

**УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ**



**ВІСНИК  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ОСВІТИ:  
*збірник наукових праць***

*Серія  
«Педагогічні науки»*

*Випуск 13(42)*

---

**ISSN 2218-7650**

**DOI: 10.37321**

**ID 47812**

**[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42))**

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Державний заклад вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти»

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Збірник наукових праць  
Випуск 13(42)**

**Серія «Педагогічні науки»**

**Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016**

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі  
педагогічних наук рішенням Атестаційної колегії  
Міністерства освіти і науки України  
від 28 грудня 2019 року № 1643 (додаток 4)  
Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»)*

**Видання індексується:**

*IndexCopernicus;*

*Infobaseindex;*

*SJIF (Impact Factor);*



*Akademic Resource Index;*



*CiteFactor;*

*Edition is indexed: Google Scholar;*

*Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського*

*<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vpron>;*



*Норвезький Реєстр наукових журналів*

**Київ  
2020**

**УДК 378.091.046-021.68(082)**

*Свідоцтво про державну реєстрацію: серія KB № 22072-11972ПР від 22 квітня 2016 р.*

*Затверджено Вченою радою  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»  
(протокол № 9 від 23 вересня 2020 р.)*

**Головний редактор**

**Віктор Олійник**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

**Заступник головного редактора:**

**Олег Спірін**, д-р пед. наук, проф. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6602>.

**Відповідальний секретар:**

**Оксана Ануфрієва**, канд. пед. наук, доцент. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

**Редакційна колегія:**

**Олександр Галус**, д-р пед. наук, проф.; **Олена Глазунова**, д-р пед. наук, доцент; **Оксана Дубініна**, канд. пед. наук, доцент; **Ольга Єжова**, д-р пед. наук, проф.; **Микола Кириченко**, д-р філософії, член-кор. Нац. Академії наук вищої освіти України; **Наталія Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **Катерина Колос**, д-р пед. наук, проф.; **Василь Олло**, канд. пед. наук; **Ольга Пінчук**, канд. пед. наук; **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу, Корінф, Грецька Республіка.

**Асоційовані редактори:**

**Ірина Андроциук**, д-р пед. наук, доцент; **Віктор Гладуш**, д-р пед. наук, проф.; **Зоя Рябова**, д-р пед. наук, проф.; **Лариса Сергеева**, д-р пед. наук, проф.; **Вікторія Сидоренко**, д-р пед. наук, доцент; **Ірина Сіданіч**, д-р пед. наук, доцент; **Тамара Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **Ганна Тимошко**, д-р пед. наук, проф.; **Маріола Міровска**, д-р гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент, Ченстохова, Республіка Польща; **Ширинбой Олімов**, д-р пед. наук, проф., Бухара, Республіка Узбекистан.

**Технічний редактор: Яніна Васильченко**

**Вісник післядипломної освіти:** зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол. : О. Галус [та ін.]. — Київ: Юстон, 2020. — Вип. 13(42). — 336 с. — (Серія «Педагогічні науки») (Категорія «Б»).

**ISBN 978-617-7854-29-5**

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми загальної і професійної освіти. Представлено результати досліджень з історії педагогіки, методології освіти, теоретичних і методичних аспектів навчання та виховання, формування професійних компетентностей фахівців у галузі освіти, підвищення якості освіти.

Для науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників, керівників закладів вищої освіти, методистів, викладачів і слухачів закладів післядипломної освіти.

УДК 378.091.046-021.68(082)

**ISBN 978-617-7854-29-5**

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2020

**ISSN 2218-7650**

**DOI: 10.37321**

**ID 47812**

**[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42))**

Ministry of Education and Science of Ukraine  
National Academy of Educational Science of Ukraine  
State Institution of Higher Education  
«University of Educational Management»

# **BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION**

***Collection of scientific papers  
Issue 13(42)***

***Educational Sciences Series***

***Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016***

*Listed in the list of scientific professional publications  
in the field Pedagogical sciences Decision of the Appraisal  
Board Ministry of Education and Science of Ukraine  
Resolution of the Presidium of HAC of Ukraine  
№ 1643 of 28.12.2019 (dod. № 4)  
Educational Sciences Series (Category «B»)*

***Edition is indexed:***

*IndexCopernicus;*

*Infobaseindex;*

*SJIF (Impact Factor);*



*Akademic Resource Index;*



*CiteFactor;*

*Edition is indexed: Google Scholar;*

*National Library of them V. I. Vernadsky*

<http://nbuv.gov.ua/j-tit/vpopn>



*Norwegian Register of Scientific Journals*

**Kyiv  
2020**

UDC 378.091.046-021.68(082)

Registration certificate KV No 22072-11972PR dated 22.04.2016.

Approved by the Academic Council  
SIHE «University of educational management»  
(protocol № 9 dated 23 September 2020)

**Editor-in-Chief**

**Victor Oliylyk**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>.

**Deputies Editor:**

**Oleg Spirin**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Prof. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-6602>.

**Executive secretary:**

**Oksana Anufriieva**, PhD of Ped. Sciences, Associate Prof. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

**Members of Editorial Board:**

**Alexander Halus**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Olena Glazunova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Oksana Dubinina**, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor; **Olga Yezhova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mykola Kyrychenko**, Doctor of Philosophy, Corresponding Member (Academician) of Higher Education National Academy of Sciences of Ukraine; **Nataliia Klokar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Catherine Kolos**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Vasyl Ollo**, PhD of Pedagogical Sciences; **Olga Pinchuk**, PhD of Pedagogical Sciences; **Despina Karakatsani**, Professor of the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnesus, Corinth, Republic of Greece.

**Associate editors:**

**Iryna Androshchuk**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Victor Hladush**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Zoya Ryabova**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Larysa Serheieva**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Viktoriiia Sydorenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Iryna Sidanich**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor; **Tamara Sorochan**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Anna Tymoshko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mariola Mirovska**, Doctor of Humanities in the field of Pedagogy, Associate Professor, Częstochowa, Republic of Poland; **Shirinboy Olymov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Bukhara, Republic of Uzbekistan.

**Technical Editor:** *Yanina Vasilchenko*

**Bulletin of Postgraduate education:** collection of scientific papers / NAES of Ukraine SIHE «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. Oliylyk; Editorial board : A. Halus [and others]. — Kyiv: Yuston, 2020. — Issue 13(42). — 336 p. — (Educational Sciences Series) (Category «B»).

ISBN 978-617-7854-29-5

The collection covers current problems of general and vocational education. The results of researches on the history of pedagogy, methodology of education, theoretical and methodical aspects of teaching and education, formation of professional competencies of specialists in the field of education, improvement of the quality of education are presented.

For scientists, pedagogical and scientific and pedagogical workers, heads of institutions of higher education, methodologists, teachers and students of institutions of postgraduate education.

UDC 378.091.046-021.68(082)

ISBN 978-617-7854-29-5

© SIHE «University of educational management», 2020



***Серія «Педагогічні науки»***

*Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

***Educational Sciences Series***

*Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

# ЗМІСТ

<i>Відомості про авторів</i> .....	8
<b>Базелюк Василь.</b> Ефективна школа як ресурс забезпечення якості освіти <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-10-23">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-10-23</a>	10
<b>Verdiyeva Mehbanu Alimurad gizi.</b> Modern pedagogical requirements to the teacher's professional competence <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-24-37">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-24-37</a>	24
<b>Гринюк Світлана, Заслужена Алла.</b> Моніторингові дослідження у галузі вищої освіти: національний та наднаціональний виміри <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-38-58">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-38-58</a>	38
<b>Журавська Ніна.</b> Формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-59-72">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-59-72</a>	59
<b>Зварич Ганна.</b> Моніторинг навчально-пізнавальної активності учнів як показника якості освітніх послуг <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-73-86">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-73-86</a>	73
<b>Калусенко Валентина, Карташова Любов.</b> Теоретичні основи підготовки спеціалістів в умовах інформаційного середовища <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105</a>	87
<b>Кушнір Валентина.</b> Лінгвістична компетентність як чинник мотивації самовдосконалення майбутніх медиків <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-106-122">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-106-122</a>	106
<b>Литовченко Світлана.</b> Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів: контент щодо особливих освітніх потреб <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139</a>	123
<b>Лопіна Наталія.</b> Результати електронного навчального курсу «основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти» <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-140-169">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-140-169</a>	140
<b>Петренко Лариса.</b> Стратегічні орієнтири професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-170-184">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-170-184</a>	170
<b>Піддячий Володимир.</b> Сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199</a>	185
<b>Aygun Rustamova.</b> Initiation of training activities for junior schoolchildren. Crisis of ages 6–7 <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-200-212">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-200-212</a>	200
<b>Сіданіч Ірина.</b> Особливості підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка» <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-213-239">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-213-239</a>	213
<b>Стойчик Тетяна.</b> Концептуальні основи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-240-258">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-240-258</a>	240
<b>Ткачук Ганна.</b> Кваліметрична оцінка технології учіння у процесі підготовки здобувачів вищої освіти з хімії <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-259-275">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-259-275</a>	259
<b>Тур Оксана, Яланська Світлана.</b> Освітнє середовище як важлива умова формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-276-289">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-276-289</a>	276
<b>Уклеїна Лілія.</b> Теоретичний аналіз розвитку управління підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у закладі професійної (професійно-технічної) освіти <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-290-304">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-290-304</a>	290
<b>Faramazov Azer Suratullah oghlu.</b> English phraseological units with temporal meaning: semantic characteristic <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-305-318">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-305-318</a>	305
<b>Юрков Анатолій.</b> Готовності військового психолога до професійної діяльності у збройних силах України <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-319-334">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-319-334</a>	319

# CONTENT

<b>Information about the authors</b> .....	8
<b>Vasyl Bazeliuk.</b> Effective school as a resource for ensuring the quality of education <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-10-23">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-10-23</a>	10
<b>Verdiyeva Mehbanu Alimurad gizi.</b> Modern pedagogical requirements to the teacher's professional competence <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-24-37">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-24-37</a>	24
<b>Svitlana Grynyuk, Alla Zasluzhena.</b> Monitoring research in higher education: national and supernational dimensions <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-38-58">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-38-58</a>	38
<b>Nina Zhuravska.</b> Formation of readiness of future school principals to the application of innovation <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-59-72">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-59-72</a>	59
<b>Anna Zvarych.</b> Monitoring of educational and cognitive activity of students as an indicator of quality of educational services <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-73-86">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-73-86</a>	73
<b>Valentyna Kalusenko, Liubov Kartashova.</b> Theoretical basics of training specialists in the information environment <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105</a>	87
<b>Valentyna Kushnir.</b> Linguistic competence as a factor of self-perfection motivation of future doctors <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-106-122">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-106-122</a>	106
<b>Svitlana Lytovchenko.</b> Automation system of operation of inclusive resources centers: content on special education needs <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139</a>	123
<b>Natalia Lopina.</b> The results of the electronic education course «fundamentals of methodology of the electronic courses development in the field of medical education» <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-140-169">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-140-169</a>	140
<b>Larysa Petrenko.</b> Strategic guidelines of scientific and pedagogical workers professional development in the conditions of open education <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-170-184">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-170-184</a>	170
<b>Volodymyr Pididiachyi.</b> The essence and content of professionalization of teachers in the context of lifelong education <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199</a>	185
<b>Aygun Rustamova.</b> Initiation of training activities for junior schoolchildren. Crisis of ages 6–7 <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-200-212">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-200-212</a>	200
<b>Iryna Sidanich,</b> Features of the organization of the educational process of the applicants of educational-professional program «Christian pedagogy» <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-213-239">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-213-239</a>	213
<b>Tetyana Stoychyk.</b> Conceptual basics of quality management for training of competitive specialists <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-240-258">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-240-258</a>	240
<b>Hanna Tkachuk.</b> Quality-control assessment of the learning technology in the process of training graduates in chemistry <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-259-275">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-259-275</a>	259
<b>Oksana Tour, Svitlana Yalanska.</b> Educational environment as an important condition for the formation of communicative competence of future preschool education professionals <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-276-289">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-276-289</a>	276
<b>Lilia Ukleina.</b> Theoretical analysis of the development of the department of training of future administrators of the entrepreneurship in the institution of professional profession (profession) <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-290-304">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-290-304</a>	290
<b>Faramazov Azer Suratullah oghlu.</b> English phraseological units with temporal meaning: semantic characteristic <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-305-318">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-305-318</a>	305
<b>Anatoly Yurkov.</b> Ready for an army psychologist to professional activities in the armed forces of Ukraine <a href="https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-319-334">https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-319-334</a>	319



## **Відомості про авторів**

**Базелюк Василь Григорович**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України. Київ, Україна.

**Вердієва Мехбану Алімурад гізі**, докторант Азербайджанського державного педагогічного університету. Баку, Азербайджан.

**Гринюк Світлана Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету. Київ, Україна.

**Заслужена Алла Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету. Київ, Україна.

**Зварич Ганна Володимирівна**, заступник начальника управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації. Тернопіль, Україна.

**Журавська Ніна Станіславівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України. Київ, Україна.

**Калусенко Валентина Вікторівна**, викладач Ірпінського державного коледжу економіки та права. Ірпінь, Україна.

**Карташова Любов Андріївна**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Центрального інституту післядипломної освіти з дистанційного навчання ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Кушнір Валентина Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Київ, Україна.

**Литовченко Світлана Віталіївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, Україна.

**Лопіна Наталія Андріївна**, кандидат медичних наук, методист першої категорії, Харківського національного медичного університету. Харків, Україна.

**Петренко Лариса Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної та вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Піддячий Володимир Миколайович**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, Україна.

**Рустамова Айгун**, співробітник Нахічеванського державного університету, докторант Нахічеванського державного університету. Нахічевань, Азербайджан.

**Сіданіч Ірина Леонідівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Стойчик Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею. Кривий Ріг, Україна.

**Ткачук Ганна Сергіївна**, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та хімічної інженерії Хмельницького національного університету. Хмельницький, Україна.

**Тур Оксана Миколаївна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Полтава, Україна.

**Уклеїна Лілія Анатоліївна**, заступник директора з навчально-виховної роботи ДНЗ «Богуславський центр професійно-технічної освіти». Богуслав, Україна.

**Фармазов Азер Суратуллах огли**, викладач кафедри іноземних мов Ленкоранського державного університету. Ленкоран, Азербайджанська Республіка.

**Юрков Анатолій Вікторович**, аспірант кафедри публічного управління і проектного менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

**Яланська Світлана Павлівна**, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Полтава, Україна.

## ***Information about the authors***

**Vasyl Bazeliuk**, PhD, Assistant Professor, Associate Professor of Department of Management and Educational Technology National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine». Kyiv, Ukraine.

**Verdiyeva Mehbanu Alimurad gizi**, PhD student of the Azerbaijan State Pedagogical University. Baku, Azerbaijan.

**Svitlana Grynyuk**, Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of foreign Philology National Aviation University. Kyiv, Ukraine.

**Faramazov Azer Suratullah oghlu**, Lecturer, Department of Foreign Languages, Lenkaran State University. Lenkaran city, Republic of Azerbaijan.

**Valentyna Kalusenko**, teacher Irpin State College of Economics and Law. Irpin, Ukraine.

**Liubov Kartashova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, head's assistant of the Central Institute of Postgraduate Education from distance learning of the SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

**Valentyna Kushnir**, PhD (pedagogics), senior lecturer of the department of foreign languages of Bogomolets National Medical University. Kyiv, Ukraine.

**Svitlana Lytovchenko**, PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chair of the Department of Education for Children with Hearing Impairment Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAPS of Ukraine. Kiev, Ukraine.

**Natalia Lopina**, MD, PhD, Methodist of the 1st category, Kharkiv National Medical University. Kharkiv, Ukraine.

**Larysa Petrenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the vocational and higher education department Central Institute of Postgraduate Education SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

**Volodymyr Piddiachyi**, PhD in Pedagogical, Senior Researcher of Andragogy Department, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

**Aygun Rustamova**, Employee of the Nakhchivan State University PhD student of Nakhchivan State University. Nakhchivan, Azerbaijan.

**Iryna Sidanich**, Doctor of Sciences in Pedagogy (Dr. Hab.), associate professor, Professor of the Department of Pedagogy, Administration and special education Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

**Tetyana Stoychuk**, PhD in Pedagogy Vice Headmaster in Productional Training Kryvyi Rih Professional Mining and Technology Lyceum. Kryvyi Rih, Ukraine.

**Hanna Tkachuk**, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Chemistry and Chemical Engineering, Khmelnytskyi National University. Khmelnytskyi, Ukraine.

**Oksana Tour**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Psychology and Pedagogy National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic» Poltava, Ukraine.

**Lilia Ukleina**, patron of the director of the head-vikhovnoi robot DNZ «Boguslavsky center of professional and technical education». Bohuslav, Ukraine.

**Svitlana Yalanska**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic» Poltava, Ukraine.

**Anatoly Yurkov**, graduate student of the department public administration and project management Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

**Alla Zasluzhena**, Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of foreign Philology National Aviation University. Kyiv, Ukraine.

**Nina Zhuravska**, Postdoctoral Researcher of Pedagogy, Full Professor, management and educational technology National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

**Anna Zvarych**, Head deputy of the Department of Education and Science Ternopil Regional State Administration. Ternopil, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-10-23](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-10-23)  
УДК: 373.51

**Базелюк Василь Григорович,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри управління та освітніх технологій  
Національного університету біоресурсів і  
природокористування України.  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1790-6207>  
[baselyuk@ukr.net](mailto:baselyuk@ukr.net)

## **ЕФЕКТИВНА ШКОЛА ЯК РЕСУРС ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі діяльності ефективної школи як ресурсу забезпечення якості освіти, розкрито зміст її діяльності, обґрунтовано необхідність створення умов, необхідних для її успішного функціонування. Педагогічна ефективність, на нашу думку, визначає ступінь відповідності між проєктованими школою цілями та отриманими результатами. У європейських країнах ефективна школа – це школа, яка здатна долати освітню нерівність і компенсувати дефіцити освітніх можливостей для дітей з сімей з низьким соціально-економічним статусом. Як показав аналіз наукових джерел, важливим для ефективної школи, є наступні важливі позиції. Школа має чітко сформульовану місію, яку поділяють усі учасники освітнього процесу. У школі створено сукупність безпечних і необхідних умов, як для учнів, так і для вчителів. Налагоджено зворотний зв'язок «учень-учитель», «учитель-керівник». Учитель робить все можливе для того, щоб учні мали можливість вчитися саме на уроці. У школі постійно підтримується клімат високих очікувань. Регулярно й об'єктивно вимірюється прогрес учнів. Освітні результати – золотий стандарт школи. Вважаємо, що школа повинна встановлювати для кожної дитини максимально високу планку та заохочувати її до подолання бар'єрів у житті. Однак нас хвилює той факт, наскільки справедливо може оцінюватися робота вчителів і школи, якщо їх вихованці мають абсолютно різні стартові позиції, адже порівнювати дитину з благополучної сім'ї, яка проживає в комфортних умовах і має можливість відвідувати додаткові заняття, винаймати репетитора, з результатами її однолітка з неповної, матеріально незабезпеченої

сім'ї, – це практика зі свідомими похибками. Разом з тим, не можна допускати і «занижених очікувань» по відношенню до дітей із малозабезпечених сімей. Важливо знайти системний баланс, за якого контролюючі органи зможуть об'єктивно оцінювати сумлінність і продуктивність зусиль вчителів і школи.

**Ключові слова:** школа; ефективність; вчитель; сукупність умов; якість освіти.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Політичні, економічні та соціальні зміни, що відбуваються в Україні, істотно вплинули на всі сфери життя, в тому числі й на освіту та управління нею. В освітній простір упевнено ввійшли поняття нова українська школа, якість освіти, ефективна школа, інклюзивна освіта тощо. Ці та інші зміни істотно змінили систему цінностей українського суспільства, спонукали науковців і практиків до вивчення досвіду розвинених країн, які розробили та апробували нові моделі шкіл, нові технології навчання і нову методологію вимірювання ефективності освітньої діяльності. Оскільки освіта – це один з найдавніших соціальних інститутів, покликання якого здійснювати підготовку нових поколінь до вирішення економічних, соціальних і культурних проблем, що постають перед людством, то проблема забезпечення ефективності діяльності закладів загальної середньої освіти має стати однією з ключових.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність дослідження проблем діяльності ефективної школи зумовлена сучасними потребами і завданнями розбудови Нової української школи, яка має істотно поліпшити якість освіти школярів. Проблеми якості освіти, визначення критеріїв і показників якості навчання досліджували такі вітчизняні вчені, як Т. Лукіна, О. Ляшенко, Л. Скорич, В. Темненков, І. Макаренко, В. Сергієнко, О. Савченко та інші. Серед зарубіжних авторів, що досліджували проблеми якості освіти, ми спирались на дослідження К. Андерсена, Б. Блума, Х. Бергмана, Дж. Ківса Д. Уїлмса та інших представлено досвід міжнародних порівняльних досліджень якості освіти, запропоновано кваліметричну модель оцінки якості освіти. У науковому доробку О. Ляшенко, І. Булах, Г. Єльнікова, О. Локшина, Т. Лукіна, І. Лікарчук, В. Лунячек, О. Байназарова, О. Овчарук, С. Раков, З. Рябова, Л. Чернікова та ін., визначено теоретичні, методологічні та організаційні аспекти моніторингу якості освіти, розроблено концептуальні засади

моніторингу якості освіти, рівні функціонування системи моніторингу та етапи проведення моніторингових досліджень, виділено об'єкти освітнього моніторингу, визначено його види, рівні, функції. Наукові основи управлінської діяльності керівника школи представлено у працях В. Бондаря, В. Маслова, Л. Калініної, В. Пікельної та ін.. Проблема формування професіоналізму та управлінської компетентності керівників закладів освіти знайшла своє відображення у працях вітчизняних учених: В. Бондара, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Королук, В. Крижка, В. Маслова, В. Олійника, Н. Островерхової, О. Пометун, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін. Наукові роботи Г. Дмитренка, Л. Каращук, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Коростельова характеризують сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти. Проблеми профільної освіти досліджували О. Егоров, Л. Зламанюк, Л. Липова, П. Замаскіна, В. Химинець та інші. Структуру, особливості, питання і перспективи сільської профільної школи вивчали Л. Загорулько, Г. Іванюк та інші. Проблеми та перспективи освітніх округів розкрили в своїх працях О. Сікора, Н. Криволапчук, А. Стельмах, О. Кравчук, Н. Макеєва, В. Самоделов. Важливими для нашого дослідження є наукові праці В. Єрошина, Г. Капто, В. Лазарєва, О. Лоренсов, О. Моїсеєв, О. Моїсеєва, М. Поташник, О. Хомерікі, які заклали теоретичні основи управління розвитком школи. Ефективність зарубіжних освітніх систем досліджували S. Ball, M. Barber, S. Gorard, M. Mourshed, S. Courtney та інші, які розкрили сутність і зміст діяльності ефективних шкіл. Теоретичний аналіз наукових праць вищезазначених вчених дав можливість зробити висновок, що проблема забезпечення якості освіти є однією із складних сучасних проблем, яка потребує вивчення у зв'язку з новими завданнями, які постають перед системою освіти нашої країни. Разом з тим, не дивлячись на значний науковий доробок зарубіжних і вітчизняних вчених ми змушені констатувати, що проблеми діяльності ефективних шкіл та управління ними є недостатньо дослідженими і потребують подальших наукових пошуків.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті – уточнення сутності та змісту поняття «ефективна школа» та пов'язаних з цим поняттям якістю освіти школярів, а також обґрунтування особливостей діяльності ефективних шкіл.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. На основі аналізу фахових, психологічних та педагогічних джерел уточнити зміст основних дефініцій дослідження.

2. Визначити та уточнити зміст та структуру поняття «ефективна школа».

3. Схарактеризувати особливості діяльності ефективних шкіл.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять фундаментальні положення про єдність теорії та практики, взаємозумовленість і взаємозв'язок об'єктивних та суб'єктивних чинників у формуванні особистості; провідні ідеї філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, Б. Гершунський, Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко); наукові положення системного (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Е. Юдін), діяльнісного (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), синергетичного (О. Вознюк, І. Пригожин), особистісно зорієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, С. Подмазін, В. Сериков, М. Чобітько) підходів.

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі дослідження використано комплекс *методів*: теоретичні – аналіз та узагальнення концептуальних положень філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження, його понятійно-категоріального апарату та стану теоретичної розробленості проблеми; контент-аналіз, систематизація, узагальнення для розкриття сутності й структурних компонентів досліджуваного феномену; *емпіричні* – діагностичні (опитування, бесіда), обсерваційні (безпосереднє та опосередковане спостереження, самоспостереження, самооцінка, експертне оцінювання) – для виявлення рівнів відповідності діяльності шкіл критеріям ефективної школи.

### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Дослідження сутності і змісту поняття «ефективна школа» потребує попереднього уточнення сутності поняття «ефективність». Слід зазначити, що поняття «ефективність» прийшло в педагогіку з економіки. Тому, найчастіше в наукових джерелах «ефективність» (лат. *Efficientia*) розуміється як співвідношення між досягнутим результатом і використаними ресурсами. Наприклад, відомий вчений П. Друкер зазначав, що «результативність» (effectiveness) означає «робити правильні речі», а

«ефективність» (efficiency) – «робити речі правильно». Тобто результативність оцінює ступінь досягнення поставлених цілей або реалізації стратегії, а ефективність передбачає досягнення поставлених цілей з мінімально можливими витратами [2].

Що стосується поняття «ефективна школа» то, Альма Харріс, президент Всесвітньої асоціації вивчення ефективних шкіл в 1960-х роках запропонувала таке визначення: «Ефективна школа – це школа, яка здатна долати освітню нерівність і компенсувати дефіцити освітніх можливостей для дітей з сімей з низьким соціально-економічним статусом» [8].

«Ефективна школа», про яку говорила Альма Харріс, зароджувалася в США в 1960-х роках і розвивалася всі наступні роки. Уявлення про ефективні школи сформувалися на основі безпосереднього вивчення досвіду підготовки менеджерів освіти та управління школами в США (Шарлотт, штат Північна Кароліна, 2004 р.), а також вивчення відповідної літератури.

У результаті багаторічних досліджень було сформульовано, що ефективні школи характеризуються такими ознаками:

1. Лідерство директора в освітньому процесі.
2. Ясна і сфокусована мета для всіх.
3. Безпечна і здорове навколишнє середовище.
4. Клімат високих очікувань від всіх дітей.
5. Регулярне відстеження результатів та їх корекція.
6. Позитивні відносини сім'ї і школи.
7. Наявність в учнів на заняттях часу на виконання завдань [3, с. 3].

Колектив ефективної школі вірить і демонструє, що всі учні можуть опанувати основи навчальних програм, а вчителі мають достатньо можливостей допомогти дітям оволодіти їх змістом. Тут важливо розрізняти рівні вимог і очікувань. Підвищення рівня вимог (стандартів) не означає підвищення очікувань. Стандарти – зовнішні чинники, вимоги до підготовки випускників, а очікування – внутрішня система переконання дорослих в тому, що можна навчити всіх учнів. Школи високих результатів мають клімат високих очікувань. Найбільший подарунок, який можна дати нашим дітям – це глибинне переконання, що вони можуть досягти успіху [4].

Сьогодні стала очевидною необхідність переходу від індустріальної моделі школи до моделі, мета якої – підготувати учнів до економіки, заснованої на знаннях, шляхом розвитку у них здатності до пошуку, синтезу, критичного осмислення дедалі більшого обсягу інформації.

Знання та навички, які знадобляться освіченій людині через 20 років, будуть суттєво відрізнятися від того, що школа може запропонувати

сьогодні. Фактично ми не можемо передбачити, якими будуть ці знання і навички. Тому, шкільні системи стикаються з важким завданням: навчати без чіткого розуміння того, що саме потрібно учням, коли вони увійдуть у доросле життя.

У зв'язку з цим, великий резонанс в освітньому співтоваристві викликала доповідь компанії «МакКінзі» «Як виходять вперед кращі освітні системи світу», підготовлений сером Майклом Барбером і доктором Моною Муршед [1]. У ньому переконливо доводиться, що найуспішніші країни домагаються високих результатів в навчанні за рахунок трьох факторів: залучення найбільш талановитих людей до викладацької діяльності, їх ефективного професійного розвитку, що веде до підвищення якості освіти, і політики забезпечення рівної уваги вчителів до кожної дитини.

Разом з тим, будь-яка істотна зміна (в школі або за її межами) починається з прийняття особистої відповідальності кожного учасника освітнього за те, що відбувається. Зміни залежать від кожного вчителя, який став уважніше ставитися до своїх уроків і до того, як діти вчать. З директора, який почав більше уваги приділяти якості освітнього процесу, а не ремонту. З заступника директора або керівника методичного об'єднання, які не полінувалися організувати продумане взаємовідвідування уроків вчителями.

Педагогічна майстерність вчителя формується не тоді, коли він чи вона вивчає об'ємні книги з дидактики, хоча і це важливо. Переважно педагоги вчать, копіюючи чужий досвід: і позитивний, і негативний. Якщо студента в педагогічному вузі навчали прогресивним технологіям, то потрапивши у школу, він буде вчити дітей так, як колись вчили його. На жаль, учитель може багаторазово повторювати одні й ті ж помилки, поки не побачить інший – більш ефективний – досвід або не навчиться аналізувати свої помилки. Особливо сильно «копіювання помилок» виражено в тих школах, де вчителі професійно ізольовані і мало вивчають досвід один одного [4].

В ефективній школі всі прагнуть працювати якісно й ефективно. Тому ефективною школою сьогодні називають заклад освіти, що забезпечує загальну середню освіту і максимально задовольняє освітні запити замовників: учнів, батьків, соціуму і держави.

Аналізуючи проблеми ефективності діяльності шкіл, ми спочатку намагалися зосередити увагу на відмінностях на рівні системи, оскільки ці відмінності в кінцевому рахунку й обумовлюють якість освіти. Шукаючи відповіді на питання: що об'єднує кращі шкільні системи незалежно від культурного і соціального контексту, ми з'ясували, що простих відповідей



на ці питання не існує. В науковій літературі описано безліч шляхів удосконалення шкільної системи, але як у науковців, так і у практиків немає консенсусу відносно того, які ж з них є найбільш ефективні. Багаторічне обговорення проблем ефективності й якості управління шкільними системами на численних науково-практичних конференціях, методологічних семінарах, засіданнях круглих столів демонструє лише розмаїття поглядів, незалежно від країн, де ці обговорення відбуваються. Але від обговорень до реальних справ шлях дуже довгий.

Разом з тим, досвід кращих, а відтак, ефективних систем шкільної освіти свідчить, що вирішальну роль відіграють три фактори: 1) вчителями мають працювати люди, які мають таке покликання; 2) ці люди мають отримати таку теоретичну й практичну підготовку, яка дозволить їм постійно підвищувати ефективність вчительської роботи; 3) кожна країна має забезпечити необхідні умови для якісної роботи кожного вчителя, а також найсприятливіші умови для учнів щоб кожен з них гарантовано отримав якісну освіту [1].

Наступні питання, які є і ще довгий час будуть актуальними для всіх українських закладів загальної середньої освіти, і особливо, для їх керівників: як зробити так, щоб всі вчителі постійно вдосконалювали свої педагогічні вміння і навички, працювали більш відповідально та ініціативно? Як підвищити якість викладання і, тим самим, поліпшити освітні результати учнів? Іншими словами, як перетворити так званих «урокодавців» на лідерів освітнього процесу? Всім відомо, що «урокодавець» відрізняється від учня лише одним: він вивчає матеріали підручника до уроку, а його учні після уроку. Тут скільки не повторюй мантри про те, яким має бути справжній учитель, реальна ситуація змінюється дуже повільно. За 29 років наша держава зробила все для того, щоб багато ініціативних і талановитих учителів знайшли собі іншу роботу. Свою справу зробила низька заробітна платня, низький соціальний статус, ставлення батьків до школи як до камери схову, і багато інших чинників. На зміну цієї ситуації можуть піти роки. Звичайно, оволодівши позитивним досвідом цю «дорогу» можна здолати швидше, саме тому пошук і впровадження перспективного зарубіжного шкільного досвіду є одним з ключових завдань керівника школи.

Керівник ефективної школи має бути не просто лідером спрямованим на майбутні досягнення, він насамперед має бути висококваліфікованим організатором освітнього процесу, його головним натхненником. Як відомо, однією з найважливіших проблем сучасної школи є мотивація діяльності учнів. Наука і практика запропонували

наступні способи мотивації: чітка постановка мети діяльності та прийняття її учнем; формування уявлення про об'єм, способи та терміни виконання завдання, що дає можливість учневі «побачити» увесь процес від початку до кінця і сформувати, з опорою на свої можливості, власний темп і ритм виконання завдання; допомога учневі під час виконання ним завдання, увага до його роботи, що підкреслює значущість діяльності, її необхідність і корисність; опора на позитивні якості учня, що підтримує його впевненість в можливості досягнення результату; довіра до учня, віра в його успішну, продуктивну діяльність, в його самостійність і здатність виконати завдання; створення ситуації успіху, тобто, підготовка такого завдання і такої методики, за якої учень обов'язково це завдання виконає; демонстрація учневі перспектив особистісного зростання; акцентування уваги учня на тому, що його особистий інтерес, прагнення до знань, умінь і навичок, підвищує його соціальний статус в колективі; постійна рефлексія, тобто демонстрація значущості продуктивної діяльності для учня і соціального оточення; формування вмінь здійснювати оцінювання і самооцінювання виконаної роботи; створення умов, які дають можливість учневі не тільки працювати, а й викликають у нього позитивні емоції; чітка організація занять: залучення всіх учнів до активної діяльності з перших хвилин уроку; організація індивідуальної та групової роботи, взаємодопомоги; забезпечення доступності навчально-пізнавального матеріалу, його зрозумілості; гуманна система взаємовідносин учитель – учень, учень – учень, вимогливість і повага до особистості учня, позитивні емоції в спілкуванні. Саме таке поєднання зовнішнього впливу з внутрішньою енергією через мотивацію до діяльності забезпечує не лише ефективне навчання, але й стає фактором соціального розвитку учня.

Третій важливий крок у цьому напрямку – правильне, максимально об'єктивне вимірювання ефективності роботи школи, без нього про підвищенні якості освіти наших школярів не може бути й мови.

Вимірювання ефективності роботи школи в Україні здійснюється, у першу чергу, шляхом використання моніторингу якості освіти. У школах вже створено внутрішню систему якості освіти, приносить свої плоди і зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів.

Однак, слід зазначити, що дослідження англійського вченого С. Горарда довели, що робота шкіл і вчителів не може бути точно оцінена за допомогою підсумкових оцінок учнів, оскільки ці оцінки можуть відображати лише якість набору в школу [7]. Школи розташовані в багатих районах, доводить вчений, мають більш підготовлених і благополучних першокласників, що з великою ймовірністю гарантує випередження ними

в навчанні своїх однолітків, які мешкають в економічно слабких районах. У свою чергу, дуже висока концентрація учнів з малозабезпечених сімей в окремих школах, не може свідчити про те, що вчителі цих шкіл працюють менше або гірше за своїх колег. Проблема полягає в іншому. Безперечно, зв'язок між освітнім рівнем вчителя і освітніми результатами його учнів існує, однак оцінюючи внесок учителя у забезпечення якості освіти учнів важливо пам'ятати, що цей елемент впливає на навчальні досягнення значно менше, ніж сімейне оточення або індивідуальні особливості учня. Більш того, найбільше на освітні результати учнів, як показують дослідження, впливає рівень освіченості батьків [7].

У зв'язку з цим, з початку 2000-х для оцінки якості шкільної освіти в Великобританії почав застосовуватися принцип вимірювання доданої цінності (value-added), тобто оцінювався прогрес, який учні демонстрували лише за період навчання у школі. Спочатку вимірювалися вхідні дані учнів, які використовувалися для прогнозування їхніх результатів на наступних етапах навчання, а вже на фінальному етапі фіксувалась різниця між прогнозованими і отриманими результатами тестів GCSE. (Іспити GCSE на сертифікати про загальну середню освіту стали обов'язковими з 1980 в Англії для тих, хто бажає продовжити своє навчання в середній школі за програмою GCS Advanced Level (A-level) або за програмою International Baccalaureate (IB)). Середня різниця результатів кожної школи фіксувалась як її «ефект» і в подальшому використовувалась як показник прогресу учнів у порівнянні з результатами їхніх однолітків з іншої школи [7]. Якщо ефект наближений до нуля, то це означало, що школа функціонує на очікуваному рівні. Якщо ж різниця вище нуля, то це трактувалось як підвищена ефективність школи.

На перший погляд, такий підхід здається справедливим, однак якість і масштаби інформації, що накопичувалась в системі шкільної освіти та відсутність даних необхідних для повноцінного статистичного аналізу розкрили певні похибки і не забезпечили отримання об'єктивної оцінки ефективності діяльності школи. Так, досягнення учнів на вході і виході вимірювалися за допомогою тестів GCSE. Очевидно, що достовірність отриманих показників буде обумовлена адекватністю цього інструментарію, а це вже створює низку проблем, пов'язаних з якістю тестових завдань. У результаті в 2006–2010 роки в Англії на зміну value-added прийшов contextual value-added, тобто у вимір цінності, доданої школою, був включений соціальний контекст учнів: етнічна приналежність, стать, можливість отримання учнем безкоштовного гарячого харчування тощо. Все це разом склало соціально-економічний

статус дитини, який почали враховувати при обчисленні прогресу, досягнутого школою. Здавалося б, це мало сприяти більш справедливому оцінюванню ефективності діяльності шкіл, однак в 2010 році англійці відмовилися від включення в розрахунки контекстної інформації про учнів. Мотивуючи таке рішення, Департамент освіти заявив про аморальність застосування такого методу вимірювання досягнень, який заздалегідь встановлює низькі очікування для дитини через матеріальний стан її сім'ї [6]. Іншими словами, була прийнята філософія «всемогутності» школи, яка може і має змінити долю дитини, давши їй кращу освіту.

В цілому, ми поділяємо таку позицію і вважаємо, що школа повинна встановлювати для кожної дитини максимально високу планку та заохочувати її до подолання певних бар'єрів у житті. Однак нас хвилює той факт, наскільки справедливо може оцінюватися робота вчителів і школи, якщо їх вихованці мають абсолютно різні стартові позиції, адже порівнювати дитину з благополучної сім'ї, яка проживає в комфортних умовах і має можливість відвідувати додаткові заняття, винаймати репетитора, з результатами її однолітка з неповної, матеріально незабезпеченої сім'ї, – це практика зі свідомими похибками. Разом з тим, як справедливо зазначено англійськими чиновниками, не можна допускати і «занижених очікувань» по відношенню до дітей із малозабезпечених сімей. Важливо знайти системний баланс, за якого контролюючі органи зможуть об'єктивно оцінювати сумлінність і продуктивність зусиль вчителів і школи. Це нелегке завдання, яке потребує, як мінімум, потужного кадрового потенціалу дослідників і практиків.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, підвищити якість освіти учнів спроможна справжня ефективна українська школа. Звичайно, школи не можуть дати високий рівень освіти всім, але вони можуть значно послабити ефект негативного впливу соціального середовища на освітні результати учня. І таких шкіл сьогодні в світі чимало. Не всі мають бути професорами, але всі мають бути відповідальними громадянами, порядними і чесними людьми, правильно обирати майбутню професію і досягати успіху в ній. У зв'язку з цим, особливого значення набуває розроблення та застосування адекватних інструментів вимірювання ефективності діяльності школи. Якщо контролюючий орган буде як і раніше сприйматися школою як каральний, то прагнучи задовольнити його вимоги, школи будуть переходити в режим «демонстрації». Це нерідко виявляється у формі «фабрикації» –

коли педагоги діють так, щоб формально задовольнити вимоги контролюючого органу, навіть всупереч своїм моральним принципам і якості освіти учнів. Англійський вчений С. Балл [6] ввів поняття «шизофренії цінностей», для позначення внутрішнього конфлікту, який переживають вчителі, коли їхнє бажання працювати, поняття про чесність і справедливість приносяться «в жертву» для створення «потрібного» враження та демонстрації необхідних контролюючим органам результатів. Про мораль, яку засвоять учні в результаті такого забезпечення якості освіти навіть страшно говорити.

На завершення наведу ще одну думку Альми Харріс, школи є ефективні і менш ефективні, неефективних шкіл не може бути. Наше завдання зрозуміти як ефективним вдається підтягнути до золотого стандарту всіх своїх учнів, і не завдяки відбору найкращих, а завдяки бажанню керівника і педагогічного колективу навчити кожного учня, відкрити для кожного школу радості.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективними напрямками вважаємо дослідження проблеми управління ефективною школою; дослідження шляхів і засобів реалізації творчих задумів вчителів на різних етапах освітнього процесу; пошук і застосування освітніх технологій, що забезпечують якість освіти школярів у сільських і малокомплектних школах.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] М. Барбер, М. Муршед, «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира»; пер. с англ., *Вопросы образования*, № 3, с. 7–60, 2008.
- [2] П. Друкер, *Задачи менеджмента в XXI веке*; пер. с англ. Москва, Россия: Вильямс, 2003, 272 с.
- [3] М. І. Запрудський, «Ефективна школа», *ПостМетодика*, № 6(58), с. 2–9, 2004.
- [4] Е. Н. Куксо, *Десять эффективных способов улучшения качества преподавания в школе*. Москва, Россия: Нац. книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016, 192 с. ISBN 978-5-88753-171-7; ISBN 978-5-4441-0219-0
- [5] S. Ball, «The teacher's soul and the terrors of performativity», *Journal of Education Policy*, 18(2), 2003.
- [6] S. Courtney, «Post-panopticism and schoolinspection in England», *British Journal of Sociology of Education*, 37(4), 2016.
- [7] S. Gorard, «How unstable are 'School Effects' assessed by a value-added technique?», *Internationale ducationstudies*, 6(1), 2012.

- [8] A. Harris, «Distributed leadership: Implications for leaders and leadership and future possibilities», *Educational Management, Administration and Leadership*, № 41(5), 2013.

## EFFECTIVE SCHOOL AS A RESOURCE FOR ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION

**Vasyl Bazeliuk,**

PhD, Assistant Professor,  
Associate Professor of Department of  
Management and Educational Technology  
National University of Life and  
Environmental Sciences of Ukraine».  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1790-6207>  
[baselyuk@ukr.net](mailto:baselyuk@ukr.net)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of effective school activity as a resource for ensuring the quality of education, reveals the content of its activities, substantiates the need to create the conditions necessary for its successful operation. Pedagogical efficiency, in our opinion, determines the degree of correspondence between the goals designed by the school and the results obtained. In European countries, an effective school is a school that is able to overcome educational inequality and compensate for the shortages of educational opportunities for children from families with low socio-economic status. As the analysis of scientific sources has shown, the following important positions are important for an effective school. The school has a clearly defined mission, which is shared by all participants in the educational process. The school has created a set of safe and necessary conditions for both students and teachers. Feedback «student-teacher», «teacher-leader» has been established. The teacher does everything possible to ensure that students have the opportunity to learn in class. The school constantly maintains a climate of high expectations. Student progress is measured regularly and objectively. Educational outcomes are the school's gold standard. We believe that the school should set the highest possible level for each child and encourage him to overcome barriers in life. However, we are concerned about how fairly the work of teachers and schools can be evaluated if their students have completely different starting positions, because to compare a child from a prosperous family who lives in comfortable conditions and has the opportunity to attend extra classes, hire a tutor, with the results her peer from a single-parent, low-income family is a practice of conscious error. At the same

time, it is impossible to allow «underestimated expectations» in relation to children from low-income families. It is important to find a systemic balance in which supervisors can objectively assess the integrity and performance of teachers and schools.

**Keywords:** school; efficiency; driver; supreme minds; the quality of education.

## **ЭФЕКТИВНАЯ ШКОЛА КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**Базелюк Василий Григорьевич,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры управления и  
образовательных технологий  
Национального университета биоресурсов  
и природоиспользования Украины.  
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1790-6207>

[baselyuk@ukr.net](mailto:baselyuk@ukr.net)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме деятельности эффективной школы как ресурса качества образования, раскрыто содержание ее деятельности, обоснована необходимость создания условий, необходимых для ее успешного функционирования. Педагогическая эффективность, по нашему мнению, определяет степень соответствия между проектируемыми школой целями и полученными результатами. В европейских странах эффективная школа – это школа, которая способна преодолевать образовательную неравенство и компенсировать дефициты образовательных возможностей для детей из семей с низким социально-экономическим статусом. Как показал анализ научных источников, важным для эффективной школы, являются следующие важные позиции. Школа имеет четко сформулирована цель, которую разделяют все участники образовательного процесса. В школе создан совокупность безопасных и необходимых условий, как для учеников, так и для учителей. Налажена обратная связь «ученик-учитель», «учитель-руководитель». Учитель делает все возможное для того, чтобы ученики имели возможность учиться именно на уроке. В школе постоянно поддерживается климат высоких ожиданий. Регулярно и объективно измеряется прогресс учеников. Образовательные результаты – золотой стандарт школы. Считаем, что школа должна устанавливать для каждого ребенка

максимально високою планку и поощрять ее к преодолению барьеров в жизни. Однако нас волнует тот факт, насколько справедливо может оцениваться работа учителей и школы, если их воспитанники имеют совершенно разные стартовые позиции, ведь сравнивать ребенка из благополучной семьи, которая проживает в комфортных условиях и имеет возможность посещать дополнительные занятия, снимать репетитора, с результатами ее сверстника с неполной, материально необеспеченной семьи, – это практика с сознательными погрешностями. Вместе с тем, нельзя допускать и «заниженных ожиданий» по отношению к детям из малообеспеченных семей. Важно найти системный баланс, при котором контролирующие органы смогут объективно оценивать добросовестность и производительность труда учителей и школы.

**Ключевые слова:** школа; эффективность; учитель; совокупность условий; качество образования.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] M. Barber, M. Murshed. «Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira», *Voprosy obrazovaniya*, № 3, s. 7–60, 2008.
- [2] P. Druker, *Zadachi menedzhmenta v XXI veke; per. s angl.* Moskva, Rossiya: Vil'yams, 2003, 272 s.
- [3] M. I. Zaprudskiy, «Efektyvna shkola», *PostMetodyka*, № 6(58), s. 2–9, 2004.
- [4] E. N. Kukso, *Desyat' effektivnyh sposobov uluchsheniya kachestva prepodavaniya v shkole.* Moskva, Rossiya: Nac. knizhnyĭ centr, IF «Sentyabr'», 2016, 192 s. ISBN 978-5-88753-171-7; ISBN 978-5-4441-0219-0
- [5] S. Ball, «The teacher's soul and the terrors of performativity», *Journal of Education Policy*, 18(2), 2003.
- [6] S. Courtney, «Post-panopticism and schoolinspection in England», *British Journal of Sociology of Education*, 37(4), 2016.
- [7] S. Gorard, «How unstable are 'School Effects' assessed by a value-added technique?», *Internationale ducationstudies*, 6(1). 2012.
- [8] A. Harris, «Distributed leadership: Implications for leaders and leadership and future possibilities», *Educational Management, Administration and Leadership*, № 41(5), 2013.

*Стаття надійшла до редакції  
14 вересня 2020 року*



DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-24-37](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-24-37)

UOT: 37.01

**Verdiyeva Mehbanu Alimurad gizi,**

PhD student of the

Azerbaijan State Pedagogical University.

Baku, Azerbaijan.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0849-3933>

[rahimr0909@gmail.com](mailto:rahimr0909@gmail.com)

## **MODERN PEDAGOGICAL REQUIREMENTS TO THE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE**

**Abstract.** This article deals with the pedagogical requirements for the professional competence of a teacher who prepares a comprehensive schoolchild. The current state of education, the qualitative adaptation of the tasks set to it to the world level, the development of effective development programs that meet modern requirements for training are of concern to everyone. Raising the professional level of pedagogical specialists is already attracting more and more attention as an important problem to be solved. This problem, on the other hand, is of particular importance in connection with the dissemination of ideas of humanization of education, the educational process. In particular, the secondary school, which is responsible for directing schoolchildren to the professions, and the university, which is responsible for preparing them for the profession, are making serious efforts to clearly define the tasks facing them in modern times. However, it is also true that there are still a number of difficulties in achieving successful results. As a result, shortcomings in education as a whole, including the training of competent teachers, are manifesting themselves:

- educational results are not compatible with market conditions in terms of quantity and quality;
- the system of additional education does not meet the requirements of the day;
- ICT provision of the educational process lags behind the requirements of the day;
- the practice process, which better contributes to the formation of competencies, is not set up properly;
- there is no radical modernization in the training of pedagogical staff;

- communicative relations between students and teachers are poorly developed;
- no serious attention is paid to students' self-education;
- insufficient use of psychological knowledge in the formation of professional skills in students;
- difficulties in teaching subjects by teachers with new technologies are obvious, etc.

**Keywords:** pedagogical requirements; quality; professional competence; modernity; staff training; professional ethics; subject-subject.

## 1. INTRODUCTION / ВСТУП / ВВЕДЕНИЕ

**Formulation of the problem.** In the computer age we live in, in the age of the internet, education, which is the foundation of science and high technology, needs structural change. Education also needs new research, equipment, and the provision of teachers who are well versed in the science of psychology. These needs should not be chaotic and fragmented, but a software strategy based on successful outcomes. As the new model moves towards education reform, family-school relations must also be brought to a modern level. The current state of education, which is qualitatively adapted to the world level, requires a high level of staff training based on the principle of competence and the development of effective programs for this purpose. For this, first of all, the forthcoming difficulties should be investigated and work should be done in this direction. In addition to modern education, the modern level of development of society also imposes a number of important tasks on the teacher. Thus, in order to see the success of their work, every teacher must communicate with students based on mutual respect, be demanding of their work and master the norms of ethical conduct.

**Analysis of the latest relevant research and publications.** M. Ilyasov, A. Alizade and H. Alizade, L. Amrahli, Ferstenmaher and Soltis, L. Gasimova and R. Mahmudova, A. Sherbakov's views are taken as a basis in the article. A. Alizadeh and H. Alizadeh's «psychological portrait of a teacher» [3, p. 226], L. Amrahli's «ego-concept» [7, p. 1401], M. Ilyasov's classification of professional competence [6, p. 94] has a special place in research work.

## 2. AIM AND TASKS / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

The *purpose* of this article is to examine and work on the challenges facing the development of high-level training and effective programs.

For this purpose, the article sets the following *tasks*:

- to study the opinions of famous pedagogues;
- to study the requirements of modern education;
- to study the forthcoming difficulties for the development of effective programs;
- to investigate the difficulties in the field of personnel training.

### **3. THE THEORETICAL BACKGROUNDS / ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

The scientific-theoretical and methodological bases of the research work are the generally accepted principles and methods of the humanities. The National Curriculum Concept, the Education Reform Program of the Republic of Azerbaijan, the Education Sector Development Project, and the Assessment Concept are the concepts directly related to the research. The article is also based on the approaches to education and personality, education and social development, education and equality, and the principles of humanism, equality and quality.

### **4. RESEARCH METHODS / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Systematic approach method, content analysis, structural-functional analysis, comparative analysis, generalization methods were used in the research work. Comparative and systematic analysis methods were used to compare the education system, teacher competence, modern and traditional education systems. The sources used in the writing of the research work were approached on the basis of the principle of objectivity, books and articles of educational specialists from Azerbaijan, Russia, the United States, research conducted by prominent scientists were used as a theoretical and methodological basis. This analysis was carried out by examining the sources related to the topic, analyzing the results obtained there, analyzing and synthesizing the arguments put forward, as well as the method of comparative analysis.

### **5. RESEARCH RESULTS / РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Recently, rich and different opinions about teacher competence have been spreading in the pedagogical community. Each researcher strives to explain the basics, types, and characteristics of competence, and to communicate them to student and teacher audiences, in short, to the educational community. Among

these riches of ideas, we also aim to summarize the modern pedagogical requirements for the professional skills of teachers.

These types of problems still exist in the professional training of students. Taking into account the realities, serious changes have taken place in recent years in the direction of restructuring the higher education system of the Republic. First of all, it should be noted that raising the level of professionalism of pedagogical specialists is already attracting more attention as an important problem to be solved. This problem, on the other hand, is of particular importance in connection with the dissemination of ideas of humanization and humanization of education, the educational process. The nature of pedagogical activity is gradually changing. For the development of education, the professionalism of educators: the diagnosis of knowledge, skills and competencies with new assessment standards (AS) is carried out. In short, in a developing society, the need for teachers who treat students humanely makes the development of teachers' professional competencies even more urgent.

The German Minister of Education and Research, Munch, states: «Many educators spend all their time, energy, and free time on their students. Good teachers have great responsibilities, creative potential and great love for their work and children at school» [1].

The teaching profession is, above all, adapted to the norms of moral behavior established in society. The current level of development of society makes it an important task for teachers to master a number of ethical norms of behavior. A teacher who wants to see the success of his/her work must be in a style of communication with students based on mutual respect, and be demanding of his/her work and students. He/she must forget any difficulties that faces in the pedagogical process, be a kind of actor, and patiently and discreetly choose the optimal solution to difficult situations. The teacher must be kind, fair and objective. If necessary, if he/she feels wrong in his work or in his attitude towards the student, he/she should try to eliminate it. In this way, he/she can play an important role in the moral education of students through his personal example. Following the teacher's example, students will try to be honest, admit their mistakes, and show interest in education.

In order to regulate the system of relations and responsibility for such behavior of teachers, the «Rules of Ethical Conduct for Teachers» were approved by the Order No 600 of the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan dated May 16, 2014. It is noted that these rules, consisting of 6 sections, have been developed in accordance with the Law of the Republic of Azerbaijan «On Education», as well as other legislative acts and the «Model of Ethical Standards for Participants in the Educational Process». This document serves to strengthen

and regulate the education system at all levels of education. The main purpose of these Rules, which apply to teachers working in all types of educational institutions, is as follows [2]:

- establishment of a healthy business environment in educational institutions;
- increasing citizens' trust in educational institutions and teachers;
- ensuring closer involvement of parents and society in the management of educational institutions;
- increasing the efficiency and transparency of educational institutions;
- prevention of conflict of interest in the educational institution;
- achieving the prestige of teachers.

A. Alizadeh and H Alizadeh, speaking about the «psychological portrait of the teacher», emphasize the following: «The three-component teacher model is popular in American psychology. G. Lefransua's analysis is based on the research of Ferstenmaher and Soltis. They distinguish the following in the teacher's portrait: organizational model, therapeutic model, liberal model» [3, p. 226].

The authors also explain the essence of these models: «In the organizational model, lessons are valued as art. The effectiveness of the lesson is linked to the teacher's skill level. In the therapeutic model, the "happy" development of students is conditioned by the dimensions of students' health. The concept of education in the XXI century pays special attention to the health of students. In the liberal model, the teacher's teaching of reading to students is emphasized as an important psychological and pedagogical problem, these issues are studied in the context of development, special attention is paid to the development of "strategic thinking" in students» [3, p. 227].

L. Gasimova and R. Mahmudova comment on the pedagogical skills, habits and abilities of the teacher while talking about the features of pedagogical activity. «The proper organization of pedagogical activity also depends on the teacher's pedagogical skills and abilities. Thus, a teacher must have deep knowledge, creativity, broad thinking, but also be able to make his knowledge the property of students. A. Sherbakov grouped them as follows» [4, p. 166]:

- informative skills and habits;
- mobilization skills and habits;
- developmental skills and habits;
- directive skills and habits.

These authors also identified the abilities that are characteristic of teachers. These include:

- personal pedagogical abilities (characteristics and qualities of a teacher);
- didactic abilities (ability to explain, expressive-speech);
- organizational and communicative abilities (organizational, perceptive, suggestive, enlightenment).

S. Alizadeh approaches the issue in the context of «teacher's leadership style». He focuses on these issues. «Based on our theoretical analysis and initial empirical evidence, we can note a number of results related to the typology of teacher leadership style and which of these types of teachers in secondary schools are more appropriate» [5, p. 90].

Qualities related to the teacher's leadership style, which are directly related to the pedagogical process, the regulation of students' activities, their individual approach and developmental orientation, are considered expedient.

Teachers are more active, energetic and businesslike, but dependent on their own pedagogical activities. A quarter of teachers think that their pedagogical activity can be assessed as overly active, independent and enterprising.

Teachers working in the humanities prefer emotionally-motivated methods in individual work and judgmental methods in natural sciences.

Democratic style prevails in the management style of teachers as class leaders. This is followed by liberal and then authoritarian teachers

The pedagogical communication style is based on «dialogic», then «mutual trust», «noble», «monologue» and «influencing» styles, respectively.

S. Alizadeh also explains the reasons for the low individual capacity of teachers in management: inability to differentiate, poor organization, situational approach to issues; inability to work with documents, inconsistency in collecting and providing information related to the pedagogical process; to approach the assigned tasks on the principle of «everything will be solved by itself», to distance oneself from decision-making; reluctance to think about the problem and look for a solution; improper communication with subordinates, indifference to organizational work; to formally perform the functions belonging to him, to put forward endless and unrealistic ideas, to speak meaninglessly, to make uninteresting speeches; lifeless personal goals, not being clear to others or not being correspond to the real situation of these goals, not showing interest in acquiring relevant knowledge to solve the problem; inability to solve problems in accordance with modern economic conditions; inability to create new ideas, inability to influence people; management incompetence; inability to influence development, inefficiency of labor, etc.

Because education is a constantly evolving field, teachers are required to raise their knowledge to a new level by constantly improving it. Therefore, in recent years, many additions have been made to traditional skills and competencies that apply to teachers. In this regard, it is important for a modern teacher to have 10 basic skills. These are also divided into two parts by their nature:

- traditional skills;
- new teaching skills.

Traditional skills refer to the knowledge, skills and qualities that are unique to a professional teacher from the earliest days of the teaching profession to the present day. Different divisions in this field are found in different literatures. The traditional skills that most researchers suggest are: organization, preparation, commitment, openness and readiness to ask questions, tolerance, storytelling, and so on. The new competencies include: innovation, passion for new technologies, social and geek technologies [6, p. 92].

Ilyasov in his work «Modern Problems of Teacher Professionalism and Pedagogical Competence» characterizes professional competence as a quality directly related to the content of the profession. From this point of view, it means that a teacher's professional competence should be complete at all stages of pedagogical activity. The teacher must show professionalism and competence in both the interaction with students in the teaching process and in extracurricular activities, as well as a competent approach to everything. «A teacher's professional competence not only eliminates all tensions in the pedagogical process, but also ensures the effectiveness of educational work. Not only the students, but also the teacher does not experience any nervous tension, stress or anxiety in the lesson taught by a competent teacher. In an experiment conducted by Rosenfeld, it was found that the behaviors of teachers who came to class, such as facial expressions, speech, activities, smiles, gestures and facial expressions, were almost twice as effective as those of unprepared teachers» [6, p. 94].

From the analysis of the literature we have conducted so far, we see that the approach to the skills to be formed in the student preparation process as a pedagogical process alone does not give effective results, because the structure of competencies is more related to psychological factors – habits, skills, abilities, psychological potential, system of actions. On the other hand, in the process of competency formation, we work more with the «student-subject» structure, rather than with the «student-individual», «student-personality» structure.

L. Amrahli approaches the issue from a different perspective. He considers it important to approach the issue in this direction in the training of personnel in

the education system. «Regardless of the approach to the issue, the issue we are interested in here is the subject-subject of the teacher, which in modern times expresses the teacher's relationship with the student». A subject is a person or a collective who is actively developing, consciously perceiving himself/herself and the world around him/her. The subject, taking the initiative and independence, makes decisions and evaluates them, evaluates the results of his/her behavior, changes and improves himself/herself, and is able to determine his/her own multidimensional life prospects. The subject is accountable to himself/herself, to his/her actions, is able to realize himself/herself together with the "ego-concept", to be responsible» [7, p. 1401].

It is clear from the explanations that the subject is a broader concept that encompasses everything related to a person, in comparison with the individual and the person. «Subject is a general, broader and all-encompassing concept related to the natural, social qualities, individuality and personality of a person who is constantly evolving. Personality, on the other hand, is a lesser definition of human individuality. It is usually unnatural, it reveals its social potential» [7, p. 141].

It is clear that the role of the subject (teacher) in the exchange of modern information is to distinguish between the objective information, to distinguish those that are important for the life and activity of the subject (student). In our opinion, it is the individual who has the ability to generalize, interpret, form a working form, which is necessary for the practical life of the product, working effectively on information.

At this time, we are faced with the concept of self-regulation. The process of formation of professional skills takes place in the interaction of the two parties, ie in joint activity. The main point, the nucleus, the center is here.

Educators study the means and ways in which the processes take place there, and psychologists study the processes and mechanisms on the basis of which. Since we also approach the issue from a pedagogical point of view, we must prefer a psychopedagogical approach in order for the facts to be relevant and original.

The teacher's competent behavior, competent approach to pedagogical events and processes is also characteristic as an indicator of his/her pedagogical skills. A teacher's competent approach to both the teaching process and extracurricular activities has a direct impact on improving the effectiveness and quality of lessons and other activities. This is characterized, above all, by the teacher's innovative approach to the pedagogical process. A teacher's innovation is not only his/her mastery of new methods and modern technologies. The internal position created without being connected with the external



environment, but the person's place in life, is connected with the internal motives. Such a reconstruction belongs to the individual as a whole. In ontogenesis, the motives associated with each component of a person's internal position, including motives, undergo many changes. Amrahli notes that subject-professional indicators of a teacher are: the teacher's internal position, motivation of professional activity, perception of himself/herself as a professional subject, self-assessment in terms of professionalism [7, p. 149].

Clearly, teaching is a daunting task all over the world. The honorable fulfillment of this obligation is the essence of his professional activity.

## **6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / ВЫВОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

As a result of the analysis, we can say that the skills to be formed in the process of student preparation should not be approached as a pedagogical process, as the structure of skills is associated with more psychological factors – habits, skills, abilities, psychological potential, system of actions. Not only in the pedagogical process, but also in the training of personnel in the education system, we should look at the process of formation of competencies not with the structure of «student-individual», «student-personality», but with the structure of «student-subject».

What has been said is that the primary aspect (competence) of a teacher who is willing and able to form pedagogical competencies in students is to approach students as subjects. To do this, he must know the age and individual characteristics of the student, the cognitive structure of what he needs to learn, master and do for professional activity. The subjectivity of both the student and the teacher should be expressed not only about themselves, but also in their attitude to knowledge and activity (activity).

*The results of the study can be grouped as follows:*

Mastering the theoretical and methodological knowledge of the pedagogical professional culture of the teacher, who is a leading force in the educational process, and mastering its basics. Of course, a teacher's knowledge of ethics, pedagogy, psychology, pedagogical psychology, psychopedagogy, age characteristics of children, the importance of the educational process, laws, principles and methods, as well as the cultural basis of education are the main conditions.

The teacher should pay attention to the subtleties of his / her professional activity to treat each student behind the desk with respect and humanity as an individual. Manism in accordance with modern requirements is a quality

inherent in the teaching profession, in its inner world.

Demonstration of the teacher in his / her daily pedagogical activity as a carrier of social and pedagogical skills in the educational institution. Here, the teacher fulfills an important mission not only as an intergenerational transmission, but also as a carrier of culture and mental values.

The teacher has a creative pedagogical understanding and is engaged in pedagogical creativity at a time when the perspectives are different. The rapid and high-level development of education in modern times, the reforms carried out require the teacher to have a new pedagogical thinking and not only to be satisfied with existing ones, but also to be inclined and engaged in pedagogical creativity.

In the era of high technologies, the teacher must master new pedagogical technologies, techniques and be able to apply them all in their pedagogical activities. This problem, which is a requirement of today, occupies an important place in the teaching profession. It is impossible to imagine a modern school without new information technologies, or a modern teacher without the ability to use them at a high level.

**Prospects for further research:** The analysis of this topic has also formed directions for future research in this direction. Thus, although various studies are conducted on this topic, in terms of the approach to students, certain nuances related to the development of the material and technical base of schools, as well as the professional competence of teachers are ignored. In particular, the fact that we live in an age of science and technology shows that change and development in education must meet the requirements of the time. Thus, the areas identified for future research can also be classified as follows:

- Inculcate a traditional education system in students based on the modern education concept.
- Organization of training programs abroad for teachers to acquire modern knowledge and skills.
- Conformity of teacher-student relations to modern requirements.
- Relevant experience in stimulating teachers' pedagogical activity and students' success in the new educational process.
- Moral and psychological training of students.
- Increasing intellectual games.
- Demonstrate an open and tolerant attitude towards students for independent, creative, conscious activity.
- Ensuring the comfort of educational institutions in accordance with the approaches listed above.

## 7. REFERENCES / СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Б. П. Яковлев, Л. А. Коваленко, «Технология формирования компетентности студентов», *Современные исследования социальных проблем*, № 1(21), 2013. [Электронный ресурс].  
Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov/viewer>
- [2] Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2012-ci il 29 dekabr tarixli Fərmanı ilə təsdiq edilmişdir «Azərbaycan 2020: gələcəyə baxış» inkişaf konsepsiyası. [Online]. Available: [https://president.az/files/future\\_az.pdf](https://president.az/files/future_az.pdf)
- [3] Ə. Ə. Əlizadə, H. Ə. Əlizadə, *Əsrin meqameylləri: psixopedaqoji problemlər*. Bakı, Azərbaycan: ADPU-nun mətbəəsi, 2008, cild II, 528 s.
- [4] L. N. Qasımova, R. M. Mahmudova. *Pedaqogika*. Bakı, Azərbaycan: Çaşıoğlu, 2012, 548 s.
- [5] S. H. Əlizadə, «Müəllimin məktəbdə rəhbərlik üslubunun sosial-psixoloji məsələləri», dis. ... elmlər doktoru. Bakı, Azərbaycan, 2015, 159 s.
- [6] M. İ. İlyasov, *Müəllimin peşəkarlığı və pedaqoji səriştəliliyin müasir problemləri*. Bakı, Azərbaycan: Elm və Təhsil, 2018, 208 s.
- [7] L. Ş. Əmrahlı, «Təhsil sistemində praktik psixoloq hazırlığında peşə səriştəliliyinin formalaşdırılmasının nəzəri və praktik əsasları», Təhsil Problemləri İnstitutu, *Elmi-tədqiqat işi*, Bakı, Azərbaycan, 2015, 63 s.

### СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

**Вердієва Мехбану Алімурад гізі,**

докторант Азербайджанського  
державного педагогічного університету.  
Баку, Азербайджан.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0849-3933>  
[rahimr0909@gmail.com](mailto:rahimr0909@gmail.com)

**Анотація.** У статті розглядаються педагогічні вимоги до професійної компетентності вчителя, який готує загальношкільного школяра. Стан сучасної системи освіти, якісна адаптація поставлених перед нею завдань до світового рівня, розроблення ефективних програм розвитку, що відповідають останнім вимогам, турбують усіх. Підвищення професійного рівня педагогічних фахівців – важлива проблема, яку потрібно вирішувати. Ця проблема має також особливе значення через поширення ідей гуманізації освіти, освітнього

процесу. Середня школа, що відповідає за спрямування школярів до професії, та університет, що відповідає за підготовку їх до цієї професії, докладають серйозних зусиль для того, щоб чітко визначити завдання, які стоять перед ними у сучасний час. Однак виявляються серйозні недоліки в системі освіти, зокрема, це стосується підготовки компетентних викладачів:

- результати освіти несумісні з ринковими умовами за кількістю й якістю;
- система додаткової освіти не відповідає вимогам дня;
- ІКТ-забезпечення освітнього процесу відстає від сучасних вимог;
- процес практики, який краще сприяє формуванню компетентностей, не налагоджений належним чином;
- відсутня радикальна модернізація у системі підготовки педагогічних кадрів;
- комунікативні стосунки між учнями та викладачами розвинені слабо;
- не приділяється належна увага самоосвіті учнів;
- недостатньо використовуються психологічні знання в процесі формування в учнів професійних навичок;
- труднощі у викладанні предметів викладачами за новими технологіями очевидні тощо.

**Ключові слова:** педагогічні вимоги; якість; професійна компетентність; сучасність; підготовка персоналу; професійна етика; предмет-предмет.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Вердиева Мехбану Алимурад гызы,**  
докторант Азербайджанского  
Государственного Педагогического Университета.  
Баку, Азербайджан.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0849-3933>  
[rahimr0909@gmail.com](mailto:rahimr0909@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические требования к профессиональной компетентности учителя, готовящего школьника общеобразовательной школы. Состояние современной системы образования, качественная адаптация поставленных перед ним задач к мировому уровню, разработка эффективных программ

развития, отвечающих современным требованиям, беспокоит каждого. Повышение профессионального уровня педагогических специалистов – важная проблема, которую необходимо решать. Эта проблема приобретает особое значение также в связи с распространением идей гуманизации образования, образовательного процесса. Средняя школа, отвечающая за то, чтобы направить школьников к профессии, и университет, отвечающий за их подготовку к профессии, прилагают серьезные усилия для того, чтобы четко определить задачи, стоящие перед ними в современное время. Однако существуют серьезные недостатки в системе образования, в частности, это касается подготовки компетентных преподавателей:

- образовательные результаты несовместимы с рыночными условиями по количеству и качеству;
- система дополнительного образования не отвечает требованиям дня;
- ИКТ-обеспечение образовательного процесса отстает от современных требований;
- не налажен процесс практики, который лучше способствует формированию компетенций;
- отсутствует коренная модернизация в процессе подготовки педагогических кадров;
- коммуникативные отношения между учениками и учителями развиты слабо;
- не уделяется серьезное внимание самообразованию студентов;
- недостаточно используются психологические знания при формировании профессиональных навыков у студентов;
- сложности в преподавании предметов учителями с новыми технологиями очевидны и т. п.

**Ключевые слова:** педагогические требования; качество; профессиональная компетентность; современность; подготовка кадров; профессиональная этика; предмет-предмет.

#### **REFERENCES / ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] В. Р. YАkovlev, L. A. Kovalenko, «Tekhnologiya formirovaniya kompetentnosti studentov», *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*, № 1(21), 2013. [Elektronnyj resurs].

Dostupno: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov/viewer>

- [2] Approved by the Decree of the President of the Republic of Azerbaijan dated December 29, 2012 «Azerbaijan 2020: vision for the future» development concept. [Online].  
Available: [https://president.az/files/future\\_az.pdf](https://president.az/files/future_az.pdf)
- [3] A. A. Alizade, H. A. Alizade, Megamels of the Century: psychopedagogical problems. Baku, Azerbaijan: ADPU printing house, 2008, vol. II, 528 p.
- [4] L. N. Qasimova, R. M. Mahmudova. Pedagogy. Baku, Azerbaijan: Chashyoglu, 2012, 548 p.
- [5] S. H. Alizadeh, «Socio-psychological issues of the teacher's leadership style at school», dis. ... Doctor of Sciences. Baku, Azerbaijan, 2015, 159 p.
- [6] M. İ. İlyasov, Modern problems of teacher professionalism and pedagogical competence. Baku, Azerbaijan: Science and Education, 2018, 208 p.
- [7] L. Ş. Amrahli, «Theoretical and practical bases of formation of professional competence in the training of practical psychologists in the education system», Institute of Educational Problems, Research work, Baku, Azerbaijan, 2015, 63 p.

*Стаття надійшла до редакції  
31 серпня 2020 року*

**DOI** [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-38-58](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-38-58)  
**УДК 378.014.5:37**

**Гринюк Світлана Петрівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології  
Національного авіаційного університету.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8019-759X>  
[grynyuk.svetlana@gmail.com](mailto:grynyuk.svetlana@gmail.com)

**Заслужена Алла Андріївна,**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземної філології  
Національного авіаційного університету.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5628-790X>  
[allabox1303@gmail.com](mailto:allabox1303@gmail.com)

## **МОНІТОРИНГОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА НАДНАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ**

**Анотація.** У статті здійснено аналіз сучасних публікацій, присвячених моніторингу вищої освіти на національному і наднаціональному рівнях. Авторами здійснено спробу розкрити етапи становлення вітчизняного та зарубіжного моніторингу, уточнити сутність поняття моніторинг та освітній моніторинг. У статті визначено основні об'єкти моніторингу та напрями проведення досліджень; узагальнено основні завдання, функції, види та принципи проведення освітнього моніторингу. Обґрунтовано, що освітній моніторинг є ефективним засобом оцінювання якості вищої освіти. Авторами доведено, що в умовах кардинальних глобалізаційних змін ця проблема набуває особливого значення як для системи вищої освіти України, так і світу в цілому. Встановлено, моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості вищої освіти має бути системним, постійним та здійснюватися в межах всієї країни. Рейтинги вищих закладів освіти мають формуватися виключно за результатами моніторингу процедур оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Самі процедури оцінювання є важливими елементами системи забезпечення якості освіти та мають розглядатися саме як процедури забезпечення якості освіти. Опосередковано підкреслено, що забезпечення якості вищої освіти в

умовах сьогодення є різноплановим та охоплює: наявність необхідних ресурсів, до яких відносяться: кадрові, фінансові, матеріальні, наукові, інформаційні тощо); організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки й освіти; контроль освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та рівнях.

**Ключові слова:** моніторинг; якість вищої освіти; органи із забезпечення якості вищої освіти; державна політика у галузі вищої освіти; інтернаціоналізація вищої освіти.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** У новому тисячолітті, в епоху інформатизації та високих технологій, конкурентоспроможність будь-якої країни у світовому масштабі залежить значною мірою від рівня освіченості її громадян, а отже, якісна освіта постала запорукою економічного розвитку і процвітання країни на світовій арені.

Як результат, система освіти будь-якої держави, зокрема сектор вищої школи, позначені: збільшенням автономії закладів вищої освіти як у визначенні змісту освіти, так і управлінні діяльністю університету; переходом від патерналістської моделі прямого контролю держави за академічними інституціями до практики незалежного експертного оцінювання їхньої діяльності й управління фінансовими стимулами забезпечення якості; пошуком способів диверсифікації фінансових джерел і розвитку підприємницької ментальності під впливом конкуренції на ринку освітніх послуг; зростанням суспільних очікувань щодо соціальної відповідальності університету; пошуком більш продуктивного синтезу між освітою, дослідженнями та інноваціями на базі закладів вищої освіти.

Інструментом визначення та оцінювання якості освіти виступив освітній моніторинг, який передбачає процедуру систематичного збору даних про стан освіти на загальнодержавному, регіональному або інституційному рівнях з метою оцінювання якості та ефективності управління і контролю, динаміки і прогнозування її розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Корифеями вітчизняного моніторингу є І. Булах, В. Кремень, І. Лікарчук, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, Г. Цехмістрова та ін., які стояли біля витоків становлення системи моніторингу в Україні. У подальшому різні аспекти педагогічного моніторингу студювалися низкою науковців, з-поміж них: О. Авраменко,



С. Бабінець, Н. Байдацька, Г. Єльнікова, С. Кретович, Л. Кухар, Н. Пасічник, С. Раков, О. Рєзіна, Ю. Романенко, Н. Титаренко, Т. Хоруженко, Ю. Федорченко та ін. Наукові студії широко представили проблеми моніторингу і управління якістю освіти в загальних середніх і вищих закладах освіти, вимірювання і моніторингу компетентностей учнів і здобувачів.

Моніторингу вищої освіти присвячено ряд наукових досліджень й документів на світовому рівні (публікації Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [1], звіти й кодекси агентств із забезпечення якості у вищій освіті Великої Британії [2], [3], методичні рекомендації з моніторингу та аналізу студентської успішності в Австралії [4], публікації з проблеми імплементації болонських реформ в Росії [5], реформування систем вищої освіти країн СНГ [6], країн ОЕСР [7], [8]), гармонізація сектору вищої освіти Швейцарії з болонським процесом [9], аудит з якості університетів в Європейських країнах [10], моніторинг дотримання зацікавленими учасниками – стейкхолдерами вищої освіти рекомендацій «The Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education» (Керівні принципи для забезпечення якості у сфері транскордонної вищої освіти), розроблених для них ЮНЕСКО й ОЕСР [11], аналізу можливих заходів для використання національними агенціями із забезпечення якості для вирішення проблем, спричиненими транскордонною вищою освітою [12].

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає в узагальненні наукових розвідок щодо сутності освітнього моніторингу, об'єктів та вимог до його проведення, дослідженні стану розробленості проблематики щодо якості вищої освіти у розвинених країнах та Україні, окресленні кола актуальних питань в дослідженнях, що присвячені моніторингу якості вищої освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: узагальнити результати наукових розвідок щодо моніторингу якості освіти, визначити й обґрунтувати процедуру його імплементації на національному та наднаціональному рівнях, проаналізувати стан розробленості проблематики щодо якості вищої освіти в глобальному та національному контекстах.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Методологічною основою дослідження проблеми моніторингу як інструменту визначення якості освіти стали принципи системного, особистісно-діяльнісного підходів до професійного становлення,

гуманістична теорія самоактуалізації, а також самореалізації особистості. Системний підхід дозволив оцінити ресурси, що вкладаються в освіту; освітній процес; результати, що продукує освітня система, і зворотний зв'язок; встановити, що функції моніторингу на університетському рівні підпорядковуються загальній меті підвищення ефективності діяльності закладу вищої освіти і спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні освітнім процесом; з'ясувати стан розробленості проблематики на національному та наднаціональному рівнях. Особистісно-діяльнісний підхід трактує освітній процес як управління педагогом навчальною діяльністю здобувачів вищої освіти. Основи теорії самоактуалізації послугували підґрунтям до розуміння, що усвідомлене прагнення до максимально можливого розкриття свого людського потенціалу та його реалізації у практичній життєдіяльності на благо суспільства шляхом самоактуалізації є необхідним чинником повноцінного розвитку людини. Важливою особливістю самореалізації особистості як цілеспрямованого процесу є розуміння суперечливості власного розвитку, розкриття та розв'язання суперечностей як джерела особистісного становлення. У процесі самореалізації в особистості формується не лише почуття задоволення від досягнення обраних цілей і власного саморозвитку, а й здорове почуття незадоволення, самозаперечуваності наявного буття, способів самореалізації – що і примушує людину шукати вищі цілі, адекватніші способи самореалізації.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для досягнення поставленої мети використовувалися методи термінологічного, логічного, діахронного аналізу джерельної бази дослідження України, країн Європейського Союзу та низки інших європейських організацій (ENQA, UNESCO-CEPES та ін.) з проблем якості вищої освіти.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

*Питання моніторингу у системі вищої освіти: національний контекст.*

Якість освіти – один із пріоритетів та векторів освітньої політики нашої держави, що сформульовано в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи»,

Педагогічній Конституції Європи та інших нормативних документах.

Загальні положення Закону України «Про освіту» від 2017 року визначають якість освіти як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг; якість освітньої діяльності – як рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [13].

Так, пп. 2.2 Закону України «Про вищу освіту» затверджується, що система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм [14]. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти», у процесі проведення моніторингу здобувається об'єктивна інформація про якість освіти на різних рівнях, стан системи освіти, а також прогнозується її розвиток; оцінюється стан системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; органи державної влади забезпечуються статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти [15].

Моніторинг якості освіти є комплексним, системним та складним явищем, що передбачає оцінювання таких складових: ресурси, що вкладаються в освіту; освітній процес; результати, що продукує освітня система, і зворотний зв'язок.

В Україні історія становлення системи моніторингу в освіті на національному рівні починається з 1997 р. створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти України. З 1999 р. його реформовано у відділ моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти, який започатковує всеукраїнські моніторингові дослідження: якості основної навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (2001, 2003, 2004), якості засвоєння курсу фізики (1999), якості математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи (2002), стану фізичного, морального і психічного розвитку учнів та інфраструктури навчальних закладів, яка забезпечує збереження здоров'я школярів (2005).

Сьогодні якість освіти в Україні забезпечують наступні органи: Український центр оцінювання якості освіти, Центр науково-освітніх

інновацій та моніторингу (при Департаменті освіти і науки, м.Київ), внутрішньо-університетські центри моніторингу якості освіти, Експертна рада з питань оцінювання тем фундаментальних науково-дослідних робіт при НАПН України. Повноцінно функціонують і проводять акредитацію закладів Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти («є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим Законом на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти»; ст. 17 Закону України «Про вищу освіту»), незалежні установи (оцінювання та забезпечення якості вищої освіти; ст. 23 Закону України «Про вищу освіту»).

Основними складовими якості вищої освіти, на думку С. Ільєнкової, є:

- якість підготовки випускників закладів вищої освіти (якість результату вищої освіти);
- якість державних освітніх стандартів, якість нормативної бази, якість освітніх програм, що визначають якість цілепокладання в системі державної політики в галузі вищої освіти України;
- якість навчально-методичної, лабораторної, матеріально-технічної бази вищої освіти;
- якість освітніх технологій;
- якість професорсько-викладацького та науково-дослідницького персоналу;
- якість змісту освіти (якість циклу природознавчо-наукових дисциплін, якість циклу гуманітарно-соціально-економічних дисциплін, якість циклу загально-професійних дисциплін, якість циклу спеціальних дисциплін);
- якість виховання;
- якість керівництва [16].

Об'єктом моніторингу якості освіти у закладах вищої освіти першочергово є рівень навченості студентів, компетентність фахівців, що встановлює якість вищої освіти як результат навчальних досягнень студентів як із окремих дисциплін, так і з циклу підготовки. Предметом даного моніторингу виступають процедури оцінювання та забезпечення якості освіти; суб'єктом такого моніторингу виступають агенції оцінювання та забезпечення якості освіти.

Так, складові досягнень, що визначають результати навчання студентів – це:

- а) знання теоретичного та фактичного навчального матеріалу за стандартами, навчальними планами з підготовки фахівців у різних галузях і напрямках;
- б) уміння, пов'язані із засвоєнням дисциплін;

- в) уміння і навички, одержані під час практичної підготовки;
- г) досвід творчої діяльності людства, який засвоюють студенти;
- д) розвиток студентів [17, с. 274].

Практична реалізація завдань моніторингу вищим закладом освіти здійснюється на трьох рівнях – кафедральному, факультетському, університетському. Освітній моніторинг на університетському рівні виконує ряд функцій, до них відносимо:

- інформаційну функцію, яка дає можливість з'ясувати результативність педагогічного процесу, отримати відомості про стан об'єкта, забезпечити зворотний зв'язок. При дослідженні навчального процесу основна увага спрямована на особливості перебігу і розвитку освітнього процесу.

- пошуково-дослідницьку функцію, яка передбачає участь у моніторингу різних суб'єктів навчального процесу; означена функція сприяє підвищенню професійної культури, аналізу педагогічної управлінської діяльності.

- формувальну функцію, яка дозволяє ефективно здійснювати процес формування особистості. Беручи до уваги результати моніторингового оцінювання, відповідно добираються методи й прийоми індивідуального впливу, завдяки чому проблемні аспекти у формуванні особистості студента постійно перебувають у полі зору педагогів.

- коригувальну функцію, яка тісно пов'язана з формувальною функцією. Спрямованість моніторингу на особливості поточних процесів передбачає виявлення і фіксацію несподіваних результатів реалізації освітньої діяльності. Означена функція допоможе усунути негативні аспекти у професійному зростанні педагога.

- системо-утворювальну функцію, завданням якої є стеження за станом розвитку педагогічного процесу з метою оптимального вибору цілей і навчальних завдань, а також засобів і методів їх виконання.

- прогностичну функцію, яка не лише фіксує поточний стан освітнього процесу на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних корегувань, що створюють умови для удосконалення [17, с. 14].

Отже, можемо стверджувати, що всі функції моніторингу на університетському рівні підпорядковуються загальній меті підвищення ефективності діяльності закладу вищої освіти і спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом.

Слід також зауважити, що на думку багатьох дослідників, публічність

інформації є важливим стандартом для успішного та ефективного моніторингу процедур забезпечення якості освіти в навчальному закладі. Рекомендації європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти ґрунтуються на стандартах та нормах, що сформувалися в європейському просторі вищої освіти. Так, в п. 1.7 «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти», у якому йдеться про публічність інформації, як стандарт визначається норма, згідно з якою навчальні заклади повинні регулярно публікувати найсвіжішу, неупереджену, й об'єктивну інформацію про навчальні програми та кваліфікації, які вони пропонують. При цьому навчальні заклади несуть відповідальність за надання інформації про програми, очікувані результати, використані процедури викладання, навчання та оцінювання знань [18].

Отже, припускаємо, що наявність відповідної інформації в публічному відкритому просторі дозволяє здійснювати постійний та системний моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освіти. А, власне, Агенція оцінювання та забезпечення якості освіти має використати всі доступні та передбачені законодавством заходи для отримання відповідної інформації.

Моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах має дати абітурієнтам чіткі орієнтири, якими останні могли б послуговуватися при обранні вищого закладу освіти. Саме результати моніторингу оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають становити підґрунтя для формування так званих університетських рейтингів. Державна служба якості освіти має намір перевірити у 2020 році 58 закладів вищої освіти, про що повідомив голова служби Р. Гурак. За його словами, 60% вишів, у яких будуть проведені перевірки, мають високий ступінь ризику діяльності у сфері вищої освіти.

Під час перевірки буде здійснено аналіз прийому та випуску здобувачів вищої освіти, змісту підготовки фахівців, змісту навчально-методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу, організації освітнього процесу. У ході перевірок Держслужба також оцінить ефективність використання педагогічного та науково-педагогічного потенціалу, забезпечення розвитку та ефективність використання матеріально-технічної бази, окремі питання господарської діяльності вишу тощо.

Моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освіти є визначальною складовою всієї системи забезпечення якості освіти. Загалом Державна служба якості освіти цього року перевірить діяльність 20 університетів, 15 інститутів, 13 академій та 10 відокремлених

підрозділів вишів.

Таким чином, національна система забезпечення якості вищої освіти повинна враховувати як глобальні тенденції сучасного світу, так і національні особливості, викликані унікальними історичними, соціальними і культурними обставинами.

*Питання моніторингу у системі вищої освіти: наднаціональний контекст.*

Вища освіта країн, в тому числі й України, у процесі її реформування проходила різні етапи, пов'язані з імплементацією болонських реформ. Однак, слід зауважити, що на сучасному етапі для вищої освіти є актуальними проблеми, які пов'язані з транскордонною освітою.

А. Меликян здійснив порівняльний аналіз показників російського моніторингу і моніторингів вищої освіти, що розроблені міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, ОЕСР), країнами Європи (Франції, Польщі) та Африки (Тунис, Королівство Лесото). Серед індикаторів, які дозволяють характеризувати успішність досягнення цілей розвитку вищої освіти, затверджених державою, такі: доступність вищої освіти, умови отримання вищої освіти особами з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідами, зміст освітньої діяльності та організації освітнього процесу, кадрове забезпечення організацій вищої освіти і заробітна плата викладачів, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення організацій вищої освіти, навчальні та позанавчальні досягнення студентів і професійні досягнення випускників, наукова і творча діяльність організацій вищої освіти та міжнародна діяльність. Вчений розглядає ті характеристики системи вищої освіти, які оцінюються закордонними системами моніторингу вищої освіти і відсутні в російській (студентське життя, фінансова допомога студентам, задоволення навчанням студентами, витрати на вищу освіту та результати навчання) [19, с. 64–65].

Російські вчені вивчали питання інтернаціоналізації вищої освіти Росії, аналізували стратегії сценаріїв її розвитку на основі чотирьох стратегій інтернаціоналізації вищої освіти з міжнародної практики. Відомо, що для інтернаціоналізації вищої освіти необхідна когерентність зовнішніх та внутрішніх факторів. З огляду на те, що зовнішні фактори виходять за рамки компетенції самої системи освіти та можуть розвиватись самостійно, вченими виокремлюються базові показники внутрішніх факторів: кількість спільних програм і програм на іноземних мовах; рівень володіння іноземними мовами; прозорість і зрозумілість змісту, організація навчального процесу і системи забезпечення якості; обсяг та умови академічної мобільності; наявність стратегічних партнерів і альянсів, у тому числі спільних інститутів; обсяг та умови реалізації

спільних проектів та досліджень [20].

Очевидно, що інтернаціоналізація освіти стає однією з важливих складових освітньої політики країн ОЕСР. Під інтернаціоналізацією освіти розуміється міжнародна організація освітнього процесу, що характеризується кросскомунікаційним обміном студентами, персоналом, співпрацею університетів, спільної дослідницькою роботою, що функціонує на основі спільних інтересів і цілей освіти з урахуванням особливостей національних систем освіти [21].

До безперечних переваг інтернаціоналізації можна віднести збільшення доступності вищої освіти, універсалізацію знання, появу міжнародних стандартів якості й підвищення інноваційності у вищій освіті, розширення і зміцнення міжнародного співробітництва, активізацію академічної та студентської мобільності [22, с. 124]. Російські вчені виділяють чотири стратегії у веденні політики країнами ОЕСР щодо інтернаціоналізації вищої освіти: погоджений підхід (Mutual understanding approach); стратегія залучення кваліфікованої робочої сили (Skilled migration approach); стратегія отримання доходу (Revenue-generating approach) та стратегія розширення можливостей (Capacity building approach) [22, с. 129].

Розглядаючи рівні управління якістю освіти («внутрішню» й «зовнішню» інтернаціоналізацію), В. Вахштайн Т. Мешкова наголошують на тому, що через стрімкий розвиток транскордонної освіти, для забезпечення її якості необхідна координація зусиль всіх зацікавлених сторін – суб'єктів освітньої політики (університетів, агентств, міністерств, Комітету із освіти ОЕСР), координація вже запущених процесів забезпечує адекватність вжитих заходів загального стратегічного пріоритету [23, с. 121].

Змінилася форма інтернаціолізації вищої освіти, яка раніше складалася з обміну студентами й викладачами, переїздом студентів в іншу країну з метою навчання у закладах вищої освіти, фінансувалася грантами або за власні кошти. Її нова форма – транскордонна вища освіта («cross-border», «borderless» or «transnational higher education») [12, с. 4].

Закордонні вчені висвітлили питання з моніторингу якості в транскордонній вищій освіті; відповідностей у забезпеченні якості транскордонної вищої освіти, зацікавлених сторін у забезпеченні якості транскордонної вищої освіти та цілям забезпечення якості транскордонної вищої освіти. З урахуванням конкретного розподілу обов'язків у кожній країні, рекомендації призначаються для шістьох рівнів стейкхолдерів: урядів; вищих навчальних закладів/провайдерів, включаючи академічний штат співробітників; студентських органів; органів із забезпечення якості та



акредитації; органів академічного визнання та професійних органів [11, с. 33].

Цілі або бажані практики, визначені в Рекомендаціях ЮНЕСКО/ОЕСР щодо забезпечення якості транскордонної вищої освіти, можна згрупувати так: включення транскордонної вищої освіти в нормативну базу країн; комплексне охоплення всіх форм транскордонної вищої освіти (всебічність); захист студентів та замовників; прозорість процедур (для провайдерів); доступ та поширення інформації (для потенційно міжнародних студентів) та співпраця.

Шляхом консультацій стейкхолдерів та оглядом останніх тенденцій транскордонної вищої освіти встановлено, що в середньому країни відповідають на 75% основним цілям рекомендацій. В цілому, чотири з цих цілей досягаються: країни мають діючу нормативну базу чи домовленості, що всебічно охоплюють різні форми транскордонної вищої освіти, прозорі у процедурах й беруть участь у національному та міжнародному співробітництві. Поточні основні недоліки у дотриманні відповідності з рекомендаціями полягають у легкому доступі до інформації та рівні захисту студентів та замовників. Однак, багато країн повідомляють про власну необізнаність призначених стейкхолдерів щодо питання відповідності цілям вищеозначених Рекомендацій, що свідчить про наявну проблему з доступом до них. Тому наступний моніторинг повинен включати глибокий огляд практик країн для забезпечення якості у всіх формах транскордонного забезпечення [11, с. 23].

Британська рада представила ряд визначень транскордонної вищої освіти, що були надані такими міжнародними організаціями, як Радою Європи у 2002 році, ЮНЕСКО/ОЕСР у 2005 році, Міжнародною мережею агентств із забезпечення якості у вищій освіті (INQAAHE) у 2010 році. Транскордонна вища освіта характеризується таким чином:

- якщо студенти користуючись освітніми послугами (в тому числі й дистанційного навчання) у секторі вищої освіти, перебувають в іншій країні від тієї, де розташована установа, що присуджує диплом;
- до неї належить вища освіта, яка здійснюється за умов, коли викладач, студент, програма, установа/постачальник або навчальні матеріали перетинають національні кордони; до неї може належати вища освіта, яка забезпечується державними/приватними та комерційними/некомерційними провайдерами. Транскордонна вища освіта охоплює широкий спектр модальностей, Associate Professor від різних форм face-to-face навчання до дистанційного навчання (з використанням ряду технологій і електронне навчання);

- вона містить курси дистанційної освіти, які забезпечуються вищими навчальними закладами, розташованими в іншій країні; спільні програми, що пропонуються місцевими постачальниками освітніх послуг та закордонними закладами; франчайзингові курси, пропоновані з або без залучення персоналу з боку первинної установи (parent institution) та іноземні кампуси установ, що розроблено з або без місцевого партнерства [24, с. 12].

Франчайзингові програми розробляються іноземним провайдером «франчайзером» (franchiser) і доставляються у вітчизняний заклад «франчайзі» (franchisee) і студент отримує диплом від франчайзера. Загалом франшиза є лише частковою, це означає, що франчайзер намагається забезпечити деякий контроль над наданням послуг з навчання [12, с. 6].

Нові інформаційно-комунікаційні технології, які значно вплинули на світову економіку, маючи потенціал для перепроєктування характеру навчальних середовищ, кидають виклик системам вищої освіти по всьому світу [25]. Це нове технологічне середовище характеризується змішаним навчанням, масовими відкритими онлайн курсами (МВОК), цифровим контентом (бібліотек й курсів), відкритими навчальними ресурсами.

Без сумніву, МВОК – це курси, які відрізняються від відкритих освітніх ресурсів та онлайн-навчальних матеріалів, пропонуючи онлайн-сервіси навчання, включаючи навчальні спільноти, автоматизоване самотестування, експертну перевірку та сертифікати різного типу, хоча, як правило, не для нарахування кредитів. Крім того, на відміну від статичних онлайн-документів, МВОК досить часто базуються на відео-лекціях плюс полегшеній взаємодії та дискусійних форумах [17, с. 20–21].

МВОК починали свій розвиток через ініціативи США в рамках міжнародних кооперативних партнерств, таких як Coursera у партнерстві з 62 університетами світу, під керівництвом Університету Стенфорда та EdX, який інтегрує Массачусетський технологічний інститут, Федеральна політехнічна школа Лозанни, Університет науки та технологій Гонконгу. Udacity, Peer 2 Peer University (P2P University), Futurelearn (масові відкриті онлайн курси Відкритого університету Великої Британії), iVersity (Берлін), UniMOOC (Іспанія) та XuetangX (Китай) є прикладами інших платформ [12, с. 59–60].

Однак, повноцінні наслідки від інтеграції МВОК поки неясні на цьому етапі, але очевидно, що кількість університетів, які будуть інвестувати у розробку цих курсів продовжуватиме зростати майбутніми роками, і МВОК стануть більш поширеними в змішаному навчанні у кампусах [26].

Крім класичного курсу у формі МВОК, передбачається їх використання для курсів підвищення кваліфікації; набуття вимог до курсу

та підготовки студентів до цього курсу; перегляд модулів, які студенти вже пройшли з метою допомоги їм при перездачі іспиту; підтримка хворих студентів або спортсменів [26, с. 90], як варіант самостійної роботи студентів [28, с. 80] та безперервна освіта.

Слід зауважити, що МВОК як транскордонна освіта характеризується такими перевагами:

1. МВОК є відповіддю на пропозицію багаторічного попиту на збільшення доступності навчання.
2. Комплексне розширення та оцифрування вищої освіти.
3. МВОК і інші цифрові форми об'єднують раніше відокремлені навчальні дисципліни й сприяють обміну результатами досліджень [17, с. 14–15].
4. Студентоцентрикований підхід до навчання.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Розглядаючи дослідження з моніторингу вищої освіти різних країн, спостерігаємо підвищення взаємодії між навчальними закладами різних країн, можливостей надання студентам та всім бажаючим якісної вищої освіти, підвищення кваліфікації, оволодіння навичками й знаннями з декількох професій одночасно й оволодіння новими технологіями.

Моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості вищої освіти має бути системним, постійним та здійснюватися в межах всієї країни. Рейтинги вищих закладів освіти мають формуватися виключно за результатами моніторингу процедур оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Самі процедури оцінювання є важливими елементами системи забезпечення якості освіти та мають розглядатися саме як процедури забезпечення якості освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** Досвід впровадження моніторингу у діяльність закладів вищої освіти дозволяє стверджувати, що він є необхідним елементом забезпечення якості освіти в умовах сьогодення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо, зокрема, у більш детальному вивченні процесу планування організаційно-методичної роботи, шляхів підвищення кваліфікації викладачів, оперативного реагування на прогалини в організації навчальної діяльності тощо.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Higher education to 2030. Volume 2. Globalisation. *Centre for educational*

- research and innovation. OECD. 2009. [Online]. Available: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-2-globalisation\\_9789264075375-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-2-globalisation_9789264075375-en)
- [2] *Annual Monitoring for Educational Oversight*. [Online]. Available: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/annual-monitoring-for-educational-oversight-2019-20.pdf?sfvrsn=a8cbc681\\_6](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/annual-monitoring-for-educational-oversight-2019-20.pdf?sfvrsn=a8cbc681_6)
- [3] *The Uk quality code for higher education*. Publication Date: 03 May 2018. [Online]. Available: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code>
- [4] *Guidance Note: Monitoring and Analysis of Student Performance Beta version 1.0*. 6 January, 2020. [Online]. Available: <https://www.teqsa.gov.au/latest-news/publications/guidance-note-monitoring-and-analysis-student-performance>
- [5] В. Н. Чистохвалов, В. М. Филиппов, *Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования: учеб. пособие*. Москва, Россия: РУДН, 2008.
- [6] А. И. Пирогов, Г. А. Краснова, В. М. Филиппов, *Тенденции развития реформ высшего образования в странах СНГ: учеб. пособие*. Москва, Россия: РУДН, 2008.
- [7] А. В. Борисенкова, В. С. Вахштайн, Е. М. Горбунова., Б. В. Железов, М. В. Ларионова, Т. А. Мешкова, О. В. Перфильева, *Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР*. Москва, Россия: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005.
- [8] «Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation», *From evidence-based governance to practice OECD/CERI regional seminar for the German-speaking countries in Potsdam (Germany) from September 25 to 28, 2007*; Editors: State Institute for School and Media Berlin-Brandenburg (LISUM, Germany) Federal Ministry for Education, the Arts and Culture (bm:ukk, Austria); Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK, Switzerland). [Online]. Available: <http://www.oecd.org/education/ceri/41433584.pdf>
- [9] А. А. Заслуженная, «Гармонизация системы высшего образования Швейцарской Конфедерации с европейским пространством высшего образования», на *V Междунар. науч.-практ. конф. Актуальные научные вопросы и современные образовательные технологи*. Тамбов, 2013, ч. 1, с. 69–70.
- [10] *Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches*, 2014. [Online]. Available: <https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/Quality-Audit-in-the-European-Higher-Education-Area.pdf>
- [11] S. D. Fisher and S. Pfothenauer, *Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education: Implementing the UNESCO/OECD. Guidelines*, OECD Publishing; Paris, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264243538-en>

- [12] Maria João Rosa, Cláudia S. Sarrico, Orlanda Tavares, Alberto Amaral (eds.). *Cross-Border Higher Education and Quality Assurance: Commerce, the Services Directive and Governing Higher Education*. UK: Palgrave Macmillan, 2016.
- [13] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). Закон № 2145-VIII, ст. 380 «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [14] Верховна Рада України. (2014, Лип. 01). Закон № 1556-VII «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [15] Кабінет Міністрів України. (2011, Груд. 14). Постанова № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-%D0%BF>
- [16] С. Д. Ильенкова, «Показатели качества образования», ЭЛИТАРИУМ: центр дополнительного образования. [Электронный ресурс].  
Доступно: [http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli\\_kachestva\\_obrazovaniija.html](http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kachestva_obrazovaniija.html)
- [17] J. Curtis Bonk, M. Mimi, T. Lee, C. Reeves, and T. H. Reynolds, *MOOCs and open education around the world*. New York and London: Taylor & Francis, 2015.
- [18] Ю. Федорченко, *Про моніторинг процедур оцінювання та забезпечення якості освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://education-ua.org/ua/articles/910-pro-monitoring-protsedur-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-osviti>
- [19] А. В. Меликян, «Показатели мониторинга системы высшего образования в России и за рубежом», *Университетское управление: практика и анализ*, № 3, с. 58–66, 2014.
- [20] М. Л. Агранович, И. В. Аржанова, В. А. Галичин, Н. Е. Боревская, Н. В. Гроховатская, Л. И. Ефремова, Е. А. Карпухина, М. В. Ларионова, О. В. Перфильева, Д. В. Сулова, В. М. Филиппов, *Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегия, сценарии будущего*; Нац. фонд подготовки кадров. Москва, Россия: Логос, 2010.
- [21] А. И. Пирогов, Г. А. Краснова, В. М. Филиппов, *Тенденции развития реформ высшего образования в странах СНГ: учеб. пособие*. Москва, Россия: РУДН, 2008.
- [22] Е. М. Горбунова, М. В. Ларионова, «Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР», *Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР*. Москва, Россия: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005.
- [23] В. С. Вахштайн, Т. А. Мешкова, «Обеспечение качества образования: опыт стран ОЭСР», *Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР*; М. В. Ларионова, Ред. Москва, Россия: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005, с. 111–122.
- [24] *British Council. The shape of things to come. The evolution of transnational education: Data, definitions opportunities and impacts analysis*. London: British

Council. 2012.

- [25] S. Guri-Rosenblit, 'Distance education' and 'e-learning': Not the something. *Higher Education*, 49 (4), p. 467–493, 2005.
- [26] C. Straumsheim, *Change, but how substantive? Inside Higher Education*, April 24, 2015. [Online]. Available: <https://goo.gl/1RWIZH>
- [27] J.-C. Pomerol, Y. Epelboin, C. Thoury, *MOOCs Design, Use and Business Models*. Ltd and John Wiley & Sons, Inc. 2015.
- [28] В. Г. Вьюшкіна, «Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы развития», *Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика*, Т. 15, вып. 2, 2015. [Электронный ресурс]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlayn-kursy-teoriya-istoriya-perspektivy-ispolzovaniya/viewer>

## MONITORING RESEARCH IN HIGHER EDUCATION: NATIONAL AND SUPERNATIONAL DIMENSIONS

**Svitlana Grynyuk,**

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of foreign Philology  
National Aviation University.  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8019-759X>  
[grynyuk.svetlana@gmail.com](mailto:grynyuk.svetlana@gmail.com)

**Alla Zasluzhena,**

Candidate of pedagogical sciences,  
Associate Professor of the Department of foreign Philology  
National Aviation University.  
Kyiv, Ukraine.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5628-790X>  
[allabox1303@gmail.com](mailto:allabox1303@gmail.com)

**Abstract.** The article analyzes current contributions on the monitoring of higher education at the national and supernational levels. The authors have made an attempt to reveal the stages of formation of domestic and foreign monitoring, to clarify the essence of the concept of monitoring and educational monitoring. The article identifies the main objects of monitoring and areas of research. The main tasks, functions, types and principles of educational monitoring are generalized. It is substantiated that educational monitoring is an effective means of assessing the quality of higher education. The authors prove that in the conditions of cardinal changes related with globalization this problem acquires special

significance both for the system of higher education of Ukraine and the world as a whole. It is established that the monitoring of procedures for evaluation and quality assurance of higher education should be systematic, continuous and carried out throughout the country. Rankings of higher education institutions should be formed solely on the basis of monitoring the procedures of evaluation and quality assurance of higher education. The evaluation procedures themselves are important elements of the education quality assurance system and should be seen as education quality assurance procedures. Indirectly, it is emphasized that ensuring the quality of higher education in today's conditions is diverse. It includes: the availability of the necessary resources, which include: human, financial, material, scientific, information, etc.; organization of the educational process that most adequately corresponds to modern trends in the development of national and world economy and education; control of educational activities of higher education institutions and the quality of training at all stages of education and levels.

**Keywords:** monitoring; quality of higher education; quality assurance bodies for higher education; state policy in the field of higher education; internationalization of higher education.

## **МОНИТОРИНГОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: НАЦИОНАЛЬНОЕ И НАДНАЦИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЯ**

**Гринюк Светлана Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры иностранной филологии  
Национального авиационного университета.  
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8019-759X>  
[grynyuk.svetlana@gmail.com](mailto:grynyuk.svetlana@gmail.com)

**Заслуженная Алла Андреевна,**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранной филологии  
Национального авиационного университета.  
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5628-790X>  
[allabox1303@gmail.com](mailto:allabox1303@gmail.com)

**Аннотация.** В статье проведен анализ современных публикаций, посвященных мониторингу высшего образования на национальном и наднациональном уровнях. Авторами предпринята попытка раскрыть этапы становления отечественного и зарубежного мониторинга, уточнить сущность понятия мониторинг и образовательный мониторинг. В статье определены основные объекты мониторинга и направления проведения исследований; обобщены основные задачи, функции, виды и принципы проведения образовательного мониторинга. Обосновано, что образовательный мониторинг является эффективным средством оценки качества высшего образования. Авторами доказано, что в условиях кардинальных глобализационных изменений эта проблема приобретает особое значение как для системы высшего образования Украины, так и мира в целом. Установлено, мониторинг процедур оценки и обеспечения качества высшего образования должен быть системным, постоянным и осуществляться в пределах всей страны. Рейтинги высших учебных заведений должны формироваться исключительно по результатам мониторинга процедур оценки и обеспечения качества высшего образования. Сами процедуры оценивания являются важными элементами системы обеспечения качества образования и должны рассматриваться именно как процедуры обеспечения качества образования. Косвенно подчеркнуто, что обеспечение качества высшего образования в условиях современности является разноплановым и включает: наличие необходимых ресурсов, к которым относятся: кадровые, финансовые, материальные, научные, информационные и т.д.; организацию учебного процесса, которая наиболее адекватно отвечает современным тенденциям развития национальной и мировой экономики и образования; контроль образовательной деятельности высших учебных заведений и качества подготовки специалистов на всех этапах обучения и уровнях.

**Ключевые слова:** мониторинг; качество высшего образования; органы по обеспечению качества высшего образования; государственная политика в области высшего образования; интернационализация высшего образования.



## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Higher education to 2030. Volume 2. Globalisation. Centre for educational research and innovation. OECD. 2009. [Online]. Available: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-2-globalisation\\_9789264075375-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-to-2030-volume-2-globalisation_9789264075375-en)
- [2] Annual Monitoring for Educational Oversight. [Online]. Available: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/annual-monitoring-for-educational-oversight-2019-20.pdf?sfvrsn=a8cbc681\\_6](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/annual-monitoring-for-educational-oversight-2019-20.pdf?sfvrsn=a8cbc681_6)
- [3] The Uk quality code for higher education. Publication Date: 03 May 2018. [Online]. Available: <https://www.qaa.ac.uk/quality-code>
- [4] Guidance Note: Monitoring and Analysis of Student Performance Beta version 1.0. 6 January, 2020. [Online]. Available: <https://www.teqsa.gov.au/latest-news/publications/guidance-note-monitoring-and-analysis-student-performance>
- [5] V. N. CHistohvalov, V. M. Filippov, Sostoyanie, tendencii i problemy akademicheskoy mobil'nosti v Evropejskom prostranstve vysshego obrazovaniya: ucheb. posobie. Moskva, Rossiya: RUDN, 2008.
- [6] A. I. Pirogov, G. A. Krasnova, V. M. Filippov, Tendencii razvitiya reform vysshego obrazovaniya v stranah SNG: ucheb. posobie. Moskva, Rossiya: RUDN, 2008.
- [7] A. V. Borisenkova, V. S. Vahshtajn, E. M. Gorbunova., B. V. ZHelezov, M. V. Larionova, T. A. Meshkova, O. V. Perfil'eva, Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya v stranah OESR. Moskva, Rossiya: Izd. dom GU VSHE, 2005.
- [8] «Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation», From evidence-based governance to practice OECD/CERI regional seminar for the German-speaking countries in Potsdam (Germany) from September 25 to 28, 2007; Editors: State Institute for School and Media Berlin-Brandenburg (LISUM, Germany) Federal Ministry for Education, the Arts and Culture (bm:ukk, Austria); Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK, Switzerland). [Online]. Available: <http://www.oecd.org/education/ceri/41433584.pdf>
- [9] A. A. Zasluzhennaya, «Garmonizaciya sistemy vysshego obrazovaniya SHvejcarskoj Konfederacii s evropejskim prostranstvom vysshego obrazovaniya», na V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Aktual'nye nauchnye voprosy i sovremennye obrazovatel'nye tekhnologi. Tambov, 2013, ch. 1, s. 69–70.
- [10] Quality Audit in the European Higher Education Area. A comparison of approaches, 2014. [Online]. Available: <https://karvi.fi/app/uploads/2015/04/Quality-Audit-in-the-European-Higher-Education-Area.pdf>

- [11] S. D. Fisher and S. Pfotenhauer, Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education: Implementing the UNESCO/OECD. Guidelines, OECD Publishing; Paris, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264243538-en>
- [12] Maria João Rosa, Cláudia S. Sarrico, Orlanda Tavares, Alberto Amaral (eds.). Cross-Border Higher Education and Quality Assurance: Commerce, the Services Directive and Governing Higher Education. UK: Palgrave Macmillan, 2016.
- [13] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII, st. 380 «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [14] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp. 01). Zakon № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [15] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011, Hrud. 14). Postanova № 1283 «Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia monitorynhu ta otsinky yakosti osvity». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-%D0%BF>
- [16] S. D. Il'enkova, «Pokazateli kachestva obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. Dostupno: [http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli\\_kachestva\\_obrazovaniya.html](http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kachestva_obrazovaniya.html)
- [17] J. Curtis Bonk, M. Mimi, T. Lee, C. Reeves, and T. H. Reynolds, MOOCs and open education around the world. New York and London: Taylor & Francis, 2015.
- [18] Yu. Fedorchenko, Pro monitorynh protsedur otsiniuvannia ta zabezpechennia yakosti osvity. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://education-ua.org/ua/articles/910-pro-monitoring-protsedur-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-osviti>
- [19] A. V. Melikyan, «Pokazateli monitoringa sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii i za rubezhom», Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz, № 3, s. 58–66, 2014.
- [20] M. L. Agranovich, I. V. Arzhanova, V. A. Galichin, N. E. Borevskaya, N. V. Grohovatskaya, L. I. Efremova, E. A. Karpuhina, M. V. Larionova, O. V. Perfil'eva, D. V. Suslova, V. M. Filippov, Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya: tendencii, strategiya, scenarii budushchego; Nac. fond podgotovki kadrov. Moskva, Rossiya: Logos, 2010.
- [21] A. I. Pirogov, G. A. Krasnova, V. M. Filippov, Tendencii razvitiya reform vysshego obrazovaniya v stranah SNG: ucheb. posobie. Moskva, Rossiya: RUDN, 2008.
- [22] E. M. Gorbunova, M. V. Larionova, «Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya v stranah OESR», Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya v stranah OESR. Moskva, Rossiya: Izd. dom GU VSHE, 2005.
- [23] V. S. Vahshtajn, T. A. Meshkova, «Obespechenie kachestva obrazovaniya: opyt stran OESR», Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya v stranah

- OESR; M. V. Larionova, Red. Moskva, Rossiya: Izd. dom GU VSHE, 2005, s. 111–122.
- [24] British Council. The shape of things to come. The evolution of transnational education: Data, definitions opportunities and impacts analysis. London: British Council. 2012.
- [25] S. Guri-Rosenblit, 'Distance education' and 'e-learning': Not the samething. Higher Education, 49 (4), p. 467–493, 2005.
- [26] C. Straumsheim, Change, but how substantive? Inside Higher Education, April 24, 2015. [Online]. Available: <https://goo.gl/1RWIZH>
- [27] J.-C. Pomerol, Y. Epelboin, C. Thoury, MOOCs Design, Use and Business Models. Ltd and John Wiley & Sons, Inc. 2015.
- [28] V. G. V'yushkina, «Massovye otkrytye onlajn-kursy: teoriya, istoriya, perspektivy razvitiya», Izvestiya Saratovskogo un-ta. Novaya seriya. Seriya: Psihologiya. Filosofiya. Pedagogika, T. 15, vyp. 2, 2015. [Elektronnyj resurs] Dostupno: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-onlajn-kursy-teoriya-istoriya-perspektivy-ispolzovaniya/viewer>

*Стаття надійшла до редакції  
02 червня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-59-72](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-59-72)  
УДК 373:37

**Журавська Ніна Станіславівна,**  
доктор педагогічних наук, професор  
кафедри управління та освітніх технологій  
Національного університету біоресурсів  
і природокористування України.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8393-0841>  
[juravska@ukr.net](mailto:juravska@ukr.net)

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙ**

**Анотація.** У статті висвітлюється поняття «формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій». Встановлено, що структурними елементами моделі формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти виступають критерії готовності (освітнього середовища), процесу та результату. Особистісний компонент розглядається як наявність у майбутніх керівників мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, що сприяє розвитку соціальної і професійної активності в педагогічній діяльності. Професійно-педагогічна готовність як якість особистості, містить у собі: позитивне ставлення до професії; риси характеру і здібності; знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі якості пізнавальних процесів. Критерієм сформованості професійно-педагогічної готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій вважаємо успішність її соціально-професійного становлення в колективі. Аналіз педагогічної практики дає підставу стверджувати, що керівництво закладом освіти на сучасному етапі є по суті системою рішень, яка має забезпечити оптимізацію освітнього процесу. Модернізований зміст діяльності керівника закладу освіти, як наслідок, вимагає її оновлення форм управління, тобто формування готовності до застосування інновацій. Встановлено, що дослідження проблеми формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій, зокрема на сучасному етапі розвитку суспільства, обумовлено змінами у характері та змісті педагогічної праці, необхідністю підготовки фахівців, орієнтованих

на професійне та особистісне вдосконалення і розвиток для здійснення якісної підготовки управителів закладів освіти. Досліджено, що попри існуючі варіації Франція добре підходить як модель управління освіти для України з урахуванням екстенсивної участі держави в економічному житті порівняно з іншими державами Заходу.

**Ключові слова:** інновації; інноваційні технології; управління освітою; формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти; критерії готовності.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Процес управління освітньою роботою складається з низки взаємопов'язаних елементів: аналіз (аналізу підлягають усі ділянки, всі напрями освітнього процесу); планування (чітко сформульовані завдання і основні напрями; їх реалізація може бути успішною лише за умови їх втілення у конкретному плані дій керівників навчального закладу); організація (забезпечення єдності зусиль і дій в процесі реалізації конкретизації завдань); контроль (отримання об'єктивної інформації про дійсний стан справ у освітньому закладі); координація та регулювання (вивчення стану освітнього процесу та узагальнення результатів).

Це твердження знаходить своє відображення у концептуальних положеннях розвитку як неперервної педагогічної освіти взагалі, так і місії керівників закладів освіти, зокрема.

Аналіз педагогічної практики дає підставу стверджувати, що керівництво навчальним закладом на сучасному етапі є по суті системою рішень, яка має забезпечити оптимізацію освітнього процесу. Модернізований зміст діяльності керівника закладу освіти, як наслідок, вимагає й оновлення форм управління, тобто формування готовності до застосування інновацій. Безсумнівно, означені питання перебувають у центрі уваги та потребують подальшого дослідження, особливо у контексті формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі формування готовності розглядається достатньо ґрунтовно і різноаспектно. Методологічні аспекти порушувалися у працях науковців, зокрема: з проблем філософії освіти (В. Андрущенко, О. Кучай, В. Лутай, М. Михайліченко, С. Ніколаєнко, О. Слюсаренко, В. Шинкарук та ін.), з історії педагогіки (М. Євтух, С. Крисюк, С. Кубіцький, Р. Сопівник,

Р. Тарасенко, С. Яшник та ін.) та порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, С. Амеліна, Л. Пуховська, Ж. Таланова та ін). Проблемам управління присвячені дисертації В. Гамаюнова, І. Гінсіровської, Т. Гордієнко, Д. Дзвінчука, О. Жабенко, С. Жараї, С. Калашнікової, О. Лебідь та ін.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає у теоретичному аналізі та визначенні основних критеріїв готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати сучасні підходи до визначення категорій готовності загалом та готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій, зокрема, визначити й обґрунтувати критерії готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Загальновідомо, що поняття «готовність» – бажання зробити що-небудь [1]. Професійна готовність до педагогічної діяльності – «сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя» [2]. Педагогічна діяльність є складним, багаторівневим, різноплановим системним психічним утворенням, насамперед особистісною освітою людини. Вона містить емоційно-вольову стійкість, витримку, педагогічний такт, професійно-педагогічне мислення, психологічну спостережливість, здатність до ідентифікації себе з іншими, динамічні якості особистості, енергію, ініціативність тощо [3]. Готовність до виконання професійних функцій містить як психологічну, психофізіологічну і фізичну готовність, а з іншого, – науково-теоретичну і практичну підготовку, як основу професіоналізму. Готовність фахівця містить у собі систему знань, умінь, навичок професійної діяльності, цінності особистості, її рівень професіоналізму.

Особистісний компонент структури готовності містить спрямованість особистості, соціальну зрілість і громадську активність, принциповість, любов до дітей, педагогічний професіоналізм, організаторські якості, комунікативні якості тощо [4]. На думку вчених К. Дурай-Новаковської, Л. Мартинець професійно-педагогічна готовність виступає і як якість особистості, і як актуальний психологічний стан, регулятор педагогічної діяльності, особистісна передумова її ефективності [5]. У своїй концепції соціально-психологічної готовності до праці

Я. Коломинський визначає професійно-педагогічна готовність як рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної системи ціннісно-орієнтованих, когнітивних, емоційно-вольових, операційно-поведінкових якостей особистості та Т. Десятов підкреслює, що забезпечують оптимальне функціонування особистості в колективі [6].

Дослідник Е. Белозерцев акцентує увагу на професійних якостях, а саме: спрямованість особистості (світогляд, соціальні потреби, моральні і ціннісні орієнтації, усвідомлення громадянської відповідальності і громадської активності); професійно-педагогічна спрямованість особистості (інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, психолого-педагогічна спостережливість, педагогічний такт, педагогічне уява, організаторські здібності, справедливість, товариськість, урівноваженість, самостійність, працездатність); Г. Єльнікова наголошує на пізнавальній спрямованості особистості (духовні потреби й інтереси, інтелектуальна активність, наукова ерудиція, почуття нового, готовність до самоосвіти) [7].

Визначаючи структурні компоненти готовності Н. Кузьміна підкреслює, що готовність виявляється головним чином у тому як вирішувати педагогічні проблеми найбільш швидким і оптимальним шляхом, як реалізувати мету і завдання виховання та управління, зазначає С. Ніколаєнко [8]. У психологічних дослідженнях поняття «готовність до діяльності» розглядається як відповідність такому психічному стану особистості як «настанова» і виступає лише особистісним компонентом його структури [9].

Аналіз наукових праць європейських педагогів-теоретиків дозволив констатувати, що діяльність на основі рефлексії дозволяє освітнім закладам набути рис організації з установкою на інтеграцію функцій, орієнтацією на споживача, ситуативно-діловим груповим управлінням, спрощенням ухвалення рішень, самоорганізацією і самоконтролем, зберігаючи такі ознаки організації, як правила, інструкції, спеціалізацію, планування, точність, раціональність, систему.

Відтак, можна стверджувати, що готовність є не просто психолого-педагогічною характеристикою, – розкриття її змісту варто розглядати на стику філософських, соціальних, психолого-педагогічних, методичних, творчих проблем.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у

філософській, педагогічній та спеціальній літературі з питань підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти, упровадження інноваційних технологій у професійну діяльність, законодавчої та нормативної документації з питань вищої освіти, аналіз стану підготовки майбутніх керівників освітніх закладів у вітчизняних та закордонних закладах освіти.

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Відповідно до позиції В. Сластьоніна, особистісний компонент нами розглядається як наявність у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, де ставленням виступає спрямованість особистості педагога, що сприяє розвитку соціальної і професійної активності в педагогічній діяльності.

Професійно-педагогічна готовність як якість особистості, містить у собі: позитивне ставлення до професії; риси характеру і здібності; знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі якості пізнавальних процесів. Критерієм сформованості професійно-педагогічної готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій вважаємо успішність її соціально-професійного становлення в колективі.

Розглядаючи актуальні проблеми готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій розглядаємо готовність майбутнього керівника комплексним показником прикінцевого результату діяльності закладів вищої освіти з реалізації професійної готовності.

Зміст і структура професійної готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій варто аналізувати в професіограмах, де будуть подані численні характеристики готовності, докладно розкриті необхідні якості особистості, знання й уміння майбутнього керівника для його успішної діяльності.

Варто зазначити, що, аналізуючи стан підготовки майбутніх керівників освітніх закладів у закордонних закладах освіти, ми отримали певні результати. Управління освітою – важлива ланка вищої освіти країн Європейського Союзу (ЄС). Працюючи від імені ЄС, Європейський Фонд Освіти (ЄФО) сприяє реформуванню освіти країн-партнерів: створенню якісних систем освіти і навчання, впровадженню їх у практику. ЄФО розташований в Турині (Італія) і функціонує з 1994 р. [10]. Агентства Cedefop, аналогічні ЄФО, що працюють у державах – членах Європейського Союзу. Європейська Комісія офіційно схвалила пропозицію Європейського Парламенту і Ради із створення Європейської структури кваліфікації (ЄСК)



із навчання протягом життя. Ян Фігель, європейський спеціальний уповноважений із питань освіти і навчання, відмітив, що ЄСК «зробить різні національні кваліфікації зрозумілішими і прийнятнішими у всій Європі, тим самим просуваючи доступ до освіти і навчання і підвищуючи мобільність у цілях роботи або навчання... Ми вважаємо, що ЄСК є ключовою ініціативою для створення робочих місць і для зростання, допомагаючи багатьом у Європі відповісти на виклики глобалізуючої, заснованої на знаннях економіки» [11].

Зазначимо, що Законом (1984 р.) у Франції створено Національний комітет з оцінювання вищої школи. Зазначимо, що оцінює, інспектує, консультує, інформує Міністерство національної освіти головний інспектор національної освіти та головний інспектор адміністрації (Головна інспекція Франції). Цей комітет є незалежним адміністративним органом і щороку надає президенту країни звіт про свою діяльність і стан управління вищою освітою та дослідження.

Підкреслимо, що державне фінансування у Франції покриває витрати на заробітну плату викладачам, адміністрації, допоміжному персоналу. Регіони відповідають за вищі середні заклади – ліцеї та спеціальні освітні заклади; департаменти – за заклади неповної середньої освіти, коледжі; комуни – за дошкільні і початкові освітні заклади. Регіони роблять внесок у фінансування разом із державою. Витрати на учнівство покриваються за рахунок учнівського податку підприємств, державою та генеральними радами.

Як показали останні дослідження, приватна освіта Франції має три основні сектори: конфесійний (в основному, католицький), підприємницький (переважно професійний) і прибутковий (заклади для отримання доходу). Закон № 59-1557 від 31 грудня 1959 р., обумовлений законом «DebrВ», дозволив визначати справжні відносини між державою й установами приватної освіти, чим встановив деяку рівновагу. Закон не визнає ніякої «приватної освіти» як такої, але дозволяє за певних умов приватні заклади освіти.

Нашими дослідженнями встановлено, що нині у Франції проходить університетська реформа. Вже у кінці 2005 р. французькі університети встановили систему LMD (ліценціат, магістр, доктор). Університетський світ переживає кризу адаптації університетської освіти до нових соціальних умов (про що свідчить і зустріч глав європейських держав та бізнесових кіл у Давосі, 27 січня 2008 р.) [12]. Система освіти Франції характеризується різноманітністю, і майже повною соціалізацією: ще 2006–2007 н.р. був відзначений у Міністерстві народної освіти та Міністерстві вищої освіти і дослідження Франції як рік сприяння рівності

шансів у навчанні.

Варто вказати, що з метою формування готовності майбутніх керівників освітніх закладів до застосування інновацій» професори університету Штутгарт-Хоен (Німеччина), пропонують аналіз професійних ситуацій (в усній або письмовій формі подавати текст навчальної ситуації, яке містить формулювання завдань або схеми аналізу плану освітнього закладу). З іншого боку, до професійних ситуацій, наближених до дійсності і реальної роботи в освітніх закладах, на думку J-P. Lehne, професора Люксембурзького університету, належать вправи типу: «Обґрунтуйте необхідність використання наочних посібників»; «Сплануйте структуру методичної наради відповідно до особливостей Вашого стилю спілкування і стосунків із колективом як керівника освітнього закладу» тощо [13].

Дослідник G. Bertagna (Італія) підкреслює, що моделювання також привчає майбутніх керівників закладів освіти застосовувати набуті знання у практичній діяльності і підвищує їх упевненість у своїх професійних можливостях. У даному разі доцільно навести думки європейських педагогів-дослідників, зокрема M. Mulder (Нідерланди), який відзначає, що завдяки моделюванню майбутні керівники закладів освіти мають можливість побачити проблеми, які можуть виникнути у професійній діяльності та шляхи їх вирішення [14]. У роботі «Вивчення теорії освітніх перспектив» D. Schunk (Бельгія) зауважує, що моделювання дає можливість майбутнім керівникам самостійно спробувати вирішити проблеми, а не тільки спостерігати, як їх вирішують інші; воно виявляє прогалини у знаннях та вміннях студентів, які можуть бути заповнені при подальшому навчанні та під час практики [15].

Останні дослідження європейських учених [15] засвідчують, що модульна технологія припускає самостійне навчання студента з використанням цільової комплексної програми. Варто вказати, що ця технологія має інтеграційний характер, оскільки програма містить: диференціацію завдань за рівнями, взаємонавчання, елементи дискусії й інші компоненти. Для нашого дослідження важливі висновки R. Maeyer (Бельгія), який зауважує, що на ступені реалізації навчання можлива активізація навчання завдяки інформаційним технологіям: різноманітність проблем як на аудиторних заняттях, так і в ході самостійної роботи студентів.

Методи соціально-психологічного тренінгу використовуються у ЗВО з орієнтацією на підготовку управителів освітніх закладів. Підкреслимо, що одним з ефективних методів соціально-психологічного тренінгу є психодрама (різні модифікації), яка, на думку вчених, характеризується імпровізаційністю та обговоренням результатів. Як показали наші

дослідження, Т. O'Shea, професор Единбурзького університету (Шотландія), пропонує ще один прийом психодрами: спробу управителів-стажерів зіграти ту ж роль керівників освітніх закладів, але по-іншому – за своєю методикою [16]. Доречно додати, що викладачі університету Глазгов характеризують метод психодрами як такий, коли надається повна можливість шукати шляхи виходу з конфліктної ситуації і способи дії на партнерів відповідно до власних уявлень і можливостей. Варто вказати, що будь-яку професійну ситуацію Е. Belton, викладач університету Глазгов (Шотландія), обов'язково аналізує із групою тренінгу, відмічаються пункти, в яких учасник відійшов від наміченого плану, аналізуються причини імпровізації і її продуктивність. Професор Відкритого університету Англії В. Gourley зауважує, що при функціональному тренінгу соціальної поведінки управитель ставить конкретну мету перед головним виконавцем – досягти результату, перед партнерами – створити перешкоди.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що дослідження проблеми формування готовності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування інновацій, зокрема на сучасному етапі розвитку суспільства, обумовлено змінами у характері та змісті педагогічної праці, необхідністю підготовки фахівців, орієнтованих на професійне та особистісне вдосконалення і розвиток для здійснення якісної підготовки управителів закладів освіти. Готовність є не просто психолого-педагогічною характеристикою, – розкриття її змісту варто розглядати на стику філософських, соціальних, психолого-педагогічних, методичних, творчих проблем. Взаємопов'язаними елементами формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування інновацій є: аналіз напрямів освітнього процесу; реалізація чітко сформульованих завдань; забезпечення необхідної єдності зусиль і дій; отримання об'єктивної інформації; координація та регулювання.

З наших досліджень випливає, що попри існуючі варіації Франція добре підходить як модель управління освіти для України з урахуванням екстенсивної участі держави в економічному житті порівняно з іншими державами Заходу. Варто додати, що моделювання дозволяє у стінах закладів вищої освіти (ЗВО) створити ситуації, близькі до тих, що мають місце в реальній професійній діяльності, і завдяки цьому підготувати до неї майбутніх керівників, відпрацювати різні професійні вміння,

сформувати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси, дати цілісне уявлення про майбутню діяльність та її окремі фрагменти.

У європейській педагогіці намітилася тенденція, що стандартами всіх рівнів вищої освіти країн ЄС передбачена наявність елективних (вибіркових) дисциплін у кожному з їх блоків, за дослідженнями. Зауважимо, що крім підручників і навчальних посібників, важливими засобами проведення самостійної роботи з цих дисциплін є технічні пристрої, прилади і тренажери, що дозволяють подавати навчальний матеріал майбутньому керівнику, проводити його пояснення, опрацювання і контроль.

**Перспективи подальших досліджень.** Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі моніторингу формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування інновацій.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Словник української мови. *Академічний тлумачний словник (1970–1980)*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://sum.in.ua/>
- [2] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII, ст. 380 «Про освіту»* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [3] Наукова теорія. *Вікіпедія. Вільна енциклопедія*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://goo.gl/BzdJN7>
- [4] Т. О. Лукіна, «Становлення системи моніторингу освітньої галузі в Україні: проблеми та перспективи», *Вересень*, № 3/4, с. 13–23, [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/4049/>
- [5] Л. А. Мартинець, *Управлінська діяльність керівника навчального закладу*. Вінниця, Україна, 2018, 196 с.
- [6] Т. М. Десятов, *Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом*. Харків, Україна: Основа, 2003, 240 с.
- [7] Г. В. Єльнікова, *Наукові основи управління*. Харків, Україна: ХДПІ, 2011, 170 с.
- [8] С. М. Ніколаєнко, *Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України*. Київ, Україна: Київ. Нац. тор.-екон. ун-т, 2008, 419 с.
- [9] Н. С. Журавська, *Організація самостійної роботи студентів сільгосптехнікумів (на матеріалах предметів агрономічного циклу)*. Київ, Україна: НАУ, 1995, 24 с.

- [10] С. О. Кубіцький, «Деякі аспекти оцінки якості підготовки конкурентоспроможного фахівця в Україні та за її межами», *Наука і методика: зб. наук. ст.* Київ: НМЦ, Вип. 27, с. 3–9, 2011.
- [11] В. Д. Шинкарук, «Аспекти українсько-польської співпраці в галузі освіти і науки», *Україна – Польща: стратегічне партнерство в системі геополітичних координат: на міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 16–17 берез. 2017 р.). Київ, 2017, с. 156–158.
- [12] С. П. Ящук, «Формування професійно-правової компетентності студентів», *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*, № 253, с. 333–339, 2016.
- [13] G. Bertagna, *Pensiero manuale: la scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formativo di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2006, 442 p.
- [14] T. L. Lans, H. J. A. Biemans, M. Mulder, «Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agri-food sector in», *International journal of training and development*, N. 8, p. 73–89, 2014.
- [15] D. H. Schunk, *Learning theories: an educational perspective / 5th ed.* Upper Saddle River, N. J. Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2008, XIV, 578 p.
- [16] T. O'Shea, *Prospects of professional practice*. Edinburgh: The Edinburgh university, 2009, 108 p. [Online].  
Available: <https://search.ed.ac.uk/?q=%D0%A2.+O%27Shea%2C+Prospects+of+professional+practice>

## FORMATION OF READINESS OF FUTURE SCHOOL PRINCIPALS TO THE APPLICATION OF INNOVATION

**Nina Zhuravska,**

Postdoctoral Researcher of Pedagogy, Full Professor,  
management and educational technology

National University of Life and

Environmental Sciences of Ukraine.

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8393-0841>

[juravska@ukr.net](mailto:juravska@ukr.net)

**Abstract.** This article highlights the concept of «forming the readiness of future heads of general secondary education institutions to apply innovations». It is established that the structural elements of the model's formation of readiness's future heads of general secondary education institutions are the criteria of readiness (educational environment), process

and result. The personal component is considered as the presence of future leaders of motivational and value attitude to pedagogical activities, which contributes to the development of social and professional activity in pedagogical activities. Professional and pedagogical readiness as a quality of personality includes: positive attitude to the profession; character traits and abilities; knowledge, skills, abilities; stable professionally important qualities of cognitive processes. We consider the success of its socio-professional formation in the team as a criterion for the formation of professional and pedagogical readiness of future heads of general secondary education institutions to apply innovations. The analysis of pedagogical practice gives grounds to assert that the management of an educational institution at the present stage is essentially a system of decisions that should ensure the optimization of the educational process. The modernized content of the activity's head of the educational institution, as a consequence, requires the renewal of forms of management, the formation of readiness to apply innovations. It is established that the study of the problem of forming the readiness of future heads of secondary schools to apply innovations, in particular at the present stage of society, due to changes in the nature and content of pedagogical work, the need to train professionals focused on professional and personal development. Educational institutions. It is studied that despite the existing variations, France is well suited as a model of education management for Ukraine, given the extensive participation of the state in economic life compared to other Western countries.

**Keywords:** innovations; innovative technologies; education management; formation of readiness of future heads of general secondary education institutions; readiness criteria.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРИМЕНЕНИЮ ИННОВАЦИЙ**

**Журавская Нина Станиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления  
и образовательных технологий Национального университета  
биоресурсов и природопользования Украины.

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8393-0841>

[juravska@ukr.net](mailto:juravska@ukr.net)

**Аннотация.** В этой статье освещается понятие «формирование готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования к применению инноваций». Установлено, что структурными элементами модели формирования готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования выступают критерии готовности (образовательной среды), процесса и результата. Личностный компонент рассматривается как наличие у будущих руководителей мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности, способствует развитию социальной и профессиональной активности в педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая готовность как качество личности, включает в себя: положительное отношение к профессии; черты характера и способности; знания, навыки, умения; устойчивые профессионально важные качества познавательных процессов. Критерием сформированности профессионально-педагогической готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования к применению инноваций считаем успешность ее социально-профессионального становления в коллективе. Анализ педагогической практики дает основание утверждать, что руководство учебным заведением на современном этапе является по сути системой решений, которые должны обеспечить оптимизацию образовательного процесса. Модернизированное содержание деятельности руководителя учреждения образования, как следствие, требует и обновления форм управления, то есть формирование готовности к применению инноваций. Установлено, что исследование проблемы формирования готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования к применению инноваций, в частности на современном этапе развития общества, обусловлено изменениями в характере и содержании педагогического труда, необходимостью подготовки специалистов, ориентированных на профессиональное и личностное совершенствование и развитие для осуществления качественной подготовки управляющих учебных заведений. Доказано, что несмотря на существующие вариации Франция хорошо подходит как модель управления образования для Украины с учетом экстенсивной участия государства в экономической жизни по сравнению с другими государствами Запада.

**Ключевые слова:** инновации; инновационные технологии; управление образованием; формирование готовности будущих руководителей учреждений общего среднего образования; критерии готовности.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Slovník ukrajinštiny. Akademický slovník (1970–1980). [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <http://sum.in.ua/>
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII, st. 380 «Pro osvitu» [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [3] Naukova teoriia. Vikipediia. Vilna entsyklopediia. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://goo.gl/BzdjN7>
- [4] T. O. Lukina, «Stanovlennia systemy monitorynhu osvithoi haluzi v Ukraini: problemy ta perspektyvy», Veresen, № 3/4, s. 13–23, [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <http://lib.iitta.gov.ua/4049/>
- [5] L. A. Martynets, Upravlinska diialnist kerivnyka navchalnoho zakladu. Vinnytsia, Ukraina, 2018, 196 s.
- [6] T. M. Desiatov, Nauka upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom. Kharkiv, Ukraina: Osnova, 2003, 240 s.
- [7] H. V. Yelnykova, Naukovi osnovy upravlinnia. Kharkiv, Ukraina: KhDPI, 2011, 170 s.
- [8] S. M. Nikolaienko, Teoretyko-metodolohichni osnovy upravlinnia innovatsiinym rozvytkom systemy osvity Ukrainy. Kyiv, Ukraina: Kyiv. Nats. tor.-ekon. un-t, 2008, 419 s.
- [9] N. S. Zhuravska, Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv silhosptekhnikumiv (na materialakh predmetiv ahronomichnoho tsykladu). Kyiv, Ukraina: NAU, 1995, 24 s.
- [10] S. O. Kubitskyi, «Deiaki aspekty otsinky yakosti pidhotovky konkurentospromozhnoho fakhivtsia v Ukraini ta za yii mezhamy», Nauka i metodyka: zb. nauk. st. Kyiv: NMTs, Vyp. 27, s. 3–9, 2011.
- [11] V. D. Shynkaruk, «Aspekty ukrajinško-polskoi spivpratsi v haluzi osvity i nauky», Ukraina – Polshcha: stratehichne partnerstvo v systemi heopolitychnykh koordynat: na mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Kyiv, 16–17 berez. 2017 r.). Kyiv, 2017, s. 156–158.
- [12] S. P. Yashchuk, «Formuvannia profesiino-pravovoi kompetentnosti studentiv», Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia «Pedahohika, psykholohiia, filozofiiia», № 253, s. 333–339, 2016.



- [13] G. Bertagna, *Pensiero manuale: la scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formativo di pari dignita*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2006, 442 p.
- [14] T. L. Lans, H. J. A. Biemans, M. Mulder, «Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agri-food sector in», *International journal of training and development*, N. 8, p. 73–89, 2014.
- [15] D. H. Schunk, *Learning theories: an educational perspective / 5th ed.* Upper Saddle River, N. J. Pearson / Merrill / Prentice Hall, 2008, XIV, 578 p.
- [16] T. O'Shea, *Prospects of professional practice*. Edinburgh: The Edinburgh university, 2009, 108 p. [Online].  
Available: <https://search.ed.ac.uk/?q=%D0%A2.+O%27Shea%2C+Prospects+of+professional+practice>

*Стаття надійшла до редакції  
15 вересня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-73-86](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-73-86)  
УДК 37.017

**Зварич Ганна Володимирівна,**  
заступник начальника управління освіти і науки  
Тернопільської обласної державної адміністрації.  
Тернопіль, Україна.  
науковий керівник, І. Л. Сіданіч.  
[avzvarych@gmail.com](mailto:avzvarych@gmail.com)

## **МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЯК ПОКАЗНИКА ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ**

**Анотація.** Важливим показником якості освітніх послуг в навчальному закладі є рівень навчально-пізнавальної активності його учнів. У статті досліджуються теоретичні і практичні засади визначення інструментів моніторингу рівня і якості навчально-пізнавальної діяльності учнів освітнього закладу. Проаналізовано критерії й показники, які мають застосовуватися при організації процедури моніторингу. Розглянуто сутнісні риси та особливості ефективних інструментів моніторингу навчально-пізнавальної діяльності учнів. Розроблено критерії для визначення рівнів навчально-пізнавальної діяльності. У них проінтегровано цілий комплекс пізнавальних і особистісних властивостей. Ці критерії включають такі важливі показники: активність мислення, учбову активність та ініціативність, вольову саморегуляцію (самоконтроль), здатність засвоювати і застосовувати знання, навички і уміння, зокрема, на творчому рівні. Останні прояви ми віднесли до операційно-технічної сфери, яку пов'язано із вирішенням учбових і проблемно-пізнавальних завдань. Активність мислення має три рівня: рівень нестандартного творчого мислення (учень прагне піти від шаблону, проявляє винахідливість, вигадку, оригінальне вирішення проблемної задачі); рівень репродуктивно-варіативного мислення; рівень репродуктивно-стандартного мислення. Навчально-пізнавальна активність може бути оцінена по наступним рівням: ініціативний рівень, виконавський рівень, пасивний рівень. Високий рівень самоконтролю відзначається високою самостійністю учня і його відповідальним відношенням до дорученої справи. Такий школяр не потребує опіки й «підштовхування» ззовні. Рівні формування у школярів операційно-технічної сфери (таких її елементів як навчальні знання, навички і уміння) підрозділяються на

пошуково-творчий, алгоритмно-пошуковий і наслідувально-алгоритмний рівні. Запропоновані критерії проявів учнів було покладено в основу методики «Навчально-пізнавальний паспорт учня», яку призначено для проведення моніторингу їхньої навчально-пізнавальної активності.

**Ключові слова:** моніторинг освітнього процесу; творче мислення; самоконтроль; активність; типологія; навички; вміння.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** У педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до трактування поняття «якість освітніх послуг» та визначення його сутності. Одними з основних особистісних показників якості навчання й виховання є розвиток тих рис особистості, які відповідають сучасним загально цивілізаційним тенденціям розвитку суспільства й гуманістичним загальнолюдським і християнським цінностям.

Вважаємо, що найбільш фундаментальні надзавдання сучасної освіти знайшли своє відображення саме у людиноцентричній парадигмі освіти, розробленій В. Кременем [4], у якій закладено загальну канву для визначення базових критеріїв ефективності освітянського процесу, зокрема, ефективності підготовки учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасна людиноцентрична освіта повинна готувати учня як людину, здатну відповісти на виклики XXI століття. Як зазначає В. Кремень, це час постійних змін та інновацій, до яких потрібно бути готовими [4, с. 25]. Треба готувати дитину до світу творчих наукоємних професій, які мають інтелектуальні процеси в якості важливої складової. Тобто розвиток творчого мислення та творчого потенціалу дитину має бути одним з головних пріоритетів школи. Саме у цьому, на нашу думку, полягає суть інноваційної людини й інноваційного мислення, над формуванням яких має працювати суспільство і, насамперед, модернізована освіта.

Людиноцентризм відповідає вимогам і запитам сучасної постіндустріальної цивілізації, яка потребує людину знаючу, творчу, ініціативну і водночас інноваційно мислячу. Моніторинг якості освітніх послуг має відбуватися згідно із цими вимогами й потребує відповідних інструментів, зокрема, методик моніторингу рівня навчально-пізнавальної діяльності школярів. Великий внесок у створення такого роду методик внесли відомий педагог-новатор І. Волков [1], дослідниця проблематики

творчого навчання З. Калмикова [2] та інші. Зміст методики І. Волкова полягає у тому, що основні прояви навчально-пізнавальної та трудової активності дитини у школі фіксуються у спеціальній «Творчій книжці», де відзначаються його активність і досягнення в основних сферах. З. Калмикова зазначає, що крім показників академічної успішності, мають фіксуватися досягнення учня у сфері інтелектуальної творчості, для якої у школі створюються відповідні умови.

Аналіз ролі й значенню творчого потенціалу особистості у забезпеченні якості освіти присутній у працях Л. Карамушки [3], Л. Одерія [6] та ін. Зокрема, Л. Карамушка вважає, що без розвиненого творчого потенціалу суб'єкти освітнього процесу не в змозі забезпечити виконання сучасних вимог до результатів освітньої діяльності [3].

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Метою** статті є аналіз теоретичних і практичних передумов моніторингу навчально-пізнавальної активності учнів як показника якості освітніх послуг, та обґрунтування змісту і структури моніторингової методики.

До першочергових **завдань** дослідження належать: 1) вироблення системи об'єктивних критеріїв оцінювання й моніторингу навчально-пізнавальної активності учнів; 2) подальша конкретизація принципів та інструментів моніторингу їхньої навчально-пізнавальної діяльності у вигляді експертної методики.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Філософськими й теоретичними принципами, на яких має ґрунтуватися моніторинг освітньої діяльності, на нашу думку, є вихідні завдання освіти у формулюванні В. Кременя, які спрямовані на підготовку демократичної, знанієвої, інноваційної людини.

З цих завдань витікають найбільш загальні вимоги до освітнього процесу, які визначають найвищий рівень його організації, а також визначаються відповідні їм критерії та показники найвищого рівня для системи моніторингу якості освітніх послуг (МЯОП) які відображено на рисунку.

Очевидно, що кожен з блоків схеми, кожен з основних критеріїв неможливий без всіх інших. Зокрема, розвиток креативності та творчого мислення учнів стимулюється інноваційним змістом та формами організації освітнього процесу, а останні чинники вимагають високого

професіоналізму й готовності до інноваційної діяльності педагогів закладу тощо.

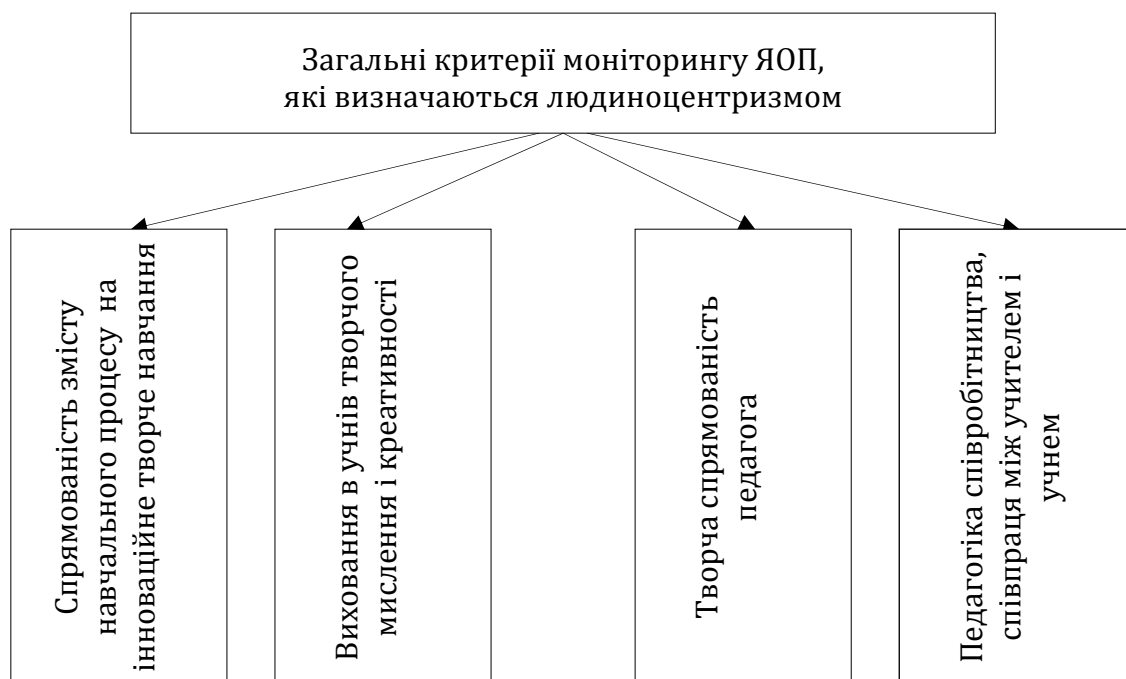


Рис. Загальні критерії найвищого рівня розвитку системи МЯОП

#### 4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використовувались теоретичні методи – вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення наукової і методичної літератури, в якій висвітлений комплекс зазначених освітньо-наукових проблем; застосовувався метод системного аналізу і моніторингу складових ефективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів; вивчалися специфічні типологічні поведінкові особливості школярів тощо.

#### 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Зазначені вище критерії для моніторингу якості освітніх послуг багатомірні, й містять цілий комплекс показників, за якими має проводитися оцінювання стану функціонування і розвитку закладу як соціально-педагогічної системи. Серед них, як ми побачили, важливе місце займають критерії, пов'язані із навчально-пізнавальною активністю школярів. У їхньому числі, зокрема, зазначимо такі:

1. Навчально-пізнавальна діяльність школярів, у якій акцент переноситься з навчання як репродуктивного засвоєння інформації (на

основі запам'ятовування) на перехід у новий вимір діяльності учня, в якій він – творець і співавтор процесу продукування знань.

2. Реалізація в освітньому процесі методів, форм і засобів розвитку креативності, інноваційності і творчого мислення школярів.

3. Реалізація особистісно орієнтованого підходу, в основі якого – диференціація навчання відповідно з індивідуальними особливостями учня з урахуванням його здібностей, рівня навченості й освітніх потреб [7] тощо.

Деталізація показників навчально-пізнавальної діяльності учнів, за якими має проводитися оцінювання стану функціонування закладу як соціально-педагогічної системи, дає таку комплексну картину:

1. Показники академічної успішності учнів, рівень їх академічних досягнень в урочній та позаурочній діяльності;

2. Показники розвитку та саморозвитку учнів – інтелектуального, творчого, особистісного. Серед них можуть бути відзначені:

1) Інтелектуальні навички, набуті у результаті вивчення навчальних дисциплін: на репродуктивному рівні – засвоєння певних розумових алгоритмів розв'язання навчальних задач, що доповнюється на репродуктивно-варіативному рівні здатністю до переносу засвоєних знань і алгоритмів у нові умови і до їхньої часткової перебудови з метою розв'язання нестандартних задач; на продуктивному рівні учень здатен до створення нових знань та розумових алгоритмів; аналіз і синтез, абстрактне мислення; системність мислення тощо.

2) Показники творчого розвитку, набуті в навчальному закладі. До їхнього складу входять дві групи креативних якостей – інтелектуальних та особистісних. Інтелектуальні: *креативність мислення*, яке полягає у здатності до продукування нових ідей на основі суттєвої перебудови знань та алгоритмів, гнучкості, оригінальності, продуктивності тощо. Прояви *особистісної креативності*: самостійність, ініціативність, активність у здобуванні знань тощо.

Виходячи із такого розуміння показників навчально-пізнавальної діяльності учнів як маркерів якості освітнього процесу, ми вважаємо важливим надзавданням освіти приведення структури освітнього процесу й інструментів заохочення навчально-пізнавальної активності дитини відповідно із закономірностями функціонування її інтелекту в цілому, і творчого інтелекту, зокрема.

У зв'язку з цим визначимо основні показники і прояви творчого інтелекту:

- дія з пошуку та формулювання проблеми;

- вміння будувати гіпотези;
- продуктивність та гнучкість мислення;
- вміння перебудовувати гештальт – тобто змінити структуру цілісної пізнавальної ситуації з метою пошуку рішення;
- бісоціювання ідей – тобто здатність поєднувати ідеї з віддалених галузей знань, утворюючи на основі цього нові;
- абстрагування;
- пошук аналогій та асоціацій;
- вміння долати стереотипи та конформні реакції;
- конкретизація як здатність знаходити практичні втілення для абстрактних ідей;
- розвинутість процесів інтуїції тощо.

З метою організації умов для досягнення високого рівня зазначених показників інтелектуального розвитку школярів, в навчальному закладі має застосовуватися комплекс навчально-виховних й психолого-педагогічних факторів. Серед них, зокрема, назвемо такі, як застосування інноваційних проблемних методів навчання, залучення учнів у нестандартні типи уроків, викладання навчально-розвивальних курсів, які орієнтують на активне та творче застосування й перетворення отриманих знань, активні та творчі форми позаурочної діяльності. Викладачі закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) організують освітню діяльність у формах, для яких характерні оригінальна подача матеріалу, продуктивна активність школярів не тільки при підготовці, а й при проведенні самих занять через різні форми колективної й індивідуальної роботи, що допомагає їм учитись в атмосфері творчого пошуку. При цьому використовуються такі форми освітнього процесу, як напівсамостійне відтворення наукових відкриттів на спеціалізованих уроках із застосуванням методу відкриттів, застосування навчально-розвивальних курсів, спрямованих на стимулювання самостійного креативного мислення учнів тощо.

Саме при наявності комплексу зазначених факторів стимулювання навчально-пізнавальної і розумової активності школярів або присутності в освітньому процесі їхньої суттєвої частини ми можемо говорити про належний рівень організації освітніх послуг та очікувати високих результатів моніторингу якості освітньої діяльності учнів.

*Інструменти моніторингу рівнів навчально-пізнавальної діяльності школярів.* Педагогу, керівнику освіти потрібен сучасний та гнучкий інструмент оцінювання навчально-пізнавальних проявів школярів, який

би враховував і пізнавальні можливості дитини, і її навчально-пізнавальну активність, і зв'язок діяльнісних проявів із психолого-педагогічними характеристиками особистості школяра. Саме такий інструментарій допоможе здійснити кваліфіковану зовнішню експертизу такого важливого показника освітнього процесу у школі. Крім цього, така експертна методика допоможе робити керівництву школи і вчителям внутрішню експертизу освітнього процесу, замірюючи рівні навчально-пізнавальної активності дітей. Вчителю вона допоможе, через оцінювання освітньої активності школярів, отримати зважений показник ефективності освітніх методів і методик, які він застосовує у класі, оптимально їх вдосконалювати, а також краще врахувати і розвинути потенціал як кожного учня, так і учнівського колективу в цілому.

Як ми вже зазначали, великий внесок у створення такого роду методик внесли відомий педагог-новатор І. Волков [1], З. Калмикова [2] та ін. Методика І. Волкова називається «Творча книжка», яка готується на кожного учня, і в яку упродовж всього року навчання вносяться його творчі досягнення в художній, технічній, освітній діяльності тощо.

Нами було розроблено авторську методику **«Навчально-пізнавальний паспорт школяра»** (див. табл.). Вона створена з урахуванням рекомендацій І. Волкова й З. Калмикової, а також наших власних підходів до проблеми. Дана методика дозволяє «виміряти» комплекс пізнавальних і особистісних якостей, що мають пряме відношення до навчально-пізнавальної діяльності: активність мислення, учбову активність та ініціативність, вольову саморегуляцію (самоконтроль), здатність засвоювати і застосовувати знання, навички і уміння, зокрема, на творчому рівні.

Вимірювання здійснюється за допомогою аналізу результатів навчальної діяльності, який здійснюється за допомогою аналізу виконання учнями тестових навчальних завдань, підібраних відповідно із змістом навчального предмету і теми, яка вивчалася на уроці, а також за допомогою оцінок експертів – викладачів школи, психологів, незалежних експертів, батьків, залучених до експертизи.

Інформація, що закладено у «Паспорті», дає можливість будувати статистичні криві, графіки розвитку навчально-пізнавальних проявів, отримати цілісну, математично достовірну характеристику рівня розвитку пізнавального потенціалу школяра на основі аналізу його істотних компонентів. **«Навчально-пізнавальний паспорт»** може бути цінною підмогою для складання профорієнтаційної характеристики учня після закінчення школи, що відображає його ділові, пізнавальні і морально-



трудові якості. Ці дані, насамперед, представлятимуть великий інтерес для керівництва вишу або іншого закладу, який прийматиме випускника.

Для того, щоб отримати більш повне уявлення про пізнавальні якості особистості, реалізовані в освітній урочній і позаурочній пізнавальній діяльності, нами було розроблено відповідні критерії.

Таблиця

**Навчально-пізнавальний паспорт учня**

Школа, клас. ПІБ вчителя	Прояви навчально-пізнавальної активності учнів											
Прояви активності	Рівні формування знань, вмінь, навичок			Учбова активність			Самоконтроль			Активність мислення		
Рівні проявів активності.  Список учнів	Пошуково-творчий	Алгоритмно-пошуковий	Наслідувально-алгоритмний	Активний	Виконавчий	Пасивний	Високий	Середній	Низький	Творче	Репродуктивно-варіантне	Репродуктивно-стандартне
1.												
2.												
N...												

Критерії моніторингу рівнів навчально-пізнавальної діяльності школярів.

1. *Навчально-пізнавальна активність* може бути оцінена за наступними рівнями:

а) висока пізнавальна активність учня і пізнавальна ініціатива («ініціативний рівень»);

б) старанність, завдання виконуються «від» і «до», але без ініціативи

(«виконавський рівень»);

в) пасивність в освітньому процесі, що доходить до повної байдужості, ніякого інтересу до знань, відсутність старанності у ході виконання («пасивний рівень»).

2. *Розумова діяльність* оцінюється за наступними показниками:

а) висока питома вага дивергентності<sup>1</sup> мислення (нестандартне, творче мислення: учень прагне піти від шаблону, проявляє винахідливість, вигадку, оригінальне вирішення проблемної задачі);

б) рівень репродуктивно-варіативного мислення: учень вносить часткові зміни у зразок, шукає варіанти заданої програми діяльності;

в) рівень репродуктивно-стандартного мислення: точне копіювання заданих схем і правил, наслідування зразку.

3. *Самоконтроль*:

а) високий рівень самоконтролю (висока самостійність і відповідальне відношення до дорученої справи, не потребує опіки, «підштовхування», «підстьобування»);

б) середній рівень: самостійність знижена, учень звертається за допомогою до педагога або батьків, чекає вказівок від дорослих, старанно виконуючи їхні вказівки без «підштовхування» з боку дорослих;

в) низький рівень самоконтролю виявляється у відсутності здатності здійснювати навчальні і пізнавальні дії без жорсткого контролю і «підштовхування» ззовні.

4. *Операційно-технічна сфера* охоплює застосування навчально-пізнавальних знань, навичок і вмінь, і передбачає оволодіння ними для вирішення навчальних і проблемно-пізнавальних завдань.

Рівні формування у школярів навчальних знань, навичок і умінь підрозділяються на наслідувально-алгоритмний, алгоритмно-пошуковий і пошуково-творчий. Розкриємо особливості кожного з рівнів.

1) Наслідувально-алгоритмний рівень включає два ступеня засвоєння знань та навичок: а) наслідувального виконання (учні практично застосовують отримані раніше знання і вміння у своїй навчально-пізнавальній діяльності, точно слідуючи прийомам і діям вчителя й викладеним у підручниках алгоритмам); б) адекватного виконання (учні самостійно застосовують знання й пізнавальні прийоми і дії в умовах, адекватних тим, у яких вони раніше відпрацьовувалися, тобто

---

<sup>1</sup> Дивергентність – властивість мислення яка полягає у пошуку багатьох рішень однієї проблеми. Д. припускає варіювання основних шляхів вирішення якої-небудь проблеми, що призводить, кінець-кінцем, до неочікуваних результатів (Д. Гілфорд). Протилежність дивергентності мислення – *конвергентність*, яка ґрунтується на стратегії використання попередньо засвоєних алгоритмів рішення задачі.

у них з'являється здатність до переносу).

2) Алгоритмно-пошуковий рівень відзначається не тільки здатністю учнів до переносу засвоєних знань і алгоритмів у нові умови, а й, що дуже важливо, здатністю до їх часткової творчої перебудови з метою розв'язання нестандартних задач; а також вмінням обирати із декількох раніше засвоєних способів вирішення учбових задач і пізнавальних алгоритмів найдоцільніші. (Причому деякі з них можуть бути засвоєнні шляхом самостійного вивчення літератури).

3) Рівень пошуково-творчого виконання має такі особливості: учні здатні самостійно і суттєво перебудовувати і реконструювати набуті знання й засвоєні раніше загальні розумові алгоритми і навички для розв'язання нових нестандартних видів навчальних завдань і освітньої діяльності або створюють нові способи розв'язання задач із залученням раніше вивчених способів, а також додаткових самостійно отриманих знань, прийомів і дій [8].

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Важливим показником ефективності організації освітнього процесу в освітньому закладі є рівень навчально-пізнавальної активності учнів.

Педагогу, керівнику освіти, експерту потрібен сучасний та гнучкий інструмент оцінювання навчально-пізнавальних проявів школярів, який би враховував і пізнавальні можливості дитини, і її навчально-пізнавальну активність, і психолого-педагогічні характеристики особистості школяра.

2. Ефективним інструментом для моніторингу навчально-пізнавальної діяльності учнів є методика «Навчально-пізнавальний паспорт учня», яка нараховує чотири групи критеріїв: рівні формування знань, умінь, навичок; навчальна активність; самоконтроль; активність мислення. Вона дозволяє системно висвітлити прояви особистості дитини в освітньому процесі.

**Перспективи подальших досліджень.** До перспектив дослідження входить подальша типологізація проявів особистості школяра як важливого суб'єкта освітнього процесу.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] И. П. Волков, *Приобщение школьников к творчеству*. Москва, Россия: Просвещение, 1982, 140 с.

- [2] З. И. Калмыкова, *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. Москва, Россия: Педагогика, 1981, 200 с.
- [3] Л. М. Карамушка, *Психологія управління закладами середньої освіти*. Київ, Україна: Ніка-центр, 2000, 332 с.
- [4] В. Г. Кремень, «Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет», *Рідна школа*, № 11, с. 25–28, 1998.
- [5] В. Г. Кремень, «Яку людину має готувати освіта: на чому слід зосередити увагу, модернізовуючи освітню діяльність», *Директор школи, ліцею, гімназі*, № 5, с. 4–7, 2006.
- [6] Л. П. Одерій, *Основи системи контролю якості навчання*. Київ, Україна: ІСДО, 1995, 132 с.
- [7] О. Я. Савченко, «Управління якістю шкільної освіти у контексті державної освітньої політики», *на наук.-практ. конф. Моделі інноваційного розвитку школи (м. Київ, 25–30 жовт. 2009 р.)*. Київ, Україна: Арт Економі, 2010, с. 15–31.
- [8] А. Ю. Цина, «Педагогическое обоснование системы общетрудовых знаний и умений учащихся 4–5 классов», дис. канд. наук. Київ, Україна, 1987, 187 с.

## **MONITORING OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS AS AN INDICATOR OF QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES**

**Anna Zvarych,**

Head deputy of the Department  
of Education and Science  
Ternopil Regional State Administration.  
Ternopil, Ukraine.  
Scientific supervisor, I. L. Sidanich.  
[avzvarych@gmail.com](mailto:avzvarych@gmail.com)

**Abstract.** An important indicator of the quality of educational services in an educational institution is the level of educational and cognitive activity of its students. The article investigates the theoretical and practical principles of determining the tools for monitoring the level and quality of educational and cognitive activities of students of educational institutions. The criteria and indicators to be used in organizing the monitoring procedure are analyzed. The essential features and features of effective tools for monitoring students' learning and cognitive activity are considered. Criteria for determining the levels of educational and cognitive activity have been developed. They integrate a range of cognitive and personal characteristics. These criteria include the following important

indicators: thinking activity, learning activity and initiative, volitional self-regulation (self-control), the ability to acquire and apply knowledge, skills and abilities, including at the creative level. The last manifestations we attributed to the operational and technical sphere, which is associated with the solution of educational and problem-cognitive tasks. The activity of thinking has three levels: the level of non-standard creative thinking (the student seeks to move away from the pattern, shows ingenuity, invention, original solution to the problem); level of reproductive-variable thinking; level of reproductive-standard thinking. Educational-cognitive activity can be assessed at the following levels: initiative level, executive level, passive level. The high level of self-control is marked by the high independence of the student and his responsible attitude to the task. Such a student does not need care and «pushing» from the outside. Levels of formation of operational and technical sphere in schoolchildren (such elements as educational knowledge, skills and abilities) are subdivided into search-creative, algorithmic-search and imitative-algorithmic levels. The proposed criteria of students' manifestations were the basis of the method «Student's educational and cognitive passport», which is designed to monitor their educational and cognitive activity.

**Keywords:** monitoring of educational process; creative thinking; self-control; activity; typology; skills; abilities.

## **МОНИТОРИНГ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

**Зварыч Анна Владимировна,**

заместитель начальника управления образования и науки  
Тернопольской областной государственной администрации.  
Тернополь, Украина.

Научный руководитель И. Л. Сиданич.

[avzvarych@gmail.com](mailto:avzvarych@gmail.com)

**Аннотация.** Важным показателем качества образовательных услуг в учебном заведении является уровень учебно-познавательной активности его учеников. В статье исследуются теоретические и практические основы определения инструментов мониторинга уровня и качества учебно-познавательной деятельности учащихся образовательного учреждения. Проанализированы критерии и показатели, которые должны применяться при организации процедуры мониторинга. Рассмотрены сущностные черты и

особенности эффективных инструментов мониторинга учебно-познавательной деятельности учащихся. Разработаны критерии для определения уровней учебно-познавательной деятельности. В них проинтегрирован целый комплекс познавательных и личностных свойств. Эти критерии включают такие важные показатели: активность мышления, учебную активность и инициативность, волевую саморегуляцию (самоконтроль), способность усваивать и применять знания, навыки и умения, в том числе, на творческом уровне. Последние проявления мы отнесли к операционно-технической сфере, связанной с решением учебных и проблемно-познавательных задач. Активность мышления имеет три уровня: уровень нестандартного творческого мышления (ученик стремится уйти от шаблона, проявляет изобретательность, выдумку, оригинальное решение проблемной задачи); уровень репродуктивно-вариативного мышления; уровень репродуктивно-стандартного мышления. Учебно-познавательная активность может быть оценена по следующим уровням: инициативный уровень, исполнительский уровень, пассивный уровень. Для высокого уровня самоконтроля характерны высокая самостоятельность ученика и его ответственное отношение к порученному делу. Такой школьник не нуждается в опеке и «подталкивании» извне. Уровни формирования у школьников операционно-технической сферы (таких ее элементов как учебные знания, навыки и умения) подразделяются на поисково-творческий, алгоритмно-поисковый и подражательно-алгоритмный. Предложенные критерии проявлений школьников были положены в основу методики «Учебно-познавательный паспорт ученика», которая предназначена для проведения мониторинга их учебно-познавательной активности.

**Ключевые слова:** мониторинг образовательного процесса; творческое мышление; самоконтроль; активность; типология; навыки; умения.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] I. P. Volkov, Priobshchenie shkol'nikov k tvorchestvu. Moskva, Rossiya: Prosveshchenie, 1982, 140 s.
- [2] Z. I. Kalmykova, Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti. Moskva, Rossiya: Pedagogika, 1981, 200 s.
- [3] L. M. Karamushka, Psykholohiia upravlinnia zakladamy serednoi osvity.

- Kyiv, Ukraina: Nika-tsentr, 2000, 332 s.
- [4] V. H. Kremen, «Osobystisno-rozvyvalne navchannia yak naukovyi prioritytet», *Ridna shkola*, № 11, s. 25–28, 1998.
- [5] V. H. Kremen, «Iaku liudynu maie hotuvaty osvita: na chomu slid zoseredyty uvahu, modernizovuiuchy osvitniu diialnist», *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazi*, № 5, s. 4–7, 2006.
- [6] L. P. Oderii, *Osnovy systemy kontroliu yakosti navchannia*. Kyiv, Ukraina: ISDO, 1995, 132 s.
- [7] O. Ya. Savchenko, «Upravlinnia yakistiu shkilnoi osvity u konteksti derzhavnoi osvitnoi polityky», na nauk.-prakt. konf. *Modeli innovatsiinoho rozvytku shkoly* (m. Kyiv, 25–30 zhovt. 2009 r.). Kyiv, Ukraina: Art Ekonomi, 2010, s. 15–31.
- [8] A. YU. Cina, «Pedagogicheskoe obosnovanie sistemy obshchetrudovyh znaniy i umeniy uchashchihsya 4–5 klassov», *dis. kand. nauk*. Kyiv, Ukraina, 1987, 187 s.

*Стаття надійшла до редакції  
25 серпня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-87-105](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-87-105)  
УДК 378.147

**Калусенко Валентина Вікторівна,**

викладач Ірпінського  
державного коледжу економіки та права.  
Ірпінь, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0990-6565>  
[vvkalusenko@ukr.net](mailto:vvkalusenko@ukr.net)

**Карташова Любов Андріївна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
заступник директора  
Центрального інституту післядипломної освіти  
з дистанційного навчання  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1270-4158>  
[lkartashova@ua.fm](mailto:lkartashova@ua.fm)

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Анотація.** У статті визначено та розглянуто питання підготовки спеціалістів у розвитку інформатизації суспільства, економіки, науки, запровадження електронних освітніх середовищ в освітній процес, що сьогодні постає актуальним завданням закладів вищої освіти. Сучасні заклади освіти шукають способи підвищення конкурентоздатності своїх випускників на ринку праці, прагнуть підвищити якість навчання, охопити більший віковий ценз своїх студентів. Закон України «Про вищу освіту» закріплює завдання закладу вищої освіти: 1) провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями; 2) забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності; 3) створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; 4) поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян; 5) вивчення попиту на окремі спеціальності на ринку праці та сприяння працевлаштуванню випускників. Враховуючи потреби, можливості та вимоги студента щодо отримання та опрацювання інформації, у ЗВО необхідно створити належну систему інформування студентів,



забезпечити той рівень доступу до інформації, який задовольнить як потреби студентів, так і безпосередньо закладів освіти. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій не лише надав закладам вищої освіти можливість інтенсифікувати освітній процес, а й поставив задачу організації ефективного навчання. Це визначається можливостями інформаційно-комунікаційних технологій. У більшості закладів освіти дуже багато зроблено для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (кількість комп'ютерів, вихід в Інтернет, створення системи цифрового простору тощо).

**Ключові слова:** процес навчання; заклад вищої освіти; інформаційне освітнє середовище; інформаційне суспільство; освітнє середовище; інформатизація; Інтернет.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Питання підготовки спеціалістів на сьогодні в науковій літературі розглянуті досить широко. Сучасні заклади освіти шукають способи підвищення конкурентоздатності своїх випускників на ринку праці, прагнуть підвищити якість навчання, охопити більший віковий ценз своїх студентів. Про те, питанням підготовки спеціалістів у закладах освіти в умовах інформаційного середовища науковцями приділено не багато уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2, с. 89].

Складність і новизна проблем відставання нормотворчої бази від реальної практики в Україні створюють чимало методологічних проблем, які необхідно розв'язувати науковцям, освітянам, представникам влади на науковому, нормативно-правовому та законодавчому рівнях. Неузгодженість багатьох ринкових термінів в освітній сфері, відсутність узгодженості в їх формулюваннях породжують непевність і нечіткість у дослідженнях і діях.

У науково-педагогічній літературі та педагогічній практиці поняття «освітній процес», «процес навчання», «навчання» часто створюють

синонімічний ряд. Проте чисельні дослідження, зокрема, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, С. Баранова, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, В. Лозової, І. Малафіїка, В. Онищука, В. Паламарчук, П. Підкасистого, О. Савченко, В. Сластьоніна, М. Скаткіна, Г. Щукіної, В. Ягупова та інших, наголошують на суттєвій відмінності між ними.

У зв'язку зі змінами, які відбуваються в освіті, актуальними є питання інформатизації освітнього простору закладів освіти. У результаті зростання інформаційних потоків постає потреба синхронізації освітнього процесу, створення єдиного інформаційного середовища, спроможного його врегулювати.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті є: вивчення можливості запровадження електронного освітнього середовища в професійну підготовку майбутніх спеціалістів.

**Завдання:** вивчити теоретичне трактування окремих категорій підготовки спеціалістів у закладах освіти; дати аналіз можливостям підготовки спеціалістів в умовах інформаційного середовища.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Наукові дослідження З. Курлянд [2, с. 90] присвячені педагогіці у вищій школі, де основними напрямками діяльності закладу вищої освіти виділено:

- підготовка фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- підготовка та атестація наукових, науково-педагогічних кадрів;
- науково-дослідна робота;
- спеціалізація, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів;
- культурно-освітня, методична, видавнича, фінансово-господарська, виробничо-комерційна робота;
- здійснення зовнішніх зв'язків.

Принципи навчання - вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання.

Визначимо систему принципів вищої школи:

- орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпеченості безперервної освіти;

- інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу у закладі вищої освіти;
- раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності [2, с. 111].

Для глибшого розуміння досліджуваного питання, визначимо суть основних понять.

Як зазначає Н. Мойсеюк процес навчання – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) учителя та учнів, у ході якої здійснюється стимулювання і організація активної навчально-пізнавальної діяльності школярів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості [3, с. 187].

Процес навчання організовується відповідно до рівня розвитку інформаційних технологій, спрямований на формування освіченої особистості, готової до постійного підвищення рівня своїх знань, професійної активності та швидкої адаптації до змін та новацій в сфері інформаційних технологій, системі організації праці в умовах економіки, що розвивається.

Процес навчання базується на ступеневій системі вищої освіти та принципах науковості та безперервності [4].

Процес навчання є надзвичайно динамічним. Цілісний освітній процес у закладах вищої освіти здійснюється за допомогою цілого ряду класифікацій, які в єдності відображають завдання і зміст освітнього процесу. При цьому кожна класифікація методів базується на одній або кількох характеристиках, проте всі класифікації зводяться до системи.

Наукові дослідження з теоретичних основ навчання свідчать, що процес навчання полягає у передачі та засвоєнні знань, способів діяльності, досвіду мислення і досвіду соціального спілкування.

Дидактичні закономірності навчання:

- оскільки засвоєння - діяльність студентів (слухачів), то «передача» змісту навчання означає організацію активності студентів (слухачів);

- процес засвоєння реалізується через зв'язок зовнішньої та внутрішньої діяльності студентів (слухачів);
- засвоєння залежить від того, які знання засвоюються – засвоєння рис творчої діяльності є самостійне вирішення проблем, нових для студентів (слухачів);
- у цілому процес навчання відбувається лише за активної діяльності студентів (слухачів).

Якщо у практиці дві перші закономірності досить добре розроблені, то досвід творчої діяльності і досвід соціального спілкування потребують специфічних форм взаємодії викладача та студента – семінарських, практичних та лабораторних занять [5, с. 125].

В свою чергу, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» освітня діяльність – діяльність закладів вищої освіти, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб студентів та інших осіб [1].

Освітня діяльність є одним із видів економічної діяльності. Проведення досліджень найважливіших процесів і явищ у галузі дає можливість розробляти заходи з її модернізації в сучасних умовах.

Визначальною компонентою освітньої діяльності є освітній процес (ст. 47) як інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [1].

Отже, освітня діяльність включає не лише інтелектуальну, розумову діяльність, а й формування особистості, створення відповідної компетентності фахівця.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі дослідження використовувались теоретичні методи – вивчення, аналіз, систематизація та узагальнення наукової і методичної літератури, в якій висвітлений комплекс освітніх проблем: надання освітніх послуг закладами освіти по підготовці високопрофесійних спеціалістів, використання в освітньому процесі електронних освітніх середовищ, як засобу навчання.

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

В основі освітньої діяльності, як і будь-якої іншої, є людська праця, як «творець споживних вартостей, як корисна праця, незалежна від будь-яких суспільних форм умова існування людей, вічна, природна необхідність» [6], результатом якої виступає продукт, який може бути у матеріально-речовій формі (товар) або нематеріальній (послуга). При товарно-грошових відносинах економічною формою існування продуктів праці є товар. Дослідженням виробництва освітніх товарів та послуг й процесів життєзабезпечення закладів вищої освіти займається економіка вищої освіти як наука. Вона вивчає і намагається розв'язати такі проблеми: вплив факторів, які визначають стан системи вищої освіти; внутрішні процеси в системі вищої освіти (її розвиток і проблеми); вплив системи вищої освіти на розвиток суспільства [6].

Дослідження визначають, освітній процес залежить від таких факторів, як стан економіки держави та профорієнтаційної роботи, характеристика ринку праці та потреби у спеціалістах певних кваліфікацій.

Як зазначає О. Селезньова інформаційне середовище – це частина інформаційного простору, що характеризується мінімальною територією поширення та обмеженою кількістю суб'єктів інформаційної діяльності, а також обумовлюється своєрідним інформаційним мікрокліматом, що включає сукупність способів, прийомів, заходів та умов безпосереднього здійснення інформаційної діяльності [7].

На думку Г. Москалика, інформаційне середовище – це частина інформаційного простору (сукупність знань, що мають цінність у вигляді економічного ресурсу, який сприяє розвитку тих чи інших секторів громадського життя), яке формує найближче інформаційне оточення індивіда, є сукупністю умов, що забезпечують його продуктивну діяльність [8].

Компонентами інформаційного освітнього середовища є: сайти, віртуальні інформаційні дошки, електронні навчальні програми, методичні розробки, ресурси Інтернету та підсистеми, які забезпечують його реалізацію.

На думку О. Стадніченко інформатизація суспільства – це комплексне поняття, тобто вона має етапність реалізації. На першому етапі передбачається випереджаючий розвиток науково-технічних напрямів, що безпосередньо забезпечують створення і використання нових інформаційних технологій. Другий етап характеризується комп'ютерним освоєнням інформаційного фонду, завантаженням його в бази даних, об'єднаних поки в локальні обчислювальні мережі [9].

Процес інформатизації суспільства носить глобальний характер і спрямований на формування єдиного інформаційного простору.

Сьогодні з допомогою сучасних інформаційних технологій та комп'ютерної техніки можна проводити статистичні дослідження та дистанційно здобувати освіту, вести бізнес та отримувати адміністративні послуги, здавати фінансову, статистичну й іншу звітність та здійснювати покупки, оплачувати будь-які товари і послуги через Інтернет та комунікувати з іншими користувачами мережі, організовувати одночасну роботу різних фахівців над спільними проектами тощо.

Комп'ютерні технології та глобальна мережа Інтернет застосовуються у всіх галузях життєдіяльності людини: як в професійній сфері, так і в повсякденному житті. На стільки широке коло застосування інформаційних технологій вимагає від молодих спеціалістів певного рівня знань і навичок зі сфери спеціальних знань. Тому, заклади вищої освіти повинні забезпечувати вивчення різних видів спеціальних програм та технологій для формування знань не тільки за фахом, а й інформаційних технологій.

Наше суспільство постійно розвивається, інформаційні технології постійно вдосконалюються, а відповідно, має і вдосконалюватись підготовка молодих спеціалістів, значна увага має приділятися самоосвіті, постійному підвищенню кваліфікації та всебічного розвитку.

В свою чергу, І. Арістова відзначає, інформаційне суспільство – це новий етап розвитку людства, в якому будь-яка людина за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій може отримувати, переробляти та розповсюджувати інформацію, а держава повинна забезпечувати якісний рівень інформатизації усіх галузей [10, с. 53].

Так, науковці визначають такі ознаки інформаційного суспільства:

- поняття «інформація» набуває нового значення;
- значний розвиток інформаційних та телекомунікаційних систем в усіх сферах життя людини;
- загальний доступ до мережі Інтернет;
- зміни, пов'язані із зайнятістю населення, формування, становлення і розвиток новітніх суспільних відносин, створення новин суспільних конфігурацій, суспільних груп, суспільних відносин;
- при здійсненні досліджень в різних галузях науки використовується різноаспектне визначення наукових підходів для вирішення проблем теоретичного обґрунтування у сфері суспільних змін;
- створення новинно-мережових субкультур, що притаманні віртуальним відносинам;

- можливість аналізу, планування та наукового прогнозування суспільного розвитку, де найвищою цінністю є знання та інформація;
- різноманітність пізнавальних процесів, які зумовлені науковими дослідженнями у різних сферах науки; вивчення проблеми пізнання нових можливостей, що притаманні нашому суспільству, та співставлення знання та інформації з реальністю, дослідження умов вірогідності та істинності пізнання інформаційного суспільства;
- органи влади як вагомий важіль у розробці та запровадженні інформаційно-телекомунікаційних систем [11, с. 128];
- виникнення та розвиток специфічних суспільних інститутів, що притаманні новим інформаційним відносинам у суспільстві.

Сучасна система освіти в Україні перебуває в процесі реформування. Для того щоб задовольняти вимоги, які постають в умовах розбудови української економіки, інформатизації суспільства, діджиталізації роботи державних структур, освітні заклади мають слідувати сучасним тенденціям в освіті, формах і методах. Це має проявлятися у відповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням; у спотворенні цілей та функцій освіти.

Тому, основними напрямками в розвитку закладів вищої освіти мають стати:

- розробка та впровадження новітніх, науково обґрунтованих методик, що зорієнтовані розвиток держави і задовольняють її потреби;
- орієнтація на демографічні дані і статистичний прогноз чисельності випускників загальноосвітніх шкіл;
- впровадження аналітичних, імітаційних, інформаційних моделей прогнозування кількості підготовки фахівців певних галузей з урахуванням особливостей розвитку регіонів;
- розробка кваліфікаційних вимог до фахівців з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Швидкий розвиток інформаційних технологій, зростання рівня володіння комп'ютерною технікою суб'єктів освітнього процесу, відкритість освітніх систем, популярність електронних освітніх ресурсів та віртуалізація навчальної діяльності, потреба в інформаційній взаємодії й контактах соціального партнерства, перехід до нової, активної форми фіксації процесу та результатів навчальної діяльності актуалізували проблему формування й розвитку інформаційно-освітнього середовища закладів освіти [12].

Метою створення електронного інформаційно-освітнього

середовища є максимальне задоволення освітніх потреб тих хто, навчається самого широкого діапазону спеціальностей, рівнів освіти, закладів освіти та інформаційно-освітніх ресурсів, незалежно від місця їх знаходження як студентів, так і освітнього ресурсу та послуг, яких вони потребують з використанням самих сучасних інформаційних технологій.

Задля їх задоволення заклад вищої освіти, перш за все, має створити дієву інфраструктуру інформаційно-освітнього середовища.

Під середовищем узвичаєно розуміють реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини. Соціальне середовище має такі загальні характеристики, як: суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя. Як вид соціального середовища виокремлюють освітнє (навчальне) середовище – сукупність умов, при яких розгортається освітній процес і з якими вступають у взаємодію суб'єкти цього процесу [14, с. 7].

Електронне освітнє середовище дозволяє в області освітньої діяльності оптимально і якісно вирішити:

- планування освітнього процесу за різними програмами, рівнями та формами навчання;
- організацію в електронній формі навчальних заходів;
- подання навчального матеріалу та довідкової інформації;
- перехід від домінування репродуктивної діяльності до творчої та консультативної;
- надання доступу учасникам освітнього процесу до інформації, пов'язаної з плануванням, організацією та моніторингом освітнього процесу;
- забезпечення комунікативної взаємодії між викладачами, студентами та управлінським апаратом;
- ефективне використання у змістовному процесі освіти навчально-методичних комплексів і матеріалів, які постійно оновлюються [13].

При створенні такого середовища слід враховувати наступні вимоги:

- технічні: комп'ютерна техніка, наявність мережі, Wi-Fi технології;
- програмні: питання безпеки, інтегрованість, взаємодія;
- академічні: методичне наповнення, відповідність навчальним програмам;
- соціальні: етичний, культурологічний, нормативно-правовий аспекти;
- людські ресурси: ІКТ-грамотність, психологічна готовність, наявність фахівців [15].

Середовище електронного змісту освіти включає в себе навчально-методичні комплекси, тестові завдання для самостійної роботи, методичні



завдання тощо, які реалізують зміст навчальних дисциплін у відповідності до потреб формування компетенцій і та ін.

Проектування і створення інформаційно-освітнього середовища здійснюється в умовах цілісного педагогічного процесу. Сучасний педагогічний процес слід розглядати як систему, в якій сукупність пов'язаних елементів взаємодіють між собою й утворюють певну цілісність [14, с. 8].

Побудова електронного освітнього середовища на базі сучасних інформаційних технологій привносить в освітній процес нові можливості: поєднання високої економічної ефективності та гнучкості освітнього процесу, широке використання інформаційних ресурсів, суттєве розширення можливостей традиційних форм навчання, а також можливість створення нових ефективних форм навчання.

Електронне освітнє середовище дозволяє в області освітньої діяльності оптимально і якісно вирішити:

- планування освітнього процесу за різними програмами, рівнями та формами навчання;
- організацію в електронній формі навчальних заходів;
- подання навчального матеріалу та довідкової інформації;
- перехід від домінування репродуктивної діяльності до творчої та консультативної;
- надання доступу учасникам освітнього процесу до інформації, пов'язаної з плануванням, організацією та моніторингом освітнього процесу;
- забезпечення комунікативної взаємодії між викладачами, студентами та управлінським апаратом;
- ефективне використання у змістовному процесі освіти навчально-методичних комплексів і матеріалів, які постійно оновлюються [14].

Середовище електронного змісту освіти включає в себе навчально-методичні комплекси, тестові завдання для самостійної роботи, методичні завдання тощо, які реалізують зміст навчальних дисциплін у відповідності до потреб формування компетенцій та ін.

Власна практика роботи зі студентами різних вікових категорій показує, що не всі студенти мають уявлення про інформатизацію суспільства, процеси діджиталізації, не мають належного рівня навичок робити з електронними ресурсами, мають низький рівень сформованості вмінь формулювати, уточнювати інформаційні запити під час пошуку необхідної інформації, вивчати, аналізувати як електронні так і паперові

інформаційні джерела та використовувати їх у практиці. Хоча сучасні студенти в повсякденному житті використовують різноманітні гаджети.

Дану проблему можна пояснити тим, що робота студентів в інформаційному середовищі є епізодичною. Тому необхідне цілеспрямоване формування інформаційно-аналітичних умінь.

Науковці досліджують організацію діяльності студентів у інформаційно-освітньому просторі та інформаційно-пошукову діяльність студентів.

Освітнє середовище як система складається з таких основних компонентів:

1) проблемно-орієнтовані багаторівневі інформаційні (інтелектуальні, культурні, програмно-методичні) ресурси, що містять знання і технології роботи з ними (пошук, зберігання, обробка, застосування);

2) інформаційна інфраструктура, що забезпечує функціонування і розвиток середовища у ході освітнього процесу [15, с. 44].

Поняття «інформаційно-освітнє середовище» по-різному тлумачиться в сучасній психолого-педагогічній науці, що демонструє ємкість його сутності та альтернативність поглядів дослідників. На думку вчених, інформаційно-освітнє середовище – це: системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, яке нерозривно пов'язане з людиною як суб'єктом освітнього процесу, організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів.

Зокрема В. Гаврилюк [12] трактує інформаційно-освітнє середовище як створювану суб'єктами освіти систему, здатну до саморозвитку, у якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки й відносини на основі інформаційної діяльності для досягнення освітніх завдань. Це означає, що таке середовище має розглядатися у двох аспектах: як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система, а отже, у його проектуванні повинні вирішуватися не тільки проблеми інформаційно-програмового характеру, але й психолого-педагогічні питання.

Інформаційно-освітнє середовище (ІОС) – це цілісна система, яка складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій).

Також В. Биков [16] зазначає, що широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та функціонування освітнього середовища мають забезпечити освітні потреби суб'єктів педагогічної взаємодії, зокрема, завдяки створенню і використанню в освітній

діяльності такого:

- електронних освітніх ресурсів навчального призначення і комп'ютерно-орієнтованих систем оцінювання навчальних досягнень, що доповнюють традиційні;
- соціальних мереж навчального призначення, що підтримують відкрите ІКТ-середовище навчання у співпраці;
- електронних профілів організаційно-педагогічного призначення, що відображають характер освітньої діяльності педагога та студентів;
- інноваційних педагогічних технологій, що базуються на використанні засобів ІКТ, комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання, що уможливають нову організацію навчання.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Освітні процеси відіграють визначальну роль у змінах розвитку суспільства, що відбуваються як в Україні, так і світі. На сучасному етапі формування сучасної вищої освіти є першочерговим держави і суспільства, оскільки саме вони здійснюють підготовку спеціалістів, які, володіючи якісними знаннями, навиками роботи з інформаційними джерелами та ресурсами, здатністю мобільно і швидко реагувати на зовнішні умови, сприяють суспільним перетворенням.

Створення та запровадження в освітній процес електронних освітніх середовищ у підготовку майбутніх спеціалістів сприятиме формуванню професійних умінь та навичок студентів, уміння аналізувати та оцінювати отримувану інформацію. Це буде реалізовано в тому випадку, коли навчання буде орієнтуватися на інноваційну модель, пріоритетними завданнями якої є особистісно орієнтована спрямованість, спрямована на розвиток індивідуальності студента.

Інформаційно-освітнє середовище дає доступ до інформаційних ресурсів і можливість реалізовувати різні види взаємодії: чати, електронна пошта, презентації, що якісно наповнює взаємодію усіх суб'єктів середовища. зазначимо, що ролі обох суб'єктів в інформаційному середовищі також змінюються. Викладач виступає не лише в ролі розповсюджувача знань, а в ролі консультанта і координатора освітнього процесу, а студент при цьому – суб'єкт освітнього процесу, спрямованого на розвиток професійних компетентностей.

Метою навчання в електронному освітньому середовищі – це розвиток здібностей особистості, які в даний час розвитку суспільству і їй необхідні.

Виходячи з викладеного матеріалу, зазначимо, що сучасне електронне освітнє середовище – це інтегроване, відкрите, уніфіковане середовище, що спрямоване на інформаційну електронну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу.

**Перспективи подальших досліджень.** Ситуація, в якій на сьогодні опинилась освіта, вимагає від ЗВО мобільності та забезпечення доступу до освітніх послуг всіх бажаючих. Застосування в освітньому процесі технологій дистанційного навчання дозволяє мати доступ до навчання тим, хто не має можливості здобувати освіту безпосередньо в університетах чи коледжах. До того ж освітні електронні середовища повністю відповідають вимогам дистанційного навчання. Розвиток техніки та технології, що застосовуються при дистанційній освіті, досягли рівня, при якому складання іспитів на отримання дипломів, є таким же якісним, як і при традиційних навчальних процесах.

Подальших досліджень потребують питання використання електронних освітніх середовищ в освітньому процесі, його доступності в різних регіонах, враховуючи рівень забезпеченості населення якісним Інтернетом та комп'ютерною технікою всіх учасників освітнього процесу.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Верховна Рада України. (2014, Лип. 01). *Закон № 1556-VII «Про вищу освіту»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [2] З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова, І. О. Бартенева, І. М. Богданова. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* – 3-є вид., перероб., допов. Київ, Україна: Знання, 2007, 495 с.
- [3] Н. Є. Мойсеюк, *Педагогіка: навч. посіб.* Київ, Україна, 2007. 608 с.  
[Електронний ресурс].  
Доступно: <https://sites.google.com/site/pedagogikasny/pedagogika/pedagogika-mojseuk-n-e-navc-posibnik>
- [4] «Методика викладання у вищій школі», *Навчальні матеріали онлайн*.  
[Електронний ресурс].  
Доступно: [https://pidruchniki.com/88903/pedagogika/metodika\\_vikladannya\\_u\\_vischij\\_shkoli](https://pidruchniki.com/88903/pedagogika/metodika_vikladannya_u_vischij_shkoli)
- [5] *Методика викладання у вищій школі: навч.-метод. посіб.* / уклад.: В. І. Кобаль. Мукачево, Україна: Вид-во МДУ, 2016, 203 с.
- [6] І. М. Грищенко, «Фактори підвищення ефективності освітньої діяльності вищих навчальних закладів України», *Актуальні проблеми*

- економіки*, № 3, с. 134–1410, 2016. [Електронний ресурс].  
Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape\\_2016\\_3\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2016_3_18)
- [7] О. М. Селезньова, «Теоретико-методологічне трактування окремих засадничих категорій інформаційного права», *на конф. Іт право: проблеми і перспективи розвитку в Україні*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://aphd.ua/publication-164/>
- [8] Г. Москалик, «Поняття, природа і джерела формування інформаційно-комунікаційного середовища», *Гілея: науковий вісник*, № 77(10), с. 149–153, 2013. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://www.gileya.org/index.php?ng=library&cont=long&id=96>
- [9] О. Стадніченко, «Інформатизація як чинник розвитку суспільства і держави», *на XVIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2013. 272 с. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2683>
- [10] І. В. Арістова, «Доктрина інформаційного права України», *Приватне та публічне право*, № 1, с. 59–63, 2017.
- [11] Ю. Є. Петрухно, «Інформаційне суспільство: поняття, основні складові, характеристика», *Вісник Одеського нац. ун-ту; Серія Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство*, Т. 19, вип. 1(11), с. 127–133, 2014.
- [12] В. Ю. Гаврилук, «Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу», *Народна освіта: електронне наук. фахове вид.*, № 3(30), 2016. [Електронний ресурс].  
Доступно: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4261](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261)
- [13] Н. А. Гунько, «Сучасне інформаційно-освітнє середовище як фактор удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача», *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка; Серія Педагогіка*, № 3, с. 43–49, 2014. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/63761>
- [14] *Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник* / Л. А. Карташова, В. В. Юрженко, А. Г. Гуралюк, Л. В. Липська, Л. С. Гуменна, А. Б. Зуєва, І. М. Шупік, М. Л. Ростока, В. Л. Шевченко; Лузана П. Г., Ред. Київ, Україна: ІПТО НАПН, 2017, 124 с.

- [15] А. С. Чумак, Т. В. Бондаренко, «Інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу», *офіційний сайт кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини*. [Електронний ресурс].  
Доступно: [https://informatika.udpu.edu.ua/?page\\_id=1331](https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=1331)
- [16] В. Ю. Биков, Інновації в організації досліджень та розробок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в освіті у світлі викликів ХХІ сторіччя. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць*, Т. 8, вип. 10, с. 55–74, 2019. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v8/i10/7.pdf>

## THEORETICAL BASICS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE INFORMATION ENVIRONMENT

**Valentyna Kalusenko,**

teacher Irpin State College of Economics and Law.

Irpin, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0990-6565>

[vvkalusenko@ukr.net](mailto:vvkalusenko@ukr.net)

**Liubov Kartashova,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

head's assistant of the Central Institute

of Postgraduate Education from distance learning of the

SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1270-4158>

[lkartashova@ua.fm](mailto:lkartashova@ua.fm)

**Abstract.** The article defines and discusses the issues of training specialists in the development of informatization of society, economy, science, introduction of electronic educational environments in the educational process, which today becomes an urgent task of institutions of higher education. Modern educational institutions are looking for ways to improve the competitiveness of their graduates in the labor market, seek to improve the quality of education, to reach a greater age qualification of their students. The Law of Ukraine «On Higher Education» sets out the tasks of a higher education institution: 1) carrying out at a high level of educational activity that ensures the acquisition of appropriate degrees by persons of higher education in their chosen specialties; 2) ensuring organic combination in the educational process of educational, scientific and innovative activity; 3) creating the necessary conditions for the

participants of the educational process to realize their abilities and talents; 4) spreading knowledge among the population, raising the educational and cultural level of citizens; 5) study the demand for certain specialties in the labor market and facilitate the employment of graduates. Taking into account the needs, opportunities and requirements of the student to receive and process information, it is necessary to establish a proper system of informing students in HEI, to provide the level of access to information that will satisfy both the needs of students and directly educational institutions. The rapid development of information and communication technologies not only gave higher education institutions the opportunity to intensify the educational process, but also set the task of organizing effective learning. This is determined by the capabilities of information and communication technologies. In most educational institutions, much has been done to implement information and communication technologies (number of computers, Internet access, creation of digital space, etc.).

**Keywords:** learning process; higher education institution; information educational environment; information society; educational environment; informatization; Internet.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ**

**Калусенко Валентина Викторовна,**  
преподаватель Ирпенского  
государственного колледжа экономики и права.  
Ирпень, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0990-6565>  
[vykalusenko@ukr.net](mailto:vykalusenko@ukr.net)

**Карташова Любовь Андреевна,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
заместитель директора  
Центрального института последипломного образования  
по дистанционному обучению.  
ГУВО «Университет менеджмента образования».  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1270-4158>  
[lkartashova@ua.fm](mailto:lkartashova@ua.fm)

**Аннотация.** В статье определены и рассмотрены вопросы подготовки специалистов в развитии информатизации общества, экономики, науки, внедрение электронных образовательных сред в образовательный процесс, сегодня стоит актуальной задачей высших учебных заведений. Современные учебные заведения ищут способы повышения конкурентоспособности своих выпускников на рынке труда, стремятся повысить качество обучения, охватить больший возрастной ценз своих студентов. Закон Украины «О высшем образовании» закрепляет задачи учреждения высшего образования: 1) производство на высоком уровне образовательной деятельности, обеспечивает получение лицами высшего образования соответствующего степени по выбранным ими специальностям; 2) обеспечение органического сочетания в образовательном процессе образовательной, научной и инновационной деятельности; 3) создание необходимых условий для реализации участниками образовательного процесса их способностей и талантов; 4) распространение знаний среди населения, повышение образовательного и культурного уровня граждан; 5) изучение спроса на отдельные специальности на рынке труда и содействия трудоустройству выпускников. Учитывая потребности, возможности и требования студента на получение и обработку информации, в УВО необходимо создать надлежащую систему информирования студентов, обеспечить тот уровень доступа к информации, который удовлетворит как потребности студентов, так и непосредственно учебных заведений. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий не только предоставил учреждениям высшего образования возможность интенсифицировать образовательный процесс, но и поставил задачу организации эффективного обучения. Это определяется возможностями информационно-коммуникационных технологий. В большинстве учебных заведений очень много сделано для внедрения информационно-коммуникационных технологий (количество компьютеров, выход в Интернет, создание системы цифрового пространства и прочее).

**Ключевые слова:** процесс обучения; учреждение высшего образования; информационное образовательное среду; информационное общество; образовательная среда; информатизация; Интернет.



## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp. 01). Zakon № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [2] Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova, I. O. Bartienieva, I. M. Bohdanova. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. – 3-ye vyd., pererob., dopov. Kyiv, Ukraina: Znannia, 2007, 495 s.
- [3] N. Ye. Moiseiuk, Pedahohika: navch. posib. Kyiv, Ukraina, 2007. 608 s. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://sites.google.com/site/pedagogikasny/pedagogika/pedagogika-mojseuk-n-e-navc-posibnik>
- [4] «Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli», Navchalni materialy onlain. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [https://pidruchniki.com/88903/pedagogika/metodika\\_vykladannya\\_u\\_vischii\\_shkoli](https://pidruchniki.com/88903/pedagogika/metodika_vykladannya_u_vischii_shkoli)
- [5] Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: navch.-metod. posib. / uklad.: V. I. Kobal. Mukachevo, Ukraina: Vyd-vo MDU, 2016, 203 s.
- [6] I. M. Hryshchenko, «Fakty pidvyshchennia efektyvnosti osvitnoi diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy», Aktualni problemy ekonomiky, № 3, s. 134–1410, 2016. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape\\_2016\\_3\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2016_3_18)
- [7] O. M. Seleznova, «Teoretyko-metodolohichne traktuvannia okremykh zasadnychykh katehorii informatsiinoho prava», na konf. It pravo: problemy i perspektyvy rozvytku v Ukraini. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://aphd.ua/publication-164/>
- [8] H. Moskalyk, «Poniattia, pryroda i dzherela formuvannia informatsiino-komunikatsiinoho seredovyshcha», Hileia: naukovyi visnyk, № 77(10), s. 149–153, 2013. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://www.gileya.org/index.php?ng=library&cont=long&id=96>
- [9] O. Stadnichenko, «Informatyzatsiia yak chynnyk rozvytku suspilstva i derzhavy», na XVIII Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh SND: zb. nauk. prats. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2013, 272 s. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2683>
- [10] I. V. Aristova, «Doktryna informatsiinoho prava Ukrainy», Pryvatne ta publichne pravo, № 1, s. 59–63, 2017.

- [11] Yu. Ye. Petrukhno, «Informatsiine suspilstvo: poniattia, osnovni skladovi, kharakterystyka», Visnyk Odeskoho nats. un-tu; Serii Bibliotekoznavstvo, bibliografoznavstvo, knyhoznavstvo, T. 19, vyp. 1(11), s. 127–133, 2014.
- [12] V. Yu. Havryliuk, «Teoretychni aspekty stvorennia ta funktsionuvannia informatsiino-osvitnoho seredovyscha suchasnoho pozashkilnoho navchalnoho zakladu», Narodna osvita: elektronne nauk. fakhove vyd., № 3(30), 2016. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4261](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261)
- [13] N. A. Hunko, «Suchasne informatsiino-osvitnie seredovyshe yak faktor udoskonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vykladacha», Naukovi zapysky Ternopilskoho nats. ped. un-tu im. Volodymyra Hnatiuka; Serii Pedahohika, № 3, s. 43–49, 2014. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/63761>
- [14] Informatsiino-osvitnie seredovyshe profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: posibnyk / L. A. Kartashova, V. V. Yurzhenko, A. H. Huraliuk, L. V. Lypska, L. S. Humenna, A. B. Zuieva, I. M. Shupik, M. L. Rostoka, V. L. Shevchenko; Luzana P. H., Red. Kyiv, Ukraina: IPTO NAPN, 2017, 124 s.
- [15] A. S. Chumak, T. V. Bondarenko, «Informatsiino-osvitnie seredovyshe vyshchoho navchalnoho zakladu», ofitsiinyi sait kafedry informatyky ta informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii Umanskoho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [https://informatika.udpu.edu.ua/?page\\_id=1331](https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=1331)
- [16] V. Yu. Bykov, Innovatsii v orhanizatsii doslidzhen ta rozrobok u haluzi informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti u svitli vyklykiv XXI storichchia. Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats, T. 8, vyp. 10, s. 55–74, 2019. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v8/i10/7.pdf>

*Стаття надійшла до редакції  
28 квітня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-106-122](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-106-122)  
УДК 378.147:61-057.875:005.336.2:372.811.111.1

**Кушнір Валентина Сергіївна,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Національного медичного університету  
імені О. О. Богомольця.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1316-9801>  
[k.valentina8425@gmail.com](mailto:k.valentina8425@gmail.com)

## **ЛІНГВІСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК МОТИВАЦІЇ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ**

**Анотація.** У статті представлено дослідження особливостей залежності мотивації самовдосконалення від рівня лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Здійснюючи аналіз наукових джерел, визначено сутність та структуру мотивації самовдосконалення майбутніх медиків, що представлена як сукупність спонукань майбутніх фахівців медичної галузі, яка спрямована на підвищення рівня професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, особистісних, професійних якостей для досягнення професійно значущих цілей. До складових мотивації самовдосконалення належать ціннісний, емоційний, цільовий, діяльнісний, когнітивний, вольовий модулі. Охарактеризовано сутність лінгвістичної компетентності майбутніх медиків як інтегративної якості особистості майбутніх фахівців медичної галузі, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності. Представлено складові лінгвістичної компетентності майбутніх медиків: лінгвістична обізнаність, лінгвістична діяльність, лінгвістична цінність, емоційна усталеність, професійна конкурентоздатність. За допомогою розробленого комплексу діагностичних методик визначено рівень мотивації самовдосконалення: у більшій половині респондентів спостерігається середній рівень досліджуваного явища, третина досліджуваних має високий рівень, низький рівень притаманний десятій частині майбутніх медиків. Подібна тенденція простежується у рівні лінгвістичної компетентності здобувачів вищої освіти.

Здійснюючи кореляційний, регресійний аналізи, було виявлено особливості впливу рівня лінгвістичної компетентності майбутніх медиків на рівень їх мотивації самовдосконалення. Встановлено, що високий рівень мотивації самовдосконалення мають ті здобувачі вищої освіти, які володіють високим рівнем лінгвістичної компетентності і навпаки. Між мотивацією самовдосконалення майбутніх медиків та їх лінгвістичною компетентністю існує пряма залежність: чим вище рівень лінгвістичної компетентності, тим вище рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків. Доведено факт, що лінгвістична компетентність майбутніх медиків є чинником їх мотивації самовдосконалення, від рівня лінгвістичної компетентності залежить рівень мотивації самовдосконалення.

**Ключові слова:** компетентність; мотивація самовдосконалення; лінгвістична компетентність майбутніх медиків; чинник; лінгвістична обізнаність; лінгвістична діяльність; лінгвістична цінність; емоційна усталеність; професійна конкурентоздатність.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку медицини в контексті євроінтеграційних процесів актуалізують проблему безперервного самовдосконалення фахівця як найважливішої умови ефективності його професійної діяльності, конкурентоспроможності на ринку праці. Завдяки самовдосконаленню спеціаліст медичної галузі завжди відповідає кваліфікаційним вимогам, що висувуються, готовий до здійснення професійної діяльності під час змін, трансформацій, здатний до інновацій. Однак, стати висококваліфікованим фахівцем, майстром своєї справи у багатонаціональному, полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності без міжкультурної професійної взаємодії дуже складно. Тому, лінгвістична компетентність майбутнього фахівця медичної галузі виступає основним чинником його мотивації самовдосконалення. Оскільки, сформована лінгвістична компетентність майбутнього медика, як здатність діяти у режимі мовної особистості, професійно спрямована на ситуації спілкування із фахівцями різних країн, дозволяє реалізувати право на академічну мобільність за освітніми програмами обміну, брати участь у міжнародних літніх школах, курсах, організувати спільні проекти, стажуватися за кордоном, вигравати гранти, здійснюючи таким чином міжкультурну комунікацію, переймаючи досвід провідних фахівців галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження науковців демонструють достатню кількість праць, присвячених проблемі мотивації самовдосконалення майбутніх фахівців, що дозволило визначити підходи до розуміння досліджуваного феномена, а саме: аксіологічний (О. Баніт, К. Шевчук та ін.), системний (С. Грищенко, Т. Приходько та ін.), діяльнісний (І. Василенко, Н. Нечаєв та ін.), особистісно орієнтований (Г. Волковицький, Є. Чулков та ін.), компетентнісний (А. Ахметов, Г. Черняєва та ін.), акмеологічний (Р. Попелюшко, А. Сітнік та ін.).

Мотив самовдосконалення, з позиції К. Седікідеса, Е. Хеппера, характеризується як свідоме бажання, що має переваги у безперервних траєкторіях зворотнього зв'язку з орієнтацією на поліпшення, підвищення задоволення, позитивного впливу і визначається індивідуальними відмінностями [1].

Грунтуючись на дослідженнях учених, з'ясовано, що мотивація самовдосконалення майбутніх фахівців – це сукупність спонукань, внутрішніх умов, мотиваційних характеристик, які визначають, направляють, регулюють процес підвищення професійної компетентності, особистісного зростання майбутніх спеціалістів [2].

Питання лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців науковці розглядають із позиції компетентнісного (Ю. Картава, І. Колодій та ін.), аксіологічного (Н. Мордовцева, Т. Шкваркіна та ін.), системного (О. Ковтун, А. Юрлова та ін.), діяльнісного (Я. Бялківська, Н. Формановська та ін.), культурологічного (Л. Бондар, О. Мамчич та ін.), комунікативного (І. Гуменна, Л. Сліпченко та ін.) підходів.

На думку Х. Кастільо, лінгвістична компетентність вказує на діяльність говоріння, що ґрунтується на розумінні змісту розмови, оцінюванні мовлення, питаннях пов'язаних із конкретною мовою та ідіоматичних знаннях того, хто говорить [3].

У працях науковців лінгвістична компетентність майбутніх фахівців виступає як сукупність глибоких знань мовної системи, сформованість умінь оперувати лінгвістичними знаннями у професійній діяльності, високий рівень володіння різними видами мовленнєвої діяльності [4].

На особливу увагу заслуговують праці (І. Булах, І. Голованова, О. Гуменюк, С. Касинець, Н. Стучинська, Я. Цехмістер та ін.), присвячені проблемі професійної підготовки медиків.

Як зазначають І. Голованова, С. Касинець, Т. Жабо, Т. Носенко, професійна підготовка медиків передбачає не лише оволодіння знаннями, вміннями, навичками, необхідними для ефективної професійної діяльності, але й характеризує цілеспрямоване формування, розвиток професійних,

особистісних якостей майбутніх медиків. Дослідники зауважують, що пріоритетним напрямом підготовки медиків є створення умов для поглибленого опанування спеціальних умінь, практичних навичок для формування самостійного клінічного мислення у майбутніх фахівців [5].

Важливими для нашого дослідження є напрацювання вчених (Ю. Баскова, Б. Коломієць, І. Кошлаба, В. Сидоренко, А. Стаценко, Г. Цветкова та ін.), які переймалися питанням залежності мотивації самовдосконалення майбутніх фахівців від їх рівня професійної компетентності, у тому числі, іншомовної, комунікативної, лінгвістичної компетентності.

Як зауважує І. Кошлаба, в умовах неупинного розвитку передових технологій, розширення, зміцнення ринкових зв'язків на міжнародному рівні, володіння мовою допомагає розширити вплив людини на всі сфери діяльності. Знання мов стає не лише доступним засобом спілкування, але й показником готовності спеціаліста вдосконалюватися професійно, особистісно. Фахівець, здатний здобувати інформацію з іншомовних професійно-орієнтованих текстів, безпосередньо обмінюватися інформацією з колегами, є особливо актуальним у галузі охорони здоров'я, адже для результативного функціонування медицини від лікарів усе наполегливіше вимагають високого рівня володіння мовою як рідною, так і іноземною. Автор зазначає, чим вищим є рівень комунікативної компетентності майбутніх медиків, яка включає і лінгвістичну компетентність, тим нижчим буде рівень перешкод, зумовлених мовними неточностями, помилками, неадекватністю мовних кодів, результативнішим стане спілкування [6].

Однак, малодослідженою залишається проблема залежності мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від рівня їх лінгвістичної компетентності.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Основна **мета** статті: дослідити рівень мотивації самовдосконалення та лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, обґрунтувати особливості залежності мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від рівня їх лінгвістичної компетентності.

Для досягнення поставленої мети були сформульовані наступні **завдання**: вивчити та охарактеризувати рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків на сучасному етапі; дослідити рівень лінгвістичної компетентності майбутніх медиків; встановити залежність мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від рівня їх лінгвістичної компетентності.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Розгляд проблеми мотивації самовдосконалення майбутніх медиків ґрунтується на застосуванні аксіологічного, системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, акмеологічного підходів до трактування сутності мотивації самовдосконалення майбутніх фахівців, що дозволило у межах акмеологічного підходу (Г. Волковінський, А. Деркач, А. Маркова та інші) охарактеризувати досліджуване явище майбутніх медиків як сукупність спонукань майбутніх фахівців медичної галузі, яка спрямована на підвищення рівня професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, особистісних, професійних якостей для досягнення професійно значущих цілей. Мотивація самовдосконалення фахівців охоплює інтегровані змістові, динамічні процеси, визначається характером, специфікою взаємозв'язку внутрішніх детермінант і зовнішніх факторів, умов. Досліджуване явище включає до свого складу три групи мотивів: перша група – мотиви власне самовдосконалення (почуття задоволення від власного розвитку, установка на оволодіння новими знаннями, вміннями, якостями); друга група – громадянські мотиви фахівця (бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, потреба діяти відповідно до вимог совісті, прагнення завоювати авторитет у колективі); третя група – мотиви різного роду винагород, кар'єрні спонукання (інтереси просування по службі, прагнення отримати винагороду); четверта група – мотиви уникнення неприємностей (вимоги колективу, усвідомлення неминучості здавати перевірку, заліки, проходити атестацію тощо) [7].

Теоретико-методологічну основу дослідження лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців становлять праці таких учених, як: Л. Бондар, І. Гуменна, Ю. Картава, О. Ковтун, І. Колодій та інші. На основі аналізу наукових праць, ґрунтуючись на компетентнісному підході, було сформульовано поняття «лінгвістична компетентність майбутніх медиків», яка визначається як інтегративна якість особистості майбутніх фахівців медичної галузі, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності. Лінгвістична компетентність майбутніх фахівців є системою внутрішньо засвоєних знань функціонування мови, що проявляється у їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Основними ознаками реалізації лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців є: володіння знаннями мови як суспільного феномена та знакової

системи, розвиток, будова, функціонування; застосування мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; формування здібностей щодо аналізу мовних фактів із фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; осмислення зв'язків між різними лінгвістичними науками.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження. Серед теоретичних методів слід зазначити: аналіз, порівняння сучасного стану досліджуваної проблеми, вивчення, узагальнення теоретичних підходів щодо розуміння основних понять та термінів. До емпіричних методів віднесено: тестування, анкетування, кореляційний аналіз, статистичні методи обробки результатів дослідження.

З метою дослідження рівня (високий, середній, низький) мотивації самовдосконалення майбутніх медиків було застосовано такі методики: тест «Рефлексія на саморозвиток», методика «Мотиваційна спрямованість особистості», методика «Дослідження діяльнійшої мотиваційної структури», методика «Потреба у самовдосконаленні», методика «Діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій», опитувальник «Рівень акмеологічної культури».

Для визначення рівня (високий, середній, низький) лінгвістичної компетентності майбутніх медиків застосовано: тест «Лінгвістичні знання» (авторська розробка), тест «Лінгвістична діяльність» (авторська розробка), тест «Ким працювати?», тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації, тест для визначення потреби у спілкуванні, тест «Піраміда потреб А. Маслоу», методика «Мотивація до успіху», методика «Шкала емоційної стабільності – нестабільності» Г. Айзенка, методика «Самооцінка особистості», тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю, методика дослідження вольової організації особистості, тест комунікативних умінь Л. Міхельсона. Обробка даних здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Вивчаючи питання мотивації самовдосконалення майбутніх медиків з позиції акмеологічного підходу (Г. Волковинський, А. Деркач та ін.) було з'ясовано, що досліджуване явище виступає в якості інтегрованого психічного утворення, яке регулює процес досягнення акме, що розгортає особистісні та професійні якості для створення змін у самому собі [8]. Крім того, мотивація самовдосконалення майбутніх фахівців формується



упродовж трьох взаємообумовлених етапів: мотивація самопізнання, мотивація планування самовдосконалення, мотивація реалізації програми самовдосконалення та самоконтролю [7].

Враховуючи вищезазначене, було визначено змістовий бік мотивації самовдосконалення майбутніх медиків, яка включає такі модулі:

- ціннісний модуль – система цінностей, ціннісних орієнтацій, усвідомлень щодо людей, себе, професії, що обумовлює діяльнісні, когнітивні, емоційні процесів мотивації самовдосконалення (ціннісні орієнтації; цінність самовдосконалення; професійні цінності; усвідомлення необхідності проявляти особистіно-професійний потенціал);
- цільовий модуль – комплекс цілей, потреб, прагнень, мотивів, від якого залежить спрямованість, ефективність процесу професійного самовдосконалення (прагнення досягти акме професійної майстерності; прагнення до переваги; потреба у задоволеності результатами професійної діяльності; потреба у самовдосконаленні; мотиваційна спрямованість);
- емоційний модуль – сукупність оцінок, ставлень, відношень, переживань (ставлення до професійної діяльності; ставлення до самовдосконалення; ставлення до себе як до професіонала; переживання щодо ефективності виконання професійної діяльності);
- діяльнісний модуль – комплекс умінь, здатностей, спроможностей здійснювати практичні дії, спрямовані на самовдосконалення (готовність до продуктивних самозмін; здатність до самокритики; спроможність до саморегуляції; локус контролю);
- вольовий модуль – комплекс вольових якостей і властивостей, що забезпечують ефективне здійснення процесу самовдосконалення (наполегливість; ініціативність; активність; організаторські здібності);
- когнітивний модуль – система знань, уявлень про себе, сутність, особливості професійної діяльності, процес професійного самовдосконалення (уявлення до процес самовдосконалення; знання специфіки та особливостей професійної діяльності; уявлення про «Я – професійне ідеальне»).

Аналіз широкого спектру наукової літератури (К. Абульханова-Славська, В. Арутюнян, А. Салімонович, Т. Северіна, Л. Смаліус, Н. Троценко та ін.), дозволив з'ясувати, що процес розвитку мотивації самовдосконалення майбутніх фахівців обумовлений рядом чинників.

Так, до чинників, що обумовлюють мотивацію самовдосконалення майбутніх педагогів, К. Абульханова-Славська віднесла: внутрішні характеристики та зовнішні чинники. Внутрішні характеристики, на думку автора, містять: Я-професійне ідеальне (творчий професійний світогляд,

стійка мотивована стратегія професіоналізації, продуктивна технологія самовдосконалення, активний оптимальний робочий стан); показники самовдосконалення (наполегливість, ініціатива в розвитку особистості знань, умінь, навичок, мотивація самовдосконалення, чутливість до ситуації самовдосконалення, впевненість у своїх силах, надія на успіх, творчість і наполегливість у досягненні мети, рівень домагань, внутрішній локус контролю, адекватність самооцінки); Я-професійне реальне (рівень професійної компетентності, рівень розвитку професійно значущих якостей, рівень розвитку здібностей до самовдосконалення). Зовнішні фактори, з позиції К. Абульханової-Славської, зосереджені: на загальному природному, соціальному, духовному середовищі, на походженні сім'ї, на чинниках професійної діяльності, на ситуаційних зв'язках, залежностях, на поворотних подіях у житті, на досвіді успіхів і невдач [9].

Зважаючи на особливості професійної діяльності фахівців медичної галузі, з нашої позиції, до чинників мотивації самовдосконалення майбутніх медиків слід віднести зовнішні (визначаються процесами, явищами зовнішнього впливу, спрямовані на створення умов формування досліджуваного феномена) та внутрішні чинники (обумовлені індивідуальними, особистісними характеристиками майбутніх фахівців).

Зовнішні чинники мотивації самовдосконалення майбутніх медиків представлені як: професійна група (тривалість навчання, приналежність до наукової школи, характер практичної діяльності, підхід до медицини); соціальна (особливості стосунків в освітньому колективі, конкуренція, винагорода, навколишнє середовище); нормативно-організаційна (вимоги до фахівця, оцінка роботи спеціаліста, технології самовдосконалення). До внутрішніх чинників мотивації самовдосконалення майбутніх медиків належать: фізіологічна група (вік, стать, стан здоров'я); афективно-мотиваційна (ціннісні орієнтації, ставлення до процесу самовдосконалення, потреба у самовдосконаленні, самосвідомість); компетентнісна (уявлення про процес самовдосконалення, здатність до самоконтролю, уміння працювати над собою, професійний потенціал, особистісні якості, професійна компетентність та її складові).

Серед складових професійної компетентності майбутніх медиків значуще значення відіграє лінгвістична компетентність як здатність розуміти, продукувати висловлювання, орієнтуватися в іншомовному середовищі. Завдяки лінгвістичній компетентності майбутніх медики спроможні практично користуватися мовною системою відповідно до норм мови, культури [6]. І. Кошлаба визначає складові лінгвістичної компетентності майбутніх медиків:

- фонетична компетентність (уміння вживати просодичні засоби);
- граматична компетентність (правильний підбір граматичних конструкцій для навчання мови професійного спрямування);
- лексична компетентність (здатність використовувати мовний словниковий запас у межах професійних тем спілкування);
- семантична компетентність (здатність усвідомлювати, контролювати організацію змісту [6]).

На основі вищезазначеного, ґрунтуючись на компетентнісному підході (Ю. Картава, І. Колодій та ін.), розроблено структуру лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, що містить складові за такими критеріями:

- критерій «лінгвістична обізнаність» (знання системи мови; розуміння лексичних, граматичних, орфографічних норм; знання правил синтаксичної побудови речень; знання правил стилістичного вибору для побудови висловлювання; знання особливостей країни, мова якої вивчається; знання норм і правил мовного етикету);

- «лінгвістична діяльність» (уміння діалогічного спілкування та писемного мовлення; навички володіння нормами ділового спілкування; уміння спілкуватися з носіями мови, що вивчається; оперування лінгвістичними знаннями у професійній діяльності; уміння розуміти, використовувати невербальні засоби спілкування);

- «лінгвістична цінність» (інтерес до пізнання явищ мови; потреба в удосконаленні лінгвістичних знань, умінь, навичок; усвідомлення потреби в іншомовному спілкуванні; усвідомлення значущості умінь застосовувати лінгвістичні знання у професійній діяльності; прагнення досягти успіхів у майбутній професійній діяльності);

- «емоційна усталеність» (ставлення до цінностей іншомовного середовища; емоційна стійкість у комунікативних ситуаціях; ставлення до себе як до професіонала; ставлення до процесу формування лінгвістичних умінь; розвиток вольових якостей);

- «професійна конкурентоздатність» (уміння проявляти комунікативні здібності; розвиток професійно-моральних якостей; уміння, навички професійної поведінки та комунікації).

Для доведення факту, що лінгвістична компетентність є чинником мотивації самовдосконалення майбутніх медиків, проведено емпіричне дослідження, в якому брали участь 142 здобувачі вищої освіти медичного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (м. Київ).

Здійснений аналіз рівнів складових мотивації самовдосконалення

майбутніх медиків (ціннісний, емоційний, цільовий, діяльнісний, когнітивний, вольовий модулі), дозволив визначити загальний рівень досліджуваного феномена. Встановлено, що 53,5% досліджуваних мають середній рівень мотивації самовдосконалення, 28,2% – високий рівень, низьким рівнем володіють 18,3% майбутніх медиків (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків**

Рівні	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень	18,3
Середній рівень	53,5
Високий рівень	28,2

Аналіз результатів дослідження рівня складових лінгвістичної компетентності майбутніх медиків за критеріями «лінгвістична обізнаність», «лінгвістична діяльність», «лінгвістична цінність», «емоційна усталеність», «професійна конкурентоздатність» дозволив визначити високий, середній, низький явища, що вивчається. Виявлено, що високий рівень лінгвістичної компетентності мають 16,9% майбутніх медиків, середнім рівнем володіють 50,7% досліджуваних, низький рівень притаманний 32,4% здобувачам вищої освіти (табл. 2).

Таблиця 2

**Рівень лінгвістичної компетентності майбутніх медиків**

Рівні	Кількість досліджуваних (у %)
Низький рівень	16,9
Середній рівень	50,7
Високий рівень	32,4

Встановлюючи зв'язок між рівнем мотивації самовдосконалення та рівнем лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, як чинником мотивації самовдосконалення, було використано кореляційний аналіз (критерій  $\chi^2$ ).

Аналіз результатів даних за критерієм  $\chi^2$  і коефіцієнтом рангової кореляції ( $\rho$ ) виявив статистичний зв'язок між рівнем мотивації самовдосконалення здобувачів вищої освіти і рівнем їх лінгвістичної компетентності ( $\rho < 0,01$ ) (табл. 3).

Зокрема, виявлено, що існує залежність мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від їх лінгвістичної компетентності, оскільки високий рівень мотивації самовдосконалення притаманний досліджуваним, які мають високий та середній рівень лінгвістичної компетентності. Цей факт підтверджують 71,1% здобувачів вищої освіти із високим рівнем та 9,7% із середнім рівнем відповідно. Майбутні медики, які мають середній рівень лінгвістичної компетентності, 83,3% володіють середнім рівнем мотивації самовдосконалення. Досліджувані, які мають низький рівень лінгвістичної компетентності, 87,5% володіють низьким рівнем мотивації самовдосконалення.

*Таблиця 3*

***Залежність рівня мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від рівня їх лінгвістичної компетентності***

Рівень лінгвістичної компетентності майбутніх медиків (у %)	Рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків (у%)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Низький рівень	87,5*	12,5*	0*
Середній рівень	6,9*	83,3*	9,7*
Високий рівень	0*	28,3*	71,7*

Примітка:\* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,01$ )

Отримані дані вказують на те, що всі показники мотивації самовдосконалення майбутніх медиків знаходяться в прямій залежності від показників лінгвістичної компетентності.

Для підтвердження залежності рівня мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від рівня їх лінгвістичної компетентності та доведення факту, що лінгвістична компетентність є мотивації самовдосконалення майбутніх медиків, було проведено регресійний аналіз. Залежною змінною у лінійній регресії визначено рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків. До незалежної змінної було окреслено лінгвістична компетентність здобувачів вищої освіти.

Регресійний аналіз дозволив з'ясувати мотивації самовдосконалення майбутніх медиків від лінгвістичної компетентності здобувачів вищої освіти. Результати аналізу показали, що коефіцієнт детермінації R складає 0,790 ( $> 0,5$ ). Коефіцієнт R-квадрат становить 0,624, тобто регресійна

модель описує 62,4% випадків, коли лінгвістична компетентність майбутніх медиків впливає на їх мотивацію самовдосконалення. Статистична значущість складає 0,001, це свідчить про те, що регресійна модель, побудована на основі даних респондентів, що потрапили у вибірку, справедлива для всієї генеральної сукупності в цілому. Рівняння для мотивації самовдосконалення майбутніх медиків представлене таким чином:  $y$  (мотивація самовдосконалення) =  $0,778 + 0,0421$  (рівень лінгвістичної компетентності) =  $0,8201$ . Таким чином, рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків залежить від рівня лінгвістичної компетентності у 62,4% випадків.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, представлене дослідження дозволило виявити особливості впливу лінгвістичної компетентності майбутніх медиків на їх мотивацію самовдосконалення. Теоретичний аналіз наукових досліджень із проблем мотивації самовдосконалення майбутніх медиків сприяв визначенню цього явища, як сукупність спонукань майбутніх фахівців медичної галузі, яка спрямована на підвищення рівня професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, особистісних, професійних якостей для досягнення професійно значущих цілей. Серед основних критеріїв дослідження мотивації самовдосконалення майбутніх медиків визначено: ціннісний, емоційний, цільовий, діяльнісний, когнітивний, вольовий модулі. Стаття також включає характеристику лінгвістичної компетентності майбутніх медиків як інтегративної якості особистості майбутніх фахівців медичної галузі, яка містить сукупність лінгвістичних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційно-вольових процесів професійно-особистісної комунікації, спрямована на ефективне здійснення професійної діяльності. Визначено критерії дослідження рівня лінгвістичної компетентності майбутніх медиків: лінгвістична обізнаність, лінгвістична діяльність, лінгвістична цінність, емоційна усталеність, професійна конкурентоздатність.

Реалізуючи основну мету статті, відповідаючи на поставлені перед дослідженням запитання, було з'ясовано, що мотивація самовдосконалення та лінгвістична компетентність майбутніх медиків знаходяться на недостатньому рівні, адже більша половина респондентів мають середній рівень зазначених феноменів.

Встановлюючи зв'язок між рівнем мотивації самовдосконалення майбутніх медиків та рівнем їх лінгвістичної компетентності, було

з'ясовано, що високий рівень мотивації самовдосконалення мають ті здобувачі вищої освіти, які володіють високим рівнем лінгвістичної компетентності і навпаки. Завдяки проведеному дослідженню виявлено, що між мотивацією самовдосконалення майбутніх медиків та їх лінгвістичною компетентністю існує пряма залежність: чим вище рівень лінгвістичної компетентності, тим вище рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків. Аналіз основних результатів дослідження дозволяє усвідомити факт про те, що лінгвістична компетентність майбутніх медиків є чинником їх мотивації самовдосконалення, від рівня лінгвістичної компетентності залежить рівень мотивації самовдосконалення.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в обґрунтуванні особливостей впливу внутрішніх (ціннісні орієнтації, стан здоров'я, професійний потенціал), зовнішніх (технології самовдосконалення, тривалість навчання, характер практичної діяльності) чинників на рівень мотивації самовдосконалення майбутніх медиків, у вивченні зарубіжного досвіду з проблеми становлення мотивації самовдосконалення, лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] C. Sedikides, E. Hepper, «Self-improvement», *Social and Personality Psychology Compass*, № 3, p. 899–917, 2009.
- [2] В. Чудакова, «Психологічний супровід інноваційних освітніх проєктів: мотиваційний компонент», *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*, № 19/20, с. 76–80, 2004.
- [3] J. Castillo, «Identifying Linguistic Competence What Linguistic Competence Consists in», *Education and Linguistics Research*, Vup. 2, № 1, p. 120–143, 2016.
- [4] О. М. Семенов, «Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету)», дис. д-ра наук. Київ, 2006.
- [5] І. А. Голованова, С. С. Касинець, Т. М. Жабо, та Т. В. Носенко, «Шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх лікарів у сучасних умовах на кафедрі соціальної медицини», на *Міжнародній наук.-практ. конф. Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах*. Полтава, 2016, с. 50–51.
- [6] І. Б. Кошлаба, «Формування іншомовної комунікативно-когнітивної компетентності студентів вищих медичних навчальних закладів»,

*Мова: класичне – модерне – постмодерне*, Вип. 1, с. 71–78, 2014.

- [7] Г. А. Волковицкий, «Формирование мотивации профессионального самосовершенствования офицеров», дис. канд. наук. Москва, 1994.
- [8] А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, *Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития*. Москва, Россия: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2006.
- [9] К. А. Абульханова-Славская, «Типология активности личности в социальной психологии», *Психология личности и образ жизни*, Вип. 2, с. 10–14, 1987.

## LINGUISTIC COMPETENCE AS A FACTOR OF SELF-PERFECTION MOTIVATION OF FUTURE DOCTORS

**Valentyna Kushnir,**

PhD (pedagogics), senior lecturer  
of the department of foreign languages  
of Bogomolets National Medical University.  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1316-9801>

[k.valentina8425@gmail.com](mailto:k.valentina8425@gmail.com)

**Abstract.** The features of self-perfection motivation of future doctors in relation to their linguistic competence are defined in the article. Carrying out the analysis of scientific sources, the essence and structure of self-perfection motivation of future doctors are determined as a set of motivations for future specialists in the medical field aimed at increasing the level of professional knowledge, skills, competencies, personal, professional qualities to achieve professionally significant goals. The components of self-perfection motivation include value, emotional, target, activity, cognitive, volitional modules. The essence of the linguistic competence of future doctors is characterized as an integrative personality quality of future specialists in the medical field, combining linguistic knowledge, abilities, value orientations, motives, emotional and volitional processes of professional and personal communication aimed at the effective implementation of professional activities. The components of the linguistic competence of future doctors including linguistic awareness, linguistic activity, linguistic value, emotional stability, professional competitiveness are presented. Using the developed set of diagnostic techniques, the level of self-perfection motivation is determined: the average level of the studied phenomenon is observed in more than a half of the respondents, one third of the participants have a high level of the



studied phenomenon, one tenth of future physicians demonstrate a low level of self-perfection motivation. A similar trend is observed in the level of linguistic competence of higher education applicants. Carrying out correlation and regression analyzes, the features of the influence of linguistic competence level of future doctors on the level of their self-perfection motivation were identified. It has been established that those higher education applicants who have a high level of linguistic competence have a high level of self-perfection motivation and vice versa. There is a direct correlation between self-perfection motivation of future doctors and their linguistic competence: the higher the level of linguistic competence, the higher the level of self-perfection motivation of future doctors. The fact that the linguistic competence of future doctors is a factor of their self-perfection motivation is proved; the level of self-perfection motivation depends on the linguistic competence level.

**Keywords:** competence; self-perfection motivation; linguistic competence of future doctors; factor; linguistic awareness; linguistic activity; linguistic value; emotional stability; professional competitiveness.

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ МЕДИКОВ**

**Кушнир Валентина Сергеевна,**

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Национального медицинского университета

имени А. А. Богомольца.

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1316-9801>

[k.valentina8425@gmail.com](mailto:k.valentina8425@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлено исследование особенностей зависимости мотивации самосовершенствования от уровня лингвистической компетентности будущих медиков. Осуществляя анализ научных источников, определена сущность и структура мотивации самосовершенствования будущих специалистов медицинской отрасли, направленная на повышение уровня профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций, личностных, профессиональных качеств для достижения профессионально значимых целей. К составляющим мотивации самосовершенствования относятся

ценностный, эмоциональный, целевой, деятельностный, когнитивный, волевой модули. Охарактеризована сущность лингвистической компетентности будущих медиков как интегративное качество личности будущих специалистов медицинской отрасли, содержащее совокупность лингвистических знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, мотивов, эмоционально-волевых процессов профессионально-личностной коммуникации, направленное на эффективное осуществление профессиональной деятельности. Представлены составляющие лингвистической компетентности будущих медиков: лингвистическая осведомленность, лингвистическая деятельность, лингвистическая ценность, эмоциональная устойчивость, профессиональная конкурентоспособность. С помощью разработанного комплекса диагностических методик определен уровень мотивации самосовершенствования: у большей половины респондентов наблюдается средний уровень изучаемого явления, треть исследуемых имеет высокий уровень, низкий уровень присущ десятой части будущих медиков. Подобная тенденция прослеживается и на уровне лингвистической компетентности соискателей высшего образования. Осуществляя корреляционный, регрессионный анализы, были определены особенности влияния уровня лингвистической компетентности будущих медиков на уровень их мотивации самосовершенствования. Установлено, что высокий уровень мотивации самосовершенствования имеют те соискатели высшего образования, которые обладают высоким уровнем лингвистической компетентности и наоборот. Между мотивацией самосовершенствования будущих медиков и их лингвистической компетентностью существует прямая зависимость: чем выше уровень лингвистической компетентности, тем выше уровень мотивации самосовершенствования будущих медиков. Доказан тот факт, что лингвистическая компетентность будущих медиков является фактором их мотивации самосовершенствования, от уровня лингвистической компетентности зависит уровень мотивации самосовершенствования.

**Ключевые слова:** компетентность; мотивация самосовершенствования; лингвистическая компетентность будущих медиков; фактор; лингвистическая осведомленность; лингвистическая деятельность; лингвистическая ценность; эмоциональная устойчивость; профессиональная конкурентоспособность.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] C. Sedikides, E. Hepper, «Self-improvement», *Social and Personality Psychology Compass*, № 3, p. 899–917, 2009.
- [2] V. Chudakova, «Psykhologichnyi suprovid innovatsiinykh osvitnikh proektiv: motyvatsiinyi komponent», *Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid*, № 19/20, s. 76–80, 2004.
- [3] J. Castillo, «Identifying Linguistic Competence What Linguistic Competence Consists in», *Education and Linguistics Research*, Vyp. 2, № 1, p. 120–143, 2016.
- [4] O. M. Semenoh, «Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu)», *dys. d-ra nauk*. Kyiv, 2006.
- [5] I. A. Holovanova, S. S. Kasynets, T. M. Zhabo, ta T. V. Nosenko, «Shliakhy optymizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh likariv u suchasnykh umovakh na kafedri sotsialnoi medytsyny», *na Mizhnarodnii nauk.-prakt. konf. Udoskonalennia yakosti pidhotovky likariv u suchasnykh umovakh*. Poltava, 2016, s. 50–51.
- [6] I. B. Koshlaba, «Formuvannia inshomovnoi komunikatyvno-kohnityvnoi kompetentnosti studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv», *Mova: klasychne – moderne – postmoderne*, Vyp. 1, s. 71–78, 2014.
- [7] G. A. Volkovickij, «Formirovanie motivacii professional'nogo samosovershenstvovaniya oficerov», *dis. kand. nauk*. Moskva, 1994.
- [8] A. A. Derkach, E. V. Selezneva, *Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mekhanizmy razvitiya*. Moskva, Rossiya: Izd-vo Moskov. psihol.-soc. in-ta, 2006.
- [9] K. A. Abul'hanova-Slavskaya, «Tipologiya aktivnosti lichnosti v social'noj psihologii», *Psihologiya lichnosti i obraz zhizni*, Vyp. 2, s. 10–14, 1987.

*Стаття надійшла до редакції  
18 червня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-123-139](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139)  
УДК 37.013:376

**Литовченко Світлана Віталіївна,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху  
Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України.  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>  
[svetalitovchenko@ukr.net](mailto:svetalitovchenko@ukr.net)

## **СИСТЕМА АВТОМАТИЗАЦІЇ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ: КОНТЕНТ ЩОДО ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ**

**Анотація.** У статті представлено сучасні тенденції в освіті дітей з особливими освітніми потребами, окреслено актуальні питання діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), розглянуто поняття «потреба» у контексті організації освітнього середовища. Інновацією виступає впровадження у 2019 році інформаційно-телекомунікаційної системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»), що забезпечує створення єдиного інтегрованого інформаційного середовища у сфері інклюзивної освіти. Обґрунтовано, що особливі освітні потреби більшою мірою є індивідуальними, а міра їх прояву й специфічність визначають специфіку підтримки учнів у процесі навчання. Об'єктивне визначення потреби покликано сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі дитини у освітньому процесі та успішній соціалізації. Правомірно розглядати різні класифікації особливих освітніх потреб в залежності від критеріїв, покладених у основу. Доцільним є визначеність формулювань, зважаючи на чіткість, узгодженість, системність, зручність для всіх суб'єктів освітньої діяльності. На основі аналізу теоретичних аспектів проблеми та конкретних випадків комплексної оцінки розвитку дітей розроблено рекомендації для наповнення контенту щодо особливих освітніх потреб до системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»). У контексті оцінки освітньої діяльності визначено дві групи потреб: «Адаптації / модифікації» та «Умови для розвитку», які уточнюються в залежності від конкретної ситуації (адаптації середовища, фізичного

навантаження, змісту, форм, методів навчання; мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення; адаптації письмових завдань тощо; умови для розвитку соціального, емоційного; навчальної поведінки тощо). Використання пропонованого контенту допоможе фахівцям ІРЦ удосконалити здійснення оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначення спільно з батьками індивідуальних потреб та рекомендацій щодо створення найоптимальніших умов для здобуття освіти.

**Ключові слова:** діти; особливі освітні потреби; інклюзивно-ресурсний центр; система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Сьогодні Україна, що розвивається суголосно із світовою та європейською спільнотою, має можливість залучитися до глобальних цивілізаційних процесів, вибудовує суспільні відносини на основі демократичних цінностей, що сприяє утвердженню філософії толерантності та рівності, а відтак соціальної моделі сприйняття інвалідності, за якої, на відміну від медичної, обмеження розглядаються як результат дискримінації з боку суспільства, а не стану людини. Приміром, людина на візку не може скористатися бібліотекою тому, що заклад не обладнаний пандусом; глухота не виступає порушенням (інвалідністю), натомість можливістю доступу до самотньої культури та мови тощо. Орієнтиром у цьому сенсі є «Конвенція про права осіб з інвалідністю», прийнята Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікована Україною [1].

Позитивним результатом означених тенденцій виступає нова суспільно-освітня концепція («Нова Українська школа» [2]), яка ґрунтується на соціальних (дитино центрованих) принципах та передбачає реалізацію соціокультурного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів. На часі також говорити про інклюзивний підхід (інклюзію як освітній підхід, не лише напрям розвитку спеціальної педагогіки), що передбачає доступність здобуття освіти на різних рівнях; пристосування освітнього середовища під дитину, а не навпаки; можливість навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією; надання підтримки та супроводу відповідно до освітніх потреб.

Спільно з Міністерством освіти і науки України Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України визначає стратегію розвитку та нову методологію освіти дітей з особливими

освітніми потребами, яка передбачає створення умов для здобуття різних освітніх рівнів дітьми, не залежно від їхнього соціального статусу, стану здоров'я, зокрема, наявності тих чи інших порушень психофізичного розвитку; спрямування освіти на задоволення потреб дітей та їхніх батьків шляхом надання освітніх послуг (зокрема психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних та ін.); відмову від нозологічного принципу направлення дітей у спеціальні заклади, розширення мережі навчальних установ та надання батькам право вибору освітнього маршруту для своєї дитини. Принципи та підходи до реформування галузі детально висвітлено у працях вітчизняних вчених В. Засенко, А. Колупаєвої, Л. Прохоренко, О. Таранченко та ін. [3], [4], [5], [6], [7].

Водночас, пріоритетним напрямом національної державної політики виступає упровадження міжнародних стандартів професійної допомоги дітям з особливими освітніми потребами: якомога більш раннє виявлення проблеми у розвитку та рання комплексна допомога (впроваджується програма раннього втручання); зміна підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини; орієнтація фахівців на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та навчання своїх дітей; організація міждисциплінарного командного підходу та надання інтегрованих послуг [5], [6], [7].

Інновації у галузі спеціальної педагогіки і психології зумовили реорганізацію системи психолого-медико-педагогічних консультацій та започаткування (з 2018 року) діяльності мережі нових для нашої країни установ – Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які розглядають як першу ланку на шляху здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами. Відповідно до Положення: «Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» [8].

За даними МОН України на листопад 2019 року кількість зареєстрованих центрів склала 603, до кінця 2020 планують відкрити ще і

їх стане понад 700 [9]. Сучасний період – час становлення діяльності ІРЦ: наявна нормативна база, розроблено теоретичні та організаційні основи [10], водночас практики недостатньо, існують невирішені питання, такі, що потребують досвіду. Зокрема, надзвичайно важливим є вивчення та розроблення механізмів узагальнення результатів оцінювання, визначання потреб дитини та рекомендацій щодо створення найоптимальніших умов для здобуття освіти.

У контексті проблеми зауважимо: в Україні вже діє «Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я. Діти і підлітки» (МКФ-ДП) [11], що дає розуміння про функціонування дитини в різних контекстах; основні ідеї, підходи МКФ покладено в основу діяльності ІРЦ, зокрема й процедури оцінювання та оформлення висновку. У 2018 році МОН України закупило стартовий пакет методик для оцінювання особливих освітніх потреб на базі ІРЦ. Це світовий стандарт діагностики (діагностування лише в контексті визначення особливостей), необхідність доказової бази досліджень, стандартизації інструментів і є свідченням інтеграції України у світове співтовариство [10, с. 137–142].

З метою допомоги батькам, педагогам закладів освіти та фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у 2019 році створено та запущено систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ») – «комплекс програмних та апаратних засобів, які на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій забезпечують створення єдиного інтегрованого інформаційного середовища у сфері інклюзивної освіти, призначеного для обробки відомостей, що утворюються у процесі діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, та їх інформаційно-аналітичного забезпечення» [12]. Розпорядником АС «ІРЦ» є Міністерство освіти і науки України; мету, завдання, структуру та умови функціонування системи визначено у Положенні [12].

На веб-сайті АС «ІРЦ» (<https://ircenter.gov.ua>) розміщено інструктивно-методичні матеріали для кожної групи цільової аудиторії, доступні після реєстрації. Зазначається, що керівники закладів освіти зможуть: зайти та переглянути висновки, які надали батьки; в електронному вигляді скласти індивідуальні програми розвитку та відмітити проведення занять з дитиною; вести повну базу дітей з особливими освітніми потребами; мати доступ до архіву комплексних оцінок та висновків.

Батьки матимуть можливість: ознайомитися із мережею та контактними даними інклюзивно-ресурсних центрів у своєму регіоні; подати заяву до ІРЦ онлайн; отримати запрошення на проходження

комплексної оцінки; зберігати заяву та висновок в електронному вигляді; контролювати проведення занять з дитиною.

Фахівці ІРЦ після авторизації у системі можуть ввести документацію в електронному вигляді, зокрема реєстри закладів освіти та фахівців, вносити результати комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Основним документом, у якому акумулюється результат комплексної оцінки є висновок інклюзивно-ресурсного центру. Остаточний варіант такого висновку формуватиме програма і він буде доступний для батьків та педагогів (за наявності згоди батьків) в електронному форматі у системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на новизну проблеми, сьогодні в Україні відсутні наукові дослідження із питань організації роботи «Системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів». Водночас, теоретичним підґрунтям нашого дослідження є сучасні праці, присвячені освіті дітей з особливими освітніми потребами (Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Костенко, Л. Прохоренко, О. Чеботарьова; J. Derpeler, T. Logeman, R. Smith та ін. [3], [4], [5], [6], [7], [13], [17], [18], [19]), організації інклюзивного освітнього середовища (Л. Коваль, І. Луценко, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Ярмола та ін. [4], [6], [7], [14], [15]), актуальним питанням діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (А. Колупаєва, С. Литовченко та ін. [10], [13], [16]). А також наявний досвід практичної діяльності ІРЦ в Україні.

Слід уточнити, що висновок інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини [8] – документ, який містить інформацію щодо індивідуальних особливостей розвитку дитини, її особливих освітніх потреб, рекомендації членам команди супроводу, перелік необхідних психолого-педагогічних послуг; розробляється фахівцями ІРЦ за результатами комплексного оцінювання та є основою для складання Індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Оцінка здійснюється відповідно до основних сфер розвитку дитини (фізичної, мовленнєвої (мовленнєво-комунікативної), когнітивної, емоційно-вольової) та освітньої діяльності, в межах яких визначають компетенції, потреби та рекомендації. Важливо враховувати, що висновок є інструментарієм для проектування навчальної та корекційно-розвиткової роботи у закладі освіти; за ним педагоги організують освітній процес та оцінювання навчальних досягнень дитини. Відтак, рекомендації ІРЦ мають бути спрямовані на створення сприятливого середовища для гармонійного розвитку дитини, основною кінцевою



метою є не визначення окремих напрямів допомоги, а забезпечення комплексної системи роботи.

Наявні фактори, що ускладнюють процес узагальнення результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та оформлення висновку в системі автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів. Зокрема, йдеться про різні підходи до визначення потреб дитини, формулювання потреб як рекомендацій (до відповідних граф вносяться схожі формулювання), перерахування загальних порад, які не належать до особливих потреб.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті – розробити теоретично обґрунтовані рекомендації для наповнення контенту щодо особливих освітніх потреб до системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз теоретичних підходів до тлумачення сутності особливих освітніх потреб у контексті соціальної моделі сприйняття інвалідності.

2. Окреслити існуючі проблеми у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема узагальненні результатів комплексної оцінки розвитку дитини у висновку.

3. На основі аналізу теоретичних аспектів проблеми та конкретних випадків комплексної оцінки розвитку дітей розробити можливі варіанти визначень особливих освітніх потреб до системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Відповідно до сучасного розуміння потреба передбачає додаткову тимчасову чи постійну підтримку в освітньому процесі [20], яка реалізується через відповідні корекційно-розвиткові послуги, спеціальне обладнання, наявність асистента вчителя та/або асистента дитини, необхідні адаптації та/або модифікації в освітньому процесі.

Об'єктивне визначення потреби покликано сприяти усуненню бар'єрів, які перешкоджають повноцінній участі (активності) дитини у освітньому процесі та успішному функціонуванню у соціумі.

Проблема визначення потреб є актуальною у контексті діяльності ІРЦ, організації освітнього процесу в умовах інклюзії. Її вивченню присвячено дослідження українських науковців Е. Данілавічюте,

І. Луценко, А. Колупаєвої, Н. Компанець, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко та ін. [4], [13], [14], [15]. Так, Е. Данілавичюте на основі розкриття сутності понять «шкільна неуспішність», «дизонтогенез», аналізу причин їх виникнення, міжнародного досвіду становлення інклюзивної освіти визначає групи «класифікаційних ознак» особливих освітніх потреб, зокрема: «особливості психофізичного розвитку, особливості опанування навчальної діяльності, особливості встановлення контактів із соціальним середовищем, особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища (категорія дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах)». Відповідно вчена робить висновок про те, що наявність особливих освітніх потреб передбачає дії педагогів щодо «успішного залучення дитини до загальноосвітнього навчального процесу (процедуру введення до колективу учнів з типовим розвитком, шкільного/класного простору), організації відновлення її організму (здоров'я, фізичного стану та працездатності), а також пристосування курикулуму (оцінювання потенційних можливостей дитини, визначення і здійснення необхідних змін під час використання поточного навчально-виховного змісту)» [13, с. 17–18].

Результати наукових пошуків О. Федоренко виявили особливі освітні потреби молодших школярів зі зниженим слухом: слухову /сенсорну, що проявляється в доступності аудіальної інформації як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань молодших школярів зі зниженим слухом про світ; мовно-мовленнєву, як самовираження шляхом використання мовних та мовленнєвих засобів, зрозумілих оточуючим; загальнонавчальну, що проявляється у здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності; соціоінтегративну, як міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу; соціокультурну, як взаємодія з представниками культури глухих, отримання інформації засобами жестової мови [14, с. 10]. Ці потреби стали підґрунтям для розроблення моделі педагогічного супроводу учнів з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання.

Дослідження Т. Скрипник присвячено розбудові безперешкодного освітнього середовища для дітей із розладами аутистичного спектра, складники якого зумовлені їхніми особливими освітніми потребами. В якості провідної ідеї виступає обґрунтування потреб як того, що необхідно розвинути у дитини. Науковець визначає взаємопов'язані групи особливих освітніх потреб таких дітей: подолання труднощів в розвитку, соціалізації та адаптації; безпечне розвивальне освітнє середовище; розвиток соціальних і комунікативних умінь; сприймання і засвоєння академічних

знань [15].

Основи вирішення проблеми закладено у ґрунтовних дослідженнях А. Колупаєвої, О. Таранченко, відповідно до яких реалізація якісного навчання дітей з ООП можлива лише за ефективного застосування певного комплексу технологій, що враховують специфіку особливих освітніх потреб таких учнів. Зокрема, наголошується, що особливі освітні потреби не виступають у якості гальмуючих повноцінне функціонування у соціумі, а стимулюють розвиток пристосувального освітнього середовища в напрямі його доступності й гнучкості [4].

Українські дослідники поділяють думку про те, що потреби більшою мірою є індивідуальними; міра прояву й специфічність особливих освітніх потреб детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення супроводу та підтримки учнів у процесі навчання.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У межах емпіричного дослідження проаналізовано 50 висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, складених фахівцями Інклюзивно-ресурсного центру № 3 м. Києва.

Автор має практичний досвід роботи в ІРЦ, пропозиції є результатом аналізу наукових джерел, теоретичних підходів (в рамках роботи у профільному інституті) та аналізу практики, значної кількості висновків, спілкування з фахівцями.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Розглянемо рекомендації до узагальнення результатів оцінювання та наші пропозиції доповнення автоматизованої системи щодо можливих формулювань освітніх потреб дітей. З метою систематизації, упорядкування доцільним є визначення готових формулювань потреб, щоб фахівці мали можливість обрати відповідні, але також визначити потреби в інший спосіб. Зазначимо – потреб може бути декілька.

Висновок містить розділ «Оцінка освітньої діяльності» (табл.).

У графі «Компетенція» зазначається чи відповідають виявлені показники розвитку дитини віковим особливостям. Важливим при узагальненні результатів комплексної оцінки є спрямування на визначення сильних сторін дитини, зокрема здібностей, знань, умінь, навичок та інтересів, які в подальшому стануть опорою для надання підтримки. Навіть мінімальні (з погляду умовної норми) навички можуть бути основою для формування та розвитку важливих умінь та засвоєння знань.

*Таблиця*  
**Оцінка освітньої діяльності (відповідно до основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку; для дітей шкільного віку – сформованість знань, вмінь, навичок відповідно до навчальних програм)**

Компетенція (знання, здібності, уміння, навички)	Потреби	Рекомендації

Якщо дитина за певною сферою не має особливих потреб, пропонуємо зазначити коротко «Компетенції в цілому відповідають віковим особливостям (віковим нормам)»; відповідно у графі потреби: «Немає особливих освітніх потреб», рекомендації сформулювати приміром як «Загальні рекомендації з розвитку мовлення для дітей старшого дошкільного віку (читання художньої літератури, переказ, вивчення віршів тощо)». Натомість для дітей зі тяжким ступенем порушення / складними порушеннями розвитку доцільно максимально деталізувати інформацію.

За виявленими особливостями, труднощами, обмежуваннями у функціонуванні в будь-якій зі сфер розвитку та навчальній діяльності визначаються особливі освітні потреби. Правомірно розглядати різні класифікації особливих освітніх потреб, в залежності від критеріїв, покладених у основу. Нами визначено дві групи особливих освітніх потреб (у контексті розділу висновку ІРЦ «Оцінка освітньої діяльності»): «Адаптації / модифікації» та «Умови для розвитку». Потреби уточнюються в залежності від конкретної ситуації та вносяться до висновку.

У межах першої групи можливі такі: «адаптація / модифікації змісту, методів навчання, результатів діяльності учня, оцінювання навчальних досягнень», «адаптація методів, засобів (застосування шрифту Брайля, жестової мови тощо)», «адаптації середовища (рівень освітлення, шуму тощо)», «адаптації фізичного навантаження»; конкретні адаптації «мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення», «адаптації письмових завдань тощо».

До другої групи пропонуємо: «умови для розвитку (соціального, емоційного)», «умови для розвитку навчальної поведінки, навчальних навичок», «умови для розвитку самостійної навчальної діяльності» тощо.

Серед можливих визначаємо наступні, але варіанти можуть бути різними. Ми не є прихильниками формального підходу, використання

шаблонних виразів без врахування особливостей кожної дитини. Проте, по перше, на допомогу фахівцям хочемо запропонувати визначення, сформульовані відповідно до сучасних підходів. По друге, чіткість визначень та наявність (у якості орієнтирів) загальних алгоритмів та протоколів сьогодні розглядається виправданим в педагогіці (як в медицині).

Потреби мають бути забезпечені у процесі освітньої діяльності, чому сприяють визначені рекомендації. В графі «Рекомендації» зазначаються особливості індивідуальної адаптації / модифікації, конкретні методи, детальні поради, додаткові методики, вправи, прийоми, застосування яких є особливо важливим.

Компетентності і рекомендації передбачають більшу різноманітність формулювань, варіативність, натомість потреби можна чітко визначити, сформулювати та включити до контенту системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»).

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Результати дослідження дають підстави зробити наступні висновки:

1. Аналіз нормативної бази України, психолого-педагогічної літератури свідчить про актуальність проблеми діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, узагальнення результатів та визначення особливих освітніх потреб дітей як основоположної умови ефективної освітньої діяльності та соціальної адаптації. Водночас, особливої уваги потребує питання розвитку та удосконалення системи автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів (АС «ІРЦ»), одним з ключових векторів якого виступає наповнення науково обґрунтованого та практично зручного контенту.

2. У контексті оцінки освітньої діяльності визначено дві групи потреб: «Адаптації / модифікації» та «Умови для розвитку», які уточнюються в залежності від конкретної ситуації (адаптації середовища; адаптації фізичного навантаження; адаптації змісту, форм, методів навчання; мінімальні адаптації завдань з метою розвитку мовлення; адаптації письмових завдань тощо; умови для соціального розвитку, умови для емоційного розвитку; умови для розвитку навчальної поведінки тощо).

Використання пропонованого контенту допоможе фахівцям ІРЦ удосконалити здійснення оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначення спільно з батьками індивідуальних потреб та рекомендацій щодо створення найоптимальніших умов для здобуття освіти.

Таким чином, вважаємо доцільними визначення відповідних груп особливих освітніх потреб, зважаючи на чіткість, узгодженість, системність, упорядкованість, а також зручність для використання суб'єктами освітньої діяльності.

**Перспективи подальших досліджень.** Водночас, не претендуємо на остаточний варіант класифікації потреб, доцільними є подальші дослідження. Зокрема, надзвичайно важливим є аналіз міжнародної практики, досвіду країн, які мають тривалу історію та значні успіхи щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, а також залучення національних надбань спеціальної педагогіки і психології. Актуальними також залишаються питання вивчення та розроблення механізмів оцінювання (діагностики) на основі МКФ, визначання індивідуальних потреб дитини, стратегій підтримки та рекомендацій щодо створення необхідних умов для здобуття освіти.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Верховна рада України. (2009, Груд. 16). *Закон № 1767-VI «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>.
- [2] Міністерство освіти і науки України. (2016, Жовт. 27). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- [3] В. Засенко, та Л. Прохоренко, «Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку», *Рідна школа*, № 3/4, с. 48–52, 2019.
- [4] А. Колупаєва, та О. Таранченко, *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі*. Харків, Україна: «Ранок», 2019.
- [5] В. Засенко, А. Колупаєва, та О. Таранченко, «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії», у *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*; В. Кремень, Ред. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2016, с. 68–77.
- [6] О. Таранченко, та О. Федоренко, «Концепція розвитку системи освіти дітей із порушеннями слуху в Україні», *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 1, с. 27–33, 2015.

- [7] T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A. Kolupaieva, O. Taranchenko, et al., «A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives», *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), p. 24–44, 2016.
- [8] Кабінет Міністрів України. (2017, Лип. 12). *Постанова № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
- [9] Сайт Міністерства освіти і науки України. (2019, Лист. 22). *З 2020 року вчителі початкових класів вивчатимуть методики роботи в інклюзивних класах* [Електронний ресурс. Новини].  
Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/news/z-2020-roku-vchiteli-pochatkovih-klasiv-vivchatimut-metodiki-roboti-v-inklyuzivnih-klasah>.
- [10] М. Порошенко, *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів*. Київ, Україна, 2018.
- [11] Міністерство охорони здоров'я України. (2018, Груд. 21). *Наказ № 2449 «Про внесення змін до перекладу Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://moz.gov.ua/mkf>.
- [12] Міністерство освіти і науки України. (2019, Лист. 25). *Наказ № 1472 «Про затвердження Положення про систему автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-sistemu-avtomatizaciyi-roboti-inklyuzivno-resursnih-centriv>
- [13] Е. Данілавичюте, «Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі», *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 3(87), с. 7–18, 2018.
- [14] О. Федоренко, «Педагогічний супровід молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання», дис. канд. наук; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2015.
- [15] Т. Скрипник, «Відповідне освітнє середовище для дітей із розладами аутистичного спектра», *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 3(83), с. 16–22, 2017.
- [16] С. Литовченко, «Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання», *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 4(92), с. 30–36, 2019.

- [17] S. Schwab, U. Sharma, and T. Loreman, «Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools», *Teaching and Teacher Education*, 75, p. 31–39, 2018.
- [18] T. Loreman, *Pedagogy for Inclusive Education*; Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford University Press USA, 2019.
- [19] J. Deppeler, T. Loreman, and R. Smith, «Teaching and learning for all», In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, and L. Florian. (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*. London: Emerald Group Publishing. Find this resource, Vol. 7, p. 1–10, 2015.
- [20] Верховна рада України. (2017, Верес. 5). *Закон № 2145-VIII «Про освіту»*. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>.

## **AUTOMATION SYSTEM OF OPERATION OF INCLUSIVE RESOURCES CENTERS: CONTENT ON SPECIAL EDUCATION NEEDS**

**Svitlana Lytovchenko,**

PhD of Pedagogical Sciences,  
Senior Researcher, Chair of the Department  
of Education for Children with Hearing Impairment  
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy  
and Psychology of the NAPS of Ukraine.  
Kiev, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>  
[svetalitovchenko@ukr.net](mailto:svetalitovchenko@ukr.net)

**Abstract.** The article presents current trends in education of children with special education needs, outlines topical issues of activity of inclusive-resource centers, discusses the concept of «need» in the context of the organization of educational environment. An innovation is the introduction in 2019 of an information and telecommunication automation system of operation of inclusive-resource centers (AS «IRC»), which ensures the creation of a single integrated information environment in the field of inclusive education. It is substantiated that special educational needs are to a greater extent individual, and their degree of manifestation and specificity determine the procedural and resource support of students' support and support in the learning process. Objective identification of the need is intended to help remove barriers that prevent a child's full participation in the educational process and successful socialization. It is legitimate to consider different classifications



of special educational needs, depending on the criteria underlying it. It is advisable that the wording be clear, with clarity, consistency, consistency, convenience for all subjects of educational activity. On the basis of analysis of theoretical aspects of the problem and specific cases of complex assessment of children's development, recommendations for filling of content on special educational needs to the automation system of operation of inclusive-resource centers (AS «IRC») were developed. In the context of educational activity assessment, two groups of needs have been identified: Adaptation / Modification and Development Conditions, which are specified according to the specific situation (adaptation of the environment, physical activity, content, forms, teaching methods; minimal adaptation of tasks for the purpose of speech development; adaptation of writing tasks, etc.; conditions for the development of social, emotional, educational behavior, etc.). The use of the proposed content will help IRC specialists to improve the assessment of the development of children with special educational needs, identify with parents the individual needs and recommendations for creating the best conditions for education.

**Keywords:** children; special education needs; inclusive-resource center; automation system of operation of inclusive-resource centers (AS «IRC»).

## **СИСТЕМА АВТОМАТИЗАЦИИ РАБОТЫ ИНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ: КОНТЕНТ ПО ОСОБЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ**

**Литовченко Светлана Витальевна,**  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник, заведующий отделом  
образования детей с нарушениями слуха  
Институт специальной педагогики  
и психологии имени Николая Ярмаченко НАПН Украины.  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0001-4667>  
[svetalitovchenko@ukr.net](mailto:svetalitovchenko@ukr.net)

**Аннотация.** В статье представлены современные тенденции в образовании детей с особыми образовательными потребностями, определены актуальные вопросы деятельности инклюзивно-ресурсных центров, рассмотрено понятие «потребность» в контексте организации образовательной среды. Инновацией выступает внедрение в 2019 году информационно-телекоммуникационной системы автоматизации

работы инклюзивных ресурсных центров (АС «ИРЦ»), что обеспечивает создание единого интегрированного информационного пространства в сфере инклюзивного образования. Обосновано, что особые образовательные потребности в большей степени являются индивидуальными, а мера их проявления и специфичность детерминируют процессуальное и ресурсное обеспечение сопровождения и поддержки учащихся в процессе обучения. Объективное определение потребности призвано способствовать устранению барьеров, препятствующих полноценному участию ребенка в образовательном процессе и успешной социализации. Правомерно рассматривать различные классификации особых образовательных потребностей в зависимости от критериев, положенных в основу. Целесообразна определенность формулировок, учитывая четкость, согласованность, системность, удобство для всех субъектов образовательной деятельности. На основе анализа теоретических аспектов проблемы и конкретных случаев комплексной оценки развития детей разработаны рекомендации для наполнения контента по особым образовательным потребностям к системе автоматизации работы инклюзивных ресурсных центров (АС «ИРЦ»). В контексте оценки образовательной деятельности определены две группы потребностей: «Адаптации / модификации» и «Условия для развития», которые уточняются в зависимости от конкретной ситуации (адаптации среды, физической нагрузки, содержания, форм, методов обучения; минимальные адаптации заданий с целью развития речи; адаптации письменных заданий и т.д.; условия для развития социального, эмоционального; учебного поведения и т.д.). Использование предлагаемого контента поможет специалистам ИРЦ усовершенствовать осуществления оценки развития детей с особыми образовательными потребностями, определение совместно с родителями индивидуальных потребностей и рекомендаций по созданию оптимальных условий для получения образования.

**Ключевые слова:** дети; особые образовательные потребности; инклюзивно-ресурсный центр; система автоматизации работы инклюзивно-ресурсных центров (АС «ИРЦ»).

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verkhovna rada Ukrainy. (2009, Hrud. 16). Zakon № 1767-VI «Pro ratyfikatsiiu Konventsiiu pro prava osib z invalidnistiu i Fakultatyvnoho protokolu do nei». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>.
- [2] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016, Zhovt. 27). Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [3] V. Zasenka, ta L. Prokhorenko, «Osvita «osoblyvykh» ditei: stratehiia rozvytku», Ridna shkola, № 3/4, s. 48–52, 2019.
- [4] A. Kolupaieva, ta O. Taranchenko, Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshti. Kharkiv, Ukraina: «Ranok», 2019.
- [5] V. Zasenka, A. Kolupaieva, ta O. Taranchenko, «Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkliuzii», u Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini; V. Kremen, Red. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2016, s. 68–77.
- [6] O. Taranchenko, ta O. Fedorenko, «Kontseptsiia rozvytku systemy osvity ditei iz porushenniamy slukhu v Ukraini», Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, № 1, s. 27–33, 2015.
- [7] T. Loreman, D. McGhie-Richmond, A. Kolupaieva, O. Taranchenko, et al., «A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives», School Effectiveness and School Improvement, 27(1), p. 24–44, 2016.
- [8] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2017, Lyp. 12). Postanova № 545 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
- [9] Sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. (2019, Lyst. 22). Z 2020 roku vchyteli pochatkovykh klasiv vyvchatymut metodyky roboty v inkliuzyvnykh klasakh [Elektronnyi resurs. Novyny].  
Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/news/z-2020-roku-vchyteli-pochatkovih-klasiv-vivchatymut-metodiki-roboti-v-inklyuzivnih-klasah>.
- [10] M. Poroshenko, Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsentriv. Kyiv, Ukraina, 2018.
- [11] Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy. (2018, Hrud. 21). Nakaz № 2449 «Pro vnesennia zmin do perekladu Mizhnarodnoi klasyfikatsii funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia ta Mizhnarodnoi

- klasyfikatsii funktsionuvannia, obmezhen zhyttiediialnosti ta zdorovia ditei i pidlitkiv». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://moz.gov.ua/mkf>.
- [12] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019, Lyst. 25). Nakaz № 1472 «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro systemu avtomatyzatsii roboty inkliuzyvno-resursnykh tsentriv». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-sistemu-avtomatizaciyi-roboti-inklyuzivno-resursnih-centriv>.
- [13] E. Danilavichutie, «Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyschi», *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*, № 3(87), s. 7–18, 2018.
- [14] O. Fedorenko, «Pedahohichniy suprovid molodshykh shkolariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inkliuzyvnoho navchannia», *dys. kand. nauk*; Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv, 2015.
- [15] T. Skrypnyk, «Vidpovidne osvitnie seredovyshe dla ditei iz rozladamy autystychnoho spektra», *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*, № 3(83), s. 16–22, 2017.
- [16] S. Lytovchenko, «Diialnist IRTs u systemi pidtrymky ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: aktualni pytannia», *Osoblyva dytyna: navchanni i vykhovannia*, № 4(92), s. 30–36, 2019.
- [17] S. Schwab, U. Sharma, and T. Loreman, «Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools», *Teaching and Teacher Education*, 75, p. 31–39, 2018.
- [18] T. Loreman, *Pedagogy for Inclusive Education*; Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford University Press USA, 2019.
- [19] J. Deppeler, T. Loreman, and R. Smith, «Teaching and learning for all», In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, and L. Florian. (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum. International perspectives on inclusive education*. London: Emerald Group Publishing. Find this resource, Vol. 7, p. 1–10, 2015.
- [20] Verkhovna rada Ukrainy. (2017, Veres. 5). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>.

*Стаття надійшла до редакції  
26 липня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-140-169](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-140-169)  
УДК 378.091.12.018.43:004:001.8:61

**Лопіна Наталія Андріївна,**  
кандидат медичних наук,  
методист першої категорії,  
Харківського національного медичного університету.  
Харків, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0956-1547>  
[nataliia.lopina@gmail.com](mailto:nataliia.lopina@gmail.com)

### **РЕЗУЛЬТАТИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЇ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННИХ КУРСІВ У СФЕРІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ»**

**Анотація.** У статті обговорено необхідність проведення курсів підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти з використання новітніх інформаційно-освітніх технологій, зокрема платформи дистанційного навчання, базуючись на загальнодержавній стратегії розвитку медичної освіти та потреби у безперервному фаховому розвитку медичних працівників. Проаналізовано досвід вітчизняних закладів медичної освіти щодо проведення підготовки, перепідготовки медичних педагогів. Представлено структуру електронного навчального курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти», що було розроблено для підвищення кваліфікації викладачів закладу вищої медичної освіти в умовах пандемії COVID-19 у світі. Практична значущість курсу полягала у створенні курсантами власноруч створених курсів з негайною імплементацією їх в освітній процес для його забезпечення під час впровадження дистанційного навчання. Детально охарактеризовано методи навчання, а також засоби контролю електронного навчального курсу. Приведено результати курсу з урахуванням анкетування викладачів. Базуючись на проведенні кількісного та якісного моніторингу на платформі дистанційного навчання приведено аналіз кількості електронних навчальних курсів, які було розпочато створювати кафедральними колективами, дані по впровадженню автоматизованого тестування в освітній процес. Відповідно до анкетування викладачів електронний навчальний курс отримав позитивне оцінювання, а його результати потенціювали запровадження новітніх технологій викладання, розвиток та впровадження дистанційного формату навчання на

загально університетському рівні.

**Ключові слова:** безперервний фаховий розвиток медичних працівників; медична освіта; підвищення кваліфікації педагогів закладів вищої медичної освіти; програма підготовки медичних педагогів; електронний навчальний курс; методологія розроблення електронних навчальних курсів.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Загальнодержавна стратегія розвитку медичної освіти полягає у необхідності безперервного фахового розвитку медичних фахівців. Модернізація вищої медичної освіти може відбуватися за допомогою впровадження новітніх інформаційно-освітніх технологій у навчання, що дозволить лікарю навчатися впродовж життя без відриву від основної діяльності. Якість надання медичної допомоги населенню залежить від якості підготовки медичних працівників. З огляду на вищезазначене постають проблеми підготовки та перепідготовки самих викладачів закладів медичної освіти. Насамперед це стосується використанням сучасних інформаційно-освітніх веб-технологій та підготовки якісного навчального контенту в різних сферах медичної освіти. Програми навчання викладачів закладів медичної освіти із застосування інформаційно-освітніх технологій на загальнодержавному рівні відсутні. Особливо актуальним є проведення онлайн тренінгів підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної освіти та розроблення комплексних електронних курсів, що дозволить реалізувати викладачам ефективний супровід додипломного та післядипломного етапів медичної освіти.

Онлайн тренінги підвищення кваліфікації для викладачів закладів медичної освіти відсутні. З огляду на впровадження дистанційного формату навчання у закладах медичної освіти у зв'язку з пандемією COVID-19 у світі постає актуальним побудова тренінгів підвищення кваліфікації з використання інформаційно-освітніх технологій, зокрема платформи дистанційного навчання, в освітньому процесі та створення сучасного освітнього контенту, електронних курсів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Впродовж останніх років ряд вітчизняних авторів у своїх публікаціях наголошують на необхідності впровадження інноваційних інформаційно-освітніх веб-технологій в медичну освіту [1, с. 3], [2, с. 477], [3, с. 67] обґрунтовувалась необхідність впровадження SMART-технологій у модернізацію післядипломної освіти

[4, с. 236], щоб відповідало реалізації Європейських стандартів вищої освіти [5, с. 55]. Досвід використання та впровадження інформаційно-освітніх веб-технологій для забезпечення медичної освіти широко обговорювався в авторських публікаціях попередніх років [6, с. 87], [7, с. 531], [8, с. 225], [9, с. 226], [10, с. 1–36], [11, с. 68], [12, с. 63], [13, с. 1–84], [14, с. 10], [15, с. 43].

Проаналізовано досвід вітчизняних медичних освітніх закладів щодо проведення підготовки, перепідготовки медичних педагогів. О. Фурик, І. Юрченко аналізували роль тьютора у проблемно-орієнтованому навчанні в галузі медичної освіти, підкреслюючи зміну ролі викладача у сучасних умовах з переважанням його координаторської функції [16, с. 166]. С. Напалков в своїй публікації наголошує про необхідність технологічного оновлення підготовки сучасного педагога [17, с. 833]. М. Рожко та співавтори характеризували діяльність навчально-тренінгового центру для викладачів з метою підвищення професійної, мовної компетентності та володіння сучасними інноваційними технологіями навчання [18, с. 65]. Ю. Вороненко та співавтори сформувавши напрями, за якими слід проводити розвиток викладачів вищої медичної школи, та вони не відображують необхідність підвищення професійної компетентності викладачів в сфері інформаційно-освітніх технологій [19, с. 10]. У попередніх авторських публікаціях розглядалася програма підвищення кваліфікації педагогів закладів вищої медичної освіти з використання інформаційно-освітніх веб-технологій в медичній освіті [12, с. 60–67], яка і слугувала підґрунтям для розроблення програми пілотного дистанційного курсу підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти». У своїй публікації І. Соколова охарактеризувала професійний розвиток викладачів медичного університету: досвід використання навчальної платформи MoodleCloud [20, с. 29–37].

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті – продемонструвати результати пілотного дистанційного курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти», який проводився для підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої медичної освіти з використання інформаційно-освітніх веб-технологій з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти та потреб охорони здоров'я.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- описати технологію проведення тренінгу підвищення кваліфікації в електронному навчальному курсі;

- деталізувати напрями основних тем електронного навчального курсу;
- охарактеризувати структуру курсу після запровадження дистанційного формату навчання;
- привести динаміку долучення викладацького складу ХНМУ до навчального курсу підвищення кваліфікації;
- привести результати анкетування викладачів після проведення тренінгу підвищення кваліфікації;
- охарактеризувати результати імплементації електронного навчального курсу з підвищення кваліфікації викладачів.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Програма підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти розроблювалася ще в 2019 році та була апробована на окремій кафедрі, в 2020 році проведено суттєве доопрацювання та її імплементація на загально університетському рівні в умовах переходу до дистанційного формату навчання у відповідності до попередніх авторських напрацювань (Авторське свідоцтво № 89366 «Програма підвищення кваліфікації педагогів закладів вищої медичної освіти з використання інформаційно-освітніх веб-технологій (приклад для клінічної кафедри)», 05.06.2019.

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Проведення онлайн опитування викладачів за допомогою автоматизованого анонімного анкетування, якісний та кількісний моніторинг стану дистанційного навчання на платформі дистанційної освіти з підрахунком:

- загальної кількості курсантів курсу підвищення кваліфікації;
- загальної кількості кафедр, залучених до створення електронних навчальних курсів;
- загальної кількості електронних курсів;
- кількість кафедр, що почали запроваджувати автоматизоване опитування за допомогою тестування на платформі дистанційного навчання.

### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

5.1. Опис процесу імплементації електронного навчального курсу. Мета курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» полягала у вивченні основ методології розроблення

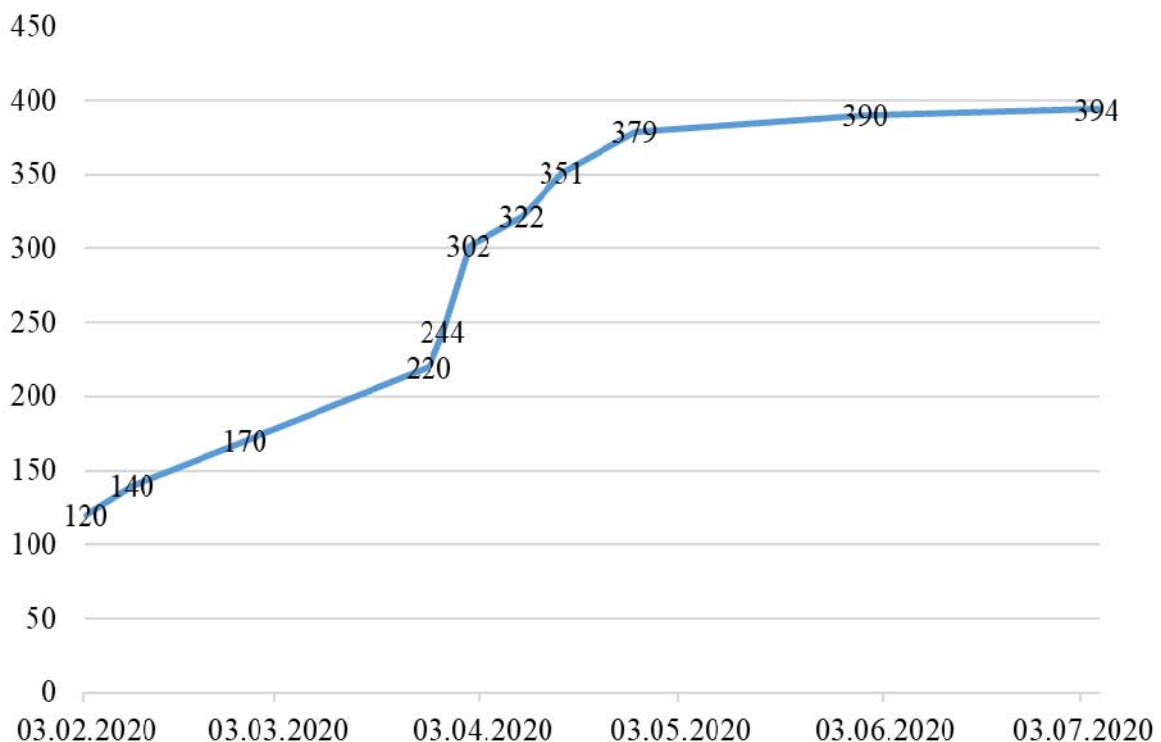


електронних курсів у сфері медичної освіти, вивченні основних принципів сучасної дистанційної освіти, основ створення якісного навчального контенту, опанування практичними навичками роботи на платформі дистанційного навчання для забезпечення додипломного та післядипломного етапів навчання. Велику увагу було приділено саме навичкам розроблення електронних курсів у сфері медичної освіти та практичним результатам курсу. За практичний результат навчання було прийнято вважати власноруч розроблений кожним викладачем електронний курс на платформі дистанційного навчання Харківського національного медичного університету (ХНМУ). Основою для створення викладачами електронних курсів було запропоновано використання робочої програми відповідної дисципліни з урахуванням аудиторії слухачів (студенти – англomовні, вітчизняні, російськомовні, бакалаври, магістри, інтерни, доктора філософії, лікарі практичної охорони здоров'я, що проходять тематичне удосконалення на відповідних кафедрах). За електронний курс, що рекомендовано викладачам створювати в рамках виконання домашніх завдань у курсі «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти», було рекомендовано вважати завершений розділ дисципліни, який поєднує у собі декілька тем, пов'язаних між собою логічною послідовністю, і завершується підсумковим контролем. Курсантам курсу – викладачам ХНМУ було рекомендовано проходження 20 тем навчального курсу, які містили початкові матеріали по основним чотирьом напрямкам:

- 1) основи методології розроблення електронних навчальних курсів;
- 2) сучасні тренди дистанційної освіти;
- 3) навички роботи на платформі дистанційного навчання Moodle;
- 4) особливості реалізації медичної освіти у дистанційному форматі.

У навчальному електронному курсі було надано детальні теоретичні відеолекції та практичні відеоскринкасти. Закріплення кожної теми перевірялося розробником та автором курсу через додані практичні завдання до кожної теми курсу. Крім того, курсантам надавався зворотній зв'язок та відповіді на запитання впродовж проходження навчального курсу. Рекомендований темп проходження курсу становив 2 теми на тиждень, що складає 2–3 місяці навчання. Кінцеві цілі вивчення курсу полягали у підготовці педагогічного колективу ХНМУ для впровадження дистанційного формату навчання та забезпечення змішаного формату навчання з використанням закритого навчального середовища – платформи дистанційного навчання.

До проходження курсу підвищення кваліфікації «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» було залучено 70 кафедр Харківського національного медичного університету. Наприкінці січня 2020 року проведено реєстрацію 120 курсантів-викладачів, яких було призначено на кафедрах як відповідальних осіб за впровадження дистанційного формату навчання. 03 лютого 2020 року 120 викладачів курсантів приступили до навчання у курсі «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти». У зв'язку з пандемією COVID-19 у світі, запровадженням карантину та переходом ХНМУ на дистанційне навчання у березні 2020 року кількість викладачів-курсантів курсу підвищення кваліфікації та інтерес до методичних навчальних матеріалів курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» починає стрімко збільшуватися (рис. 1).



*Рис. 1 Динаміка долучення викладацького складу ХНМУ до навчального курсу підвищення кваліфікації «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» у платформі дистанційного навчання ХНМУ*

Кількість викладачів ХНМУ, зареєстрованих у курсі «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» станом на початок липня 2020 року становила 394 курсанти.

До березня 2020 року курс «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» розроблювався як поєднання вступної теми з 20 навчальними темами. Станом на березень 2020 року частина педагогічного колективу вже навчалася у курсі підвищення кваліфікації викладачів з лютого місяця 2020 року, а частина на той момент ще не розпочала навчання. Тому рівень базових знань серед викладацького колективу ХНМУ станом на березень 2020 року суттєво різнився поміж собою, що обумовлювало необхідність гетерогенного диференційованого підходу та розроблення адаптивного формату навчання для подальшого проведення тренінгу серед викладачів ХНМУ. З огляду на запровадження дистанційного формату навчання у березні 2020 року проведена побудова адаптивного формату навчання у курсі «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» з огляду на необхідність форсованого швидкого впровадження педагогічного колективу ХНМУ і негайної імплементації у педагогічний процес результатів навчання у курсі для забезпечення навчального процесу у закладі вищої медичної освіти на період карантину.

Для цього базову структуру курсу було розширено наступними блоками:

Інформаційний блок (важливі повідомлення, відповіді на запитання педагогічного колективу в перші тижні впровадження дистанційного навчання у відеоформаті, відеозвернення, відеопояснення, скринкасти, а також мотивуюче відео по успіхам педагогічного колективу ХНМУ).

Блок «Карантин», де було представлено основні теми навчального курсу без блокувань та необхідності виконання домашніх завдань. У даному блоці було розміщено усі необхідні відеолекції для негайної імплементації результатів навчання задля забезпечення дистанційного формату навчання на період карантину.

Безпосередньо навчальний курс «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти», який складається із вступної теми та 20 тем для послідовного проходження курсу з необхідністю виконання домашніх завдань, контролем розробника курсу та тренера курсу Н. Лопіної, та отримання від неї постійного зворотного зв'язку на запитання та поради щодо створюваних викладачами курсів.

Додаткові відеолекції, які містили додаткові знання та навички роботи по створенню електронних курсів, приклад опису програми електронного навчального курсу.

Блок «Державний комплексний іспит та екзаменаційна сесія», присвячений підготовці педагогічного колективу ХНМУ для проведення державного комплексного іспиту та екзаменаційної сесії 2019/2020 років у

дистанційному форматі.

Станом на початок липня 2020 року навчання у курсі «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» завершило 89 викладачів ХНМУ.

5.2. Результати анкетування викладачів курсантів курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» після завершення навчання.

В анкетуванні викладачів курсу після завершення навчання станом на початок прийняло участь 89 викладачів. Всі респонденти – 89 осіб (100%) підтвердили, що інформація, надана в електронному курсі була для них корисною.

Більшість респондентів – 88 осіб (98,88%) підтвердили, що їм було зручно працювати в електронному курсі, один викладач відмітив що працювати в електронному курсі було не зручно (1,12%) (рис. 2).

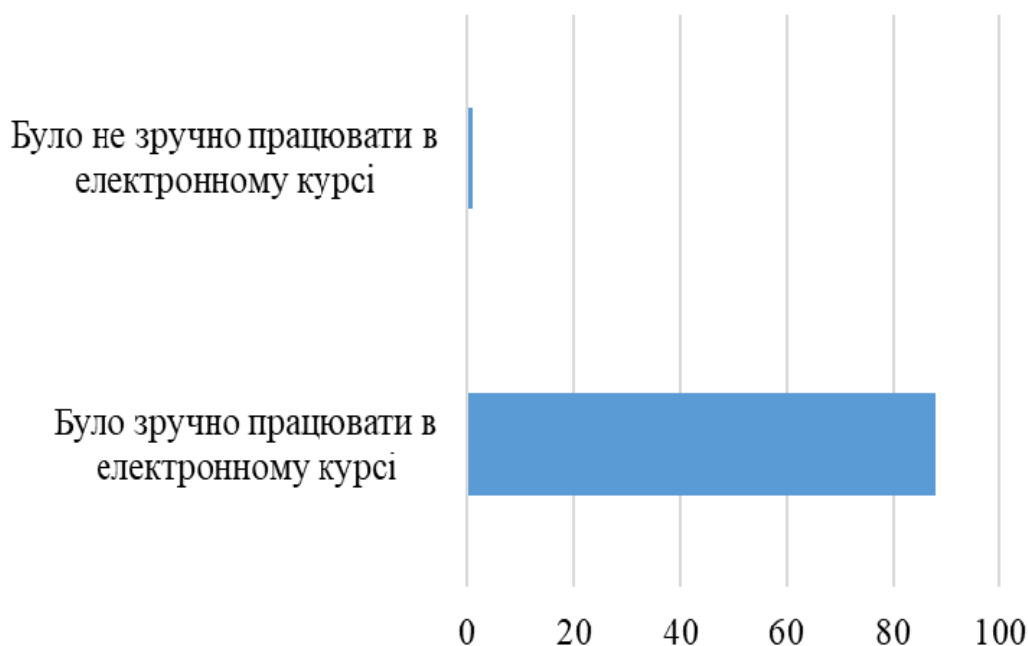


Рис. 2 Зручність роботи в курсі

Більшість викладачів – 88 (98,88%) підтвердили, що їх дисциплінувала необхідність здавання робіт на перевірку в кожній темі електронного навчального курсу, для одного викладача (1,12%) наявність необхідності здавання робіт не було корисним (рис. 3).

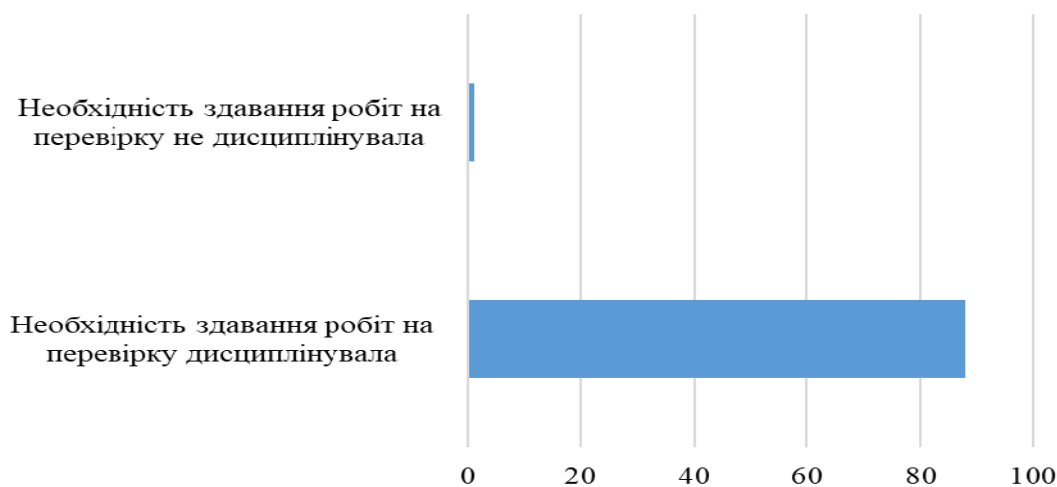


Рис. 3 Оцінка необхідності здачі робіт на перевірку

Більшість викладачів відмітили, що їм легко було сприймати інформацію, надану в електронному навчальному курсі – 72 респонденти (80,9%), складність відмітив один респондент (1,12%), середній рівень складності матеріалів курсу відмітило 16 осіб (17,98%) (рис. 4).



Рис. 4 Оцінка легкості сприйняття інформації у курсі

Більшість викладачів – 88 (98,88%) відмітили, що їм було зручно працювати в електронному навчальному курсі, одній особі (1,12%) було не зручно працювати в електронному навчальному курсі (рис. 5).

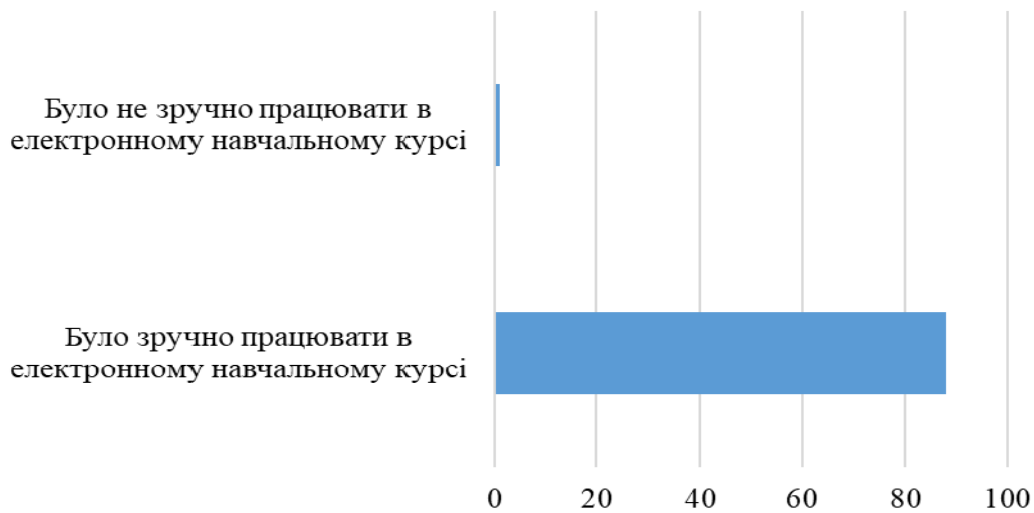


Рис. 5 Оцінка зручності роботи в електронному курсі

Більшість викладачів – 82 (92,13%) відмітили достатність матеріалу поданого у навчальному курсі щодо швидкої адаптації до роботи у дистанційному форматі на платформі дистанційного навчання, і 7 осіб (7,87%), щоб знайти відповіді на питання іноді зверталися до інших джерел, жоден респондент не відмітив, що навчальних матеріалів у курсі було недостатньо (рис. 6).



Рис. 6 Достатність матеріалів, викладених у курсі щодо роботи у платформі дистанційного навчання

Більшість викладачів – 84 (94,38%) відмітили достатність матеріалу поданого у навчальному курсі щодо методології розроблення електронних курсів, і лише 5 осіб (5,62%), щоб знайти відповіді на питання іноді зверталися до інших джерел (рис. 7).



Рис. 7 Достатність методичної інформації щодо методології розроблення електронних навчальних курсів

Більшість викладачів – 86 (96,63%) відмітили, що їх навчання в електронному навчальному курсі було ефективним, 3 респонденти відповіли, що їм важко оцінити їх ефективність навчання в курсі (3,37%). Жоден респондент не відповів, що їх навчання було неефективним (рис. 8).



Рис. 8 Оцінка ефективності навчання у курсі

Більшості викладачів – 82 (92,13%), що проходили навчання у курсі вдалося одразу імплементувати отримані знання в повсякденну педагогічну роботу, 5 особам було важко оцінити швидкість імплементатії отриманих знань (5,62%), і двом – не вдалося одразу імплементувати отримані знання в повсякденну педагогічну працю (2,25%). (рис. 9).

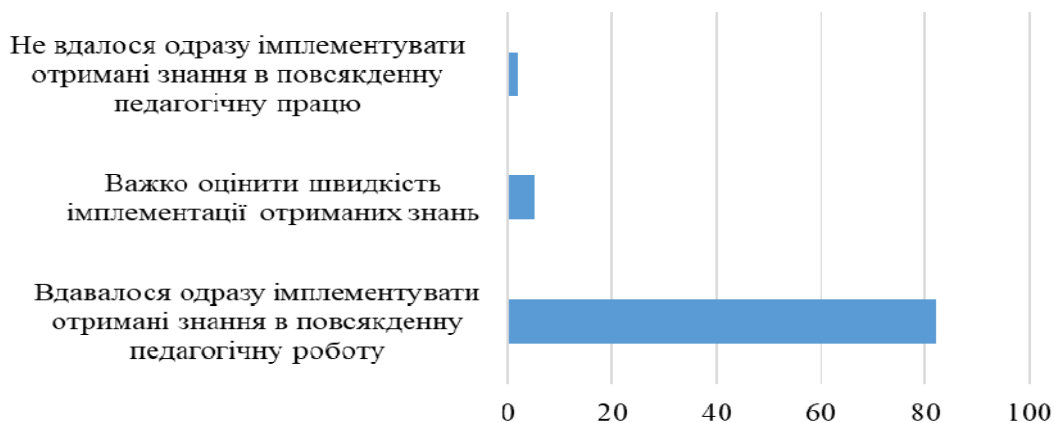


Рис. 9 Оцінка імплементатії знань в педагогічну роботу

Більшість викладачів відмітили, що зворотній зв'язок від розробника курсу був своєчасним та допомагав у вирішенні складних питань – 86 (96,63%), 3 особи відмітили, що виникали питання, на які не вдалося отримати відповідь (3,37%) (рис. 10).

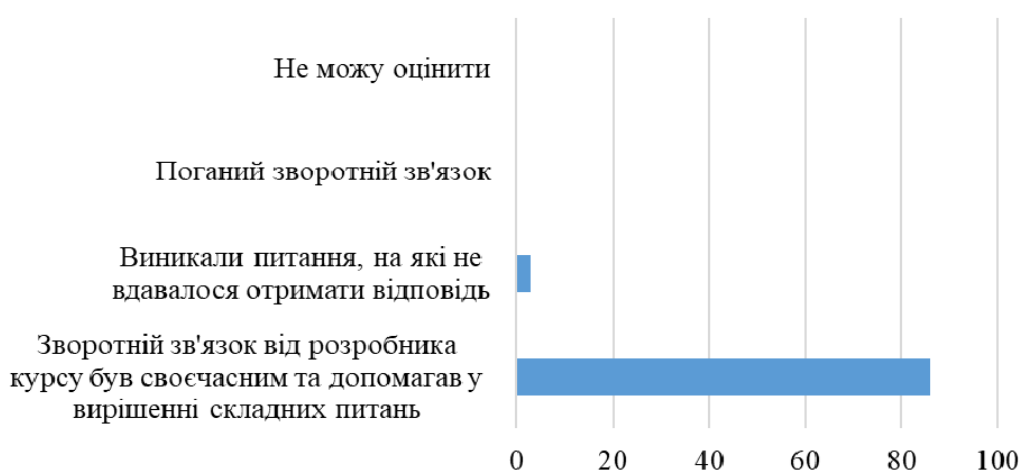


Рис. 10 Оцінка зворотного зв'язку від викладача курсу



Більшість викладачів – 86 (96,63%) відмітили, що часові витрати на навчання в курсі були раціональними, і троє відмітили, що часові витрати на навчання в курсі були не раціональними (3,37%) (рис. 11).

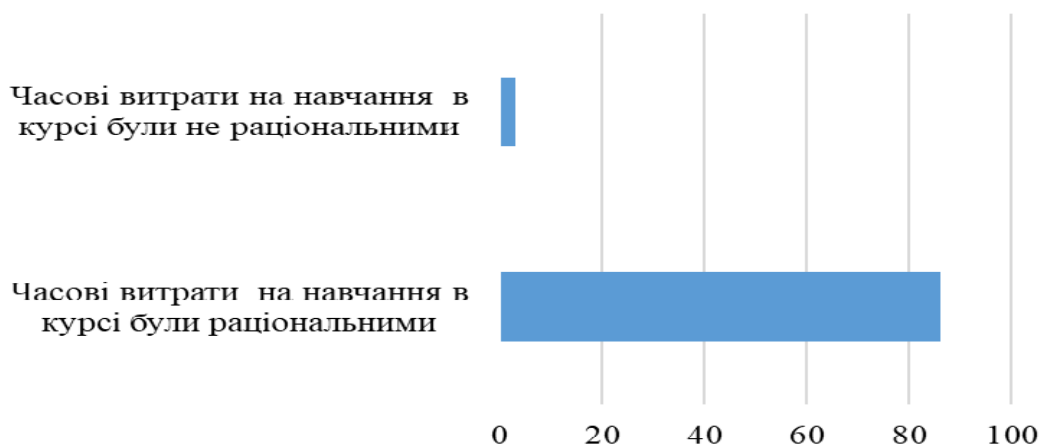


Рис. 11 Оцінка раціональності часових витрат на навчання у курсі

Оцінювалося користування викладачами матеріалами розблокованого блоку «Карантин». Більшість викладачів – 70 (78,65%), що завершили навчання у курсі відмітили, що користувалися матеріалами у блоці «Карантин», 19 респондентів не користувалися цим блоком (21,35%) (рис. 12).

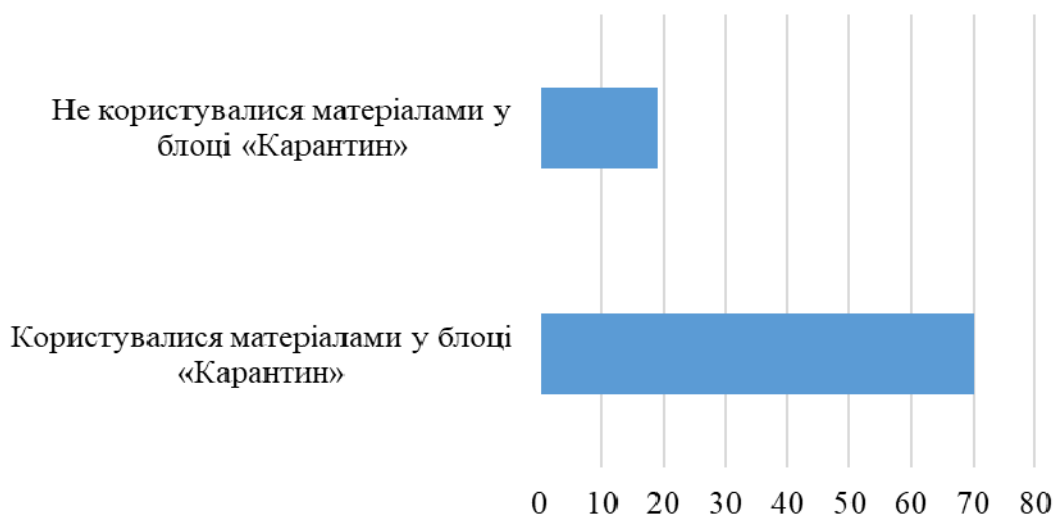


Рис. 12 Оцінка використання розблокованої теми «Карантин»

Більшість викладачів, що завершили навчання у курсі оцінили свій рівень знань щодо методології розроблення електронних курсів у сфері медичної освіти «Добре» – 48 (53,93%), 33 викладача – «Відмінно» (33,08%), 8 респондентів охарактеризували свій рівень знань як «Задовільно» (8,99%). Жоден викладач не оцінював свій рівень як «Незадовільно» (рис. 13).

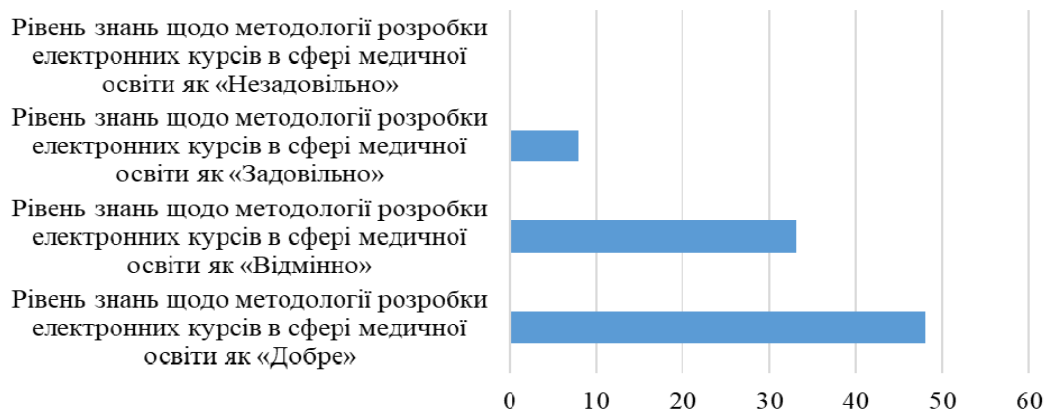


Рис. 13 Оцінка рівня знань щодо методології розроблення електронних курсів у сфері медичної освіти

Викладачі оцінили позитивно зацікавленість студентів у впровадженні елементів дистанційного навчання у традиційну освіту. По 5-бальній шкалі, де 5 найвищий рівень зацікавленості: 1 бал – 0, 2 бали – 2 (2,25%), 3 бали – 15 (16,85%), 4 бали – 49 (55,06%), 5 балів – 23 (25,84%) (рис. 14).

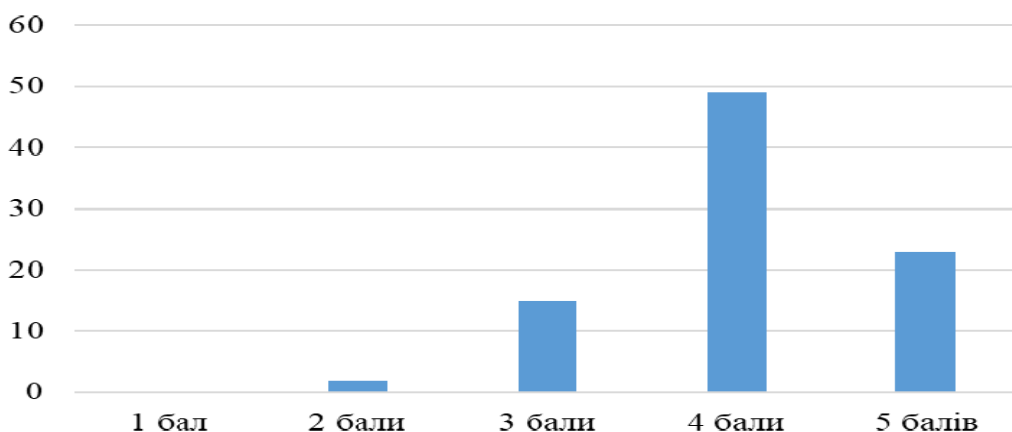


Рис. 14 Оцінка викладачами зацікавленості студентів у впровадженні дистанційного навчання, де 5 – найвищий рівень зацікавленості

Більшість викладачів – 88 (98,88%) відмітили перспективним використання цього досвіду та елементів дистанційного навчання після відміни карантину при поєднанні з традиційною формою навчання. Один викладач (1,12%) не вбачав перспектив використання цього досвіду (рис. 15).



Рис. 15 Оцінка перспективності використання досвіду після завершення карантину

Усі викладачі 89 (100%) висловили бажання регулярно отримувати відеолекції, методичні матеріали та кращий досвід для можливості розвитку у використанні інструментів дистанційного формату навчання.

Частина викладачів – 27 (30,34%) висловила бажання мати досвід у якості спікера на методичних нарадах щодо подальшого впровадження дистанційного формату. 62 викладача відмітили, що поки що не готові до проведення методичних нарад (69,66%) (рис. 16).

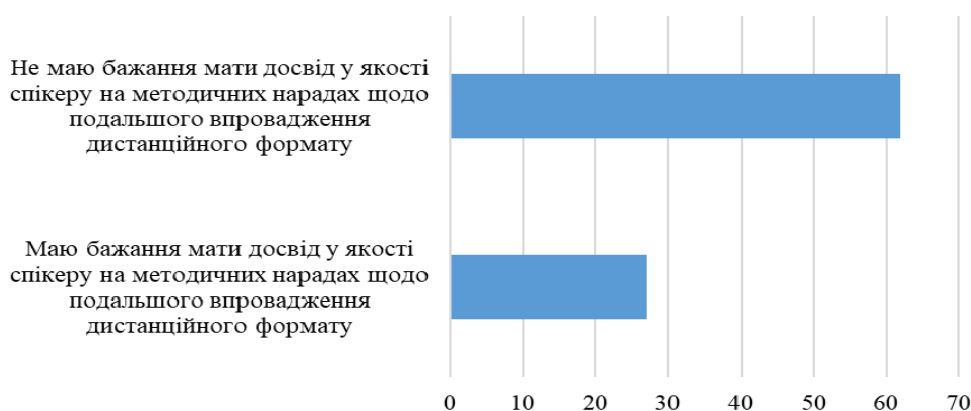


Рис. 16 Оцінка готовності ділитися досвідом на методичних нарадах

Також опитування мало відкриті запитання для отримання розгорнутих відповідей викладачів щодо їх оцінювання пройденого курсу. Викладачі відмічали достатність методичних матеріалів, високу професійність розробленого курсу, гарний цілодобовий зв'язок з розробником-куратором курсу, зручну структурованість матеріалу курсу, швидку зміну стратегії куратором курсу після запровадження дистанційного формату навчання з формуванням блоку «Карантин» і надання оперативної інформації на вимогу дня під час дистанційного формату навчання у зв'язку з пандемією COVID-19 у світі.

5.3. Результати курсу. Станом на червень місяць 2020 року 97% кафедр ХНМУ (67 кафедр) долучилися до створення електронних курсів на платформі дистанційного навчання. Процес залучення науково-педагогічного колективу в побудову освітнього процесу на платформі дистанційного навчання відбувався поступово (рис. 17).



*Рис. 17 Динаміка залучення педагогічного колективу у створення електронних навчальних курсів на платформі дистанційного навчання ХНМУ*

За допомогою створення електронних курсів викладачами ХНМУ реалізовувалося надання студентам методичного матеріалу, а також проведення оцінювання знань студентів у тестах та завданнях для забезпечення дистанційного формату навчання під час карантину.

5.4. Кількість курсів на платформі дистанційного навчання ХНМУ.

Під час проведення моніторингу стану дистанційної освіти на платформі дистанційного навчання ХНМУ оцінювалася кількість електронних курсів, що розроблюються, наявність автоматизованого тестування в електронних курсах кафедр, наявність екзаменаційних курсів, курсів диференційних заліків чи матеріалів для їх проведення в інших курсах, наявність електронних курсів для іноземних студентів, післядипломного навчання (спеціалізація, ТУ, інтернатура, доктора філософії, магістри).

Кількість кафедр, що проводили онлайн тестування на платформі дистанційного навчання постійно збільшувалася. Станом на початок квітня більше ніж 50% педагогічних колективів розпочали створення тестів, наповнення банку запитань на платформі дистанційного навчання та проводити онлайн тестування з отриманням перших оцінок студентів у свої електронні журнали. Станом на червень місяць майже всі педагогічні колективи долучилися до створення тестів, наповнення банків запитань свої електронних курсів, курсів КРОК, Державної атестації випускників та екзаменаційної сесії. Станом на початок червня 2020 року на платформі дистанційного навчання ХНМУ розпочато створення 1506 електронних курсів, 646 з яких кафедральні електронні курси з методичною інформацією для студентів (табл. 1, рис. 18.). Усі електронні курси мають різне цільове призначення – навчальні електронні курси, курси тестування, екзаменаційні курси, організаційні курси, курси для проведення нарад, де розміщено вебінарні кімнати.

*Таблиця 3*

***Кількість розроблюваних електронних курсів в платформі дистанційного навчання станом на початок червня 2020 року***

Категорії платформи дистанційного навчання	Кількість електронних курсів
1	2
Державна атестація випускників	57
Поліклінічна практика 5 курс	12
Інструкції для студентів та викладачів щодо платформи дистанційного навчання	5
Факультети	598
Навчально-науковий інститут іноземних громадян	1
Навчально-науковий інститут післядипломної освіти	1
Навчально-науковий інститут якості освіти	3
Структурні підрозділи	11
COVID-19	3
Підготовка до КРОК	28

Продовження табл. 3

1	2
Бібліотека	1
Кафедральні категорії з урахуванням курсів для проведення вебінарів	716
Кафедральні категорії без урахування курсів для проведення вебінарів	646
Тренування «Мій перший курс»	70
Усього	1506



Рис. 18 Динаміка створення електронних курсів на платформі дистанційного навчання ХНМУ

На початок червня 2020 року в кафедральних категоріях розпочато створення 646 електронних курсів. 55 кафедр активно використовували автоматизоване тестування у створених електронних курсах, 64 кафедри надавали методичні матеріали студентам для забезпечення дистанційного формату навчання, 59 кафедр розпочали створення електронних навчальних курсів для іноземних студентів, 34 кафедри розпочали створення екзаменаційних курсів, курсів диференційних заліків чи матеріалів для їх проведення в інших курсах, 20 кафедр розпочали створення електронних курсів для забезпечення післядипломного навчання (спеціалізація, ТУ, інтернатура, доктора філософії, магістри).

Практична значущість курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» – завдяки впровадженню

електронних курсів у ХНМУ значну частину часу під час навчання майбутніми лікарями зможе бути використано на роботу в клініці та у симуляційному центрі ХНМУ, що дасть можливість забезпечити якість медичної освіти та підготувати більше конкурентоспроможних лікарів.

Економічний ефект курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» – підвищення ефективності навантаження на співробітників ХНМУ, делегування частини рутинних зобов'язань викладачів автоматизованим процесам системи дистанційного навчання, налагодження ефективної системи аналітики за навчанням за допомогою системи дистанційного навчання, підвищення якості навчальних матеріалів, можливість побудови практично-орієнтованого навчання.

Перспективний очікуваний результат курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» – якісна модернізація викладання, підвищення якості освіти у Харківському національному медичному університеті, підвищення конкурентоспроможності ХНМУ на ринку надання освітніх послуг у галузі медичної освіти, підвищення репутації ХНМУ.

5.5. Перспективи подальшого застосування електронного навчального курсу «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти».

Електронний навчальний курс «Основи методології розробки електронних навчальних курсів в сфері медичної освіти» зможуть проходити викладачі ХНМУ при необхідності, а ті що завершили навчання будуть мати змогу повертатися в навчальний курс при необхідності. Матеріали, розміщені у курсі, будуть доступні для викладачів, зареєстрованих на платформі дистанційного навчання.

Електронний навчальний курс «Основи методології розробки електронних навчальних курсів в сфері медичної освіти» зможе в подальшому використовуватися:

- для підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ХНМУ;
- для підготовки нових співробітників ХНМУ.

Долучення до навчального курсу «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти» співробітників ХНМУ планується безперервно в якості підвищення кваліфікації викладачами ХНМУ з поступовим охопленням 100% викладацького складу задля розроблення ефективних електронних курсів для повного супроводження очного формату навчання відповідно до навчальних планів дисциплін, які викладаються в ХНМУ на додипломному етапі навчання з реалізацією змішаного формату навчання та розроблення електронних курсів для післядипломного етапу навчання

(електронні курси для лікарів-інтернів, докторів філософії, аспірантів, клінічних ординаторів, лікарів-курсантів курсів тематичного удосконалення). Також курс «Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти» може бути використано для проведення підвищення кваліфікації викладачів закладів медичної освіти на загальнодержавному рівні. Відповідно до проведеного завершального опитування викладачі оцінили навчальний електронний курс на високому рівні та продемонстрували гарні результати імплементації отриманих знань у повсякденну педагогічну роботу.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Проведення тренінгів підвищення кваліфікації для викладачів закладів медичної освіти обґрунтовано необхідністю створення якісного навчального контенту та переходу до створення зручних електронних навчальних матеріалів, що підвищить якість медичної освіти та забезпечить безперервний фаховий розвиток медичних фахівців.

**Перспективи подальших досліджень.** Подальша імплементація електронного курсу підвищення кваліфікації викладачів в інших закладах медичної освіти та проведення педагогічних експериментів з оцінкою результатів.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] М. О. Авраменко, О. О. Фурик, І. О. Юрченко, О. О. Філатова, «Кроки впровадження інноваційних технологій викладання в педіатрії», *Актуальні питання діагностики та лікування алергічних і неалергічних захворювань респіраторної системи у дітей із сателітним симпозиумом, на наук.-практ. конф. Сучасні технології та інновації викладання педіатрії та пульмонології» (Чернівці, 25–26 жовт. 2016 р.)*. Чернівці, 2016, с. 3–5.
- [2] О. О. Фурик, О. В. Рябокони, Т. Є. Оніщенко, Д. А. Задирака, «Перспективи впровадження інноваційних технологій в медичну освіту», *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології, на навч.-метод. конф. (Чернівці, 20 квіт. 2016 р.)*. Чернівці, 2016, с. 477–478.
- [3] Л. В. Сапожниченко, Ю. В. Козлова, «Актуальні проблеми теоретичної та практичної підготовки студентів-медиків при вивченні циклу "Внутрішня медицина" на 6 курсі», *Медична освіта*, № 3, с. 67–69, 2018.



- [4] О. П. Гульчій, І. М. Хоменко, Н. М. Захарова, О. О. Зеліковська, «Досвід використання SMART-технологій у модернізації післядипломної освіти лікарів профілактичної ланки», *Інформаційні технології та засоби навчання*, № 65(3), с. 236–248, 2018.
- [5] В. М. Мороз, Ю. Й. Гумінський, Т. Л. Полесья, Л. В. Фоміна, С. В. Заїка, «Реалізація Європейських стандартів вищої освіти у Вінницькому національному медичному університеті ім. М. І. Пирогова», *Медична освіта*, № 2, с. 55–60, 2018.
- [6] Л. В. Журавльова, Н. А. Лопіна, «Сучасні інформаційно-освітні веб-технології в роботі клінічної кафедри», *Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах, на VIII наук.-практ. конф., присвяченої 210-й річниці ХНМУ та 60-й річниці кафедри медичної та біоорганічної хімії (Харків, 26–27 трав. 2015 р.)*. Харків: ХНМУ, 2015, с. 87–90.
- [7] Л. В. Журавльова, Н. А. Лопіна, «Використання сучасних інформаційно-освітніх ВЕБ-технологій в додипломній та післядипломній підготовці лікарів у контексті Закону "Про вищу освіту"», *Реалізація Закону України «Про вищу освіту» у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференцзв'язку), на Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю, присвяченої пам'яті ректора чл.-кор. НАМН України, проф. Л. Я. Ковальчука (Тернопіль, 21–22 трав. 2015 р.)*. Тернопіль: ТДМУ, 2015, с. 531–533.
- [8] Л. В. Журавльова, Н. А. Лопіна, «Запровадження новітніх методів навчання на рівні післядипломної освіти», *на XLVII навч.-метод. конф. Організація навчального процесу студентів з різними кваліфікаційними рівнями підготовки в ХНМУ*. Харків, 2013, с. 225.
- [9] Л. В. Журавлева, Н. А. Лопіна, «Внедрение элементов дистанционного обучения с применением инновационных веб-технологий в непрерывное медицинское образование», *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії, на XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 30–31 берез. 2015 р.)*. Переяслав-Хмельницький, 2015, с. 225–227.
- [10] Л. В. Журавлева, Н. А. Лопіна, *Информационно-образовательное пространство в работе клинической кафедры в контексте реализации непрерывного медицинского образования*. Харьков, Украина: ХНМУ, 2015, 36 с.

- [11] Н. А. Лопіна, Л. В. Журавльова, «Практико-орієнтований кейс-метод навчання в системі безперервної медичної освіти на основі інформаційних веб-технологій», *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 3/4, с. 67–73, 2018.
- [12] Н. А. Лопіна, Л. В. Журавльова, «Програма підвищення кваліфікації педагогів закладів вищої медичної освіти з використання інформаційно-освітніх веб-технологій в медичній освіті», *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 1(58), с. 60–67, 2019.
- [13] Н. А. Лопіна, Л. В. Журавльова, *Організація інформаційно-освітнього веб-середовища клінічної кафедри вищого навчального закладу медичної освіти*. Харків, Україна: ХНМУ, 2019, 84 с.
- [14] N. Lopina, «Internal medicine department of higher educational medical institution web-site organization and structure based on modern educational web-technologies», *The Seventh International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education (ICEEE, 2018)*. Lodz, 2018, pp. 10–19.
- [15] N. Lopina, L. Zhuravlyova, «The Organization of Information and Educational Web-space of the Clinical Department of the Medical Educational Institution», *The Educational Review, USA*, 2019, 3(5), pp. 43–49. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2019.05.001>
- [16] О. О. Фурик, І. О. Юрченко, «Роль тьютора у проблемно-орієнтованому навчанні», на *Всеукр. наук.-метод. відеоконф. Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2016, сателітний наук.-метод. семінар-нарада Актуальні проблеми методики викладання інформаційних технологій у фармації (Запоріжжя, 12–13 жовт. 2016 р)*. Запоріжжя, 2016, с. 166–167.
- [17] С. В. Напалков, «О технологическом обновлении подготовки современного педагога», на *конф. Педагогические чтения в ННГУ*. Нижний Новгород – Арзамас, 2015, с. 833–837.
- [18] М. М. Рожко, Г. М. Ерстенюк, В. В. Капечук, М. О. Іванців, С. М. Луцак, В. В. Дзвонковська, В. М. Сенчій, «Сучасні підходи до формування високопрофесійного викладача в Івано-Франківському національному медичному університеті», *Медична освіта*, № 2, с. 65–68, 2018.
- [19] Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер, В. В. Краснов, «Організація безперервного професійного розвитку викладачів у системі медичної освіти (аналітичний огляд та пропозиції)», *Медична освіта*, № 4, с. 6–17, 2012.

- [20] І. В. Соколова, «Професійний розвиток викладачів медичного університету: досвід використання навчальної платформи MoodleCloud», *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 3(60), с. 29–37, 2018.

## **THE RESULTS OF THE ELECTRONIC EDUCATION COURSE «FUNDAMENTALS OF METHODOLOGY OF THE ELECTRONIC COURSES DEVELOPMENT IN THE FIELD OF MEDICAL EDUCATION»**

**Natalia Lopina,**

MD, PhD, Methodist of the 1st category,  
Kharkiv National Medical University.

Kharkiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0956-1547>

[nataliia.lopin@gmail.com](mailto:nataliia.lopin@gmail.com)

**Abstract.** The article discusses the necessity for advanced training courses for medical educators using the latest information and educational technologies, including distance learning platforms, based on the national strategy for medical education and the need for continuing professional development of health workers. The experience of domestic medical education institutions in training and retraining of medical teachers was analyzed. The article presents the structure of the e-learning course «Fundamentals of methodology of the electronic courses development in the field of medical education», which was developed to improve the skills of teachers of higher medical education during the pandemic COVID-19 in the world. The practical significance of the course was to create courses created by the cadets themselves with their immediate implementation in the educational process to ensure the educational process during the introduction of distance learning. Teaching methods, as well as means of control of the e-learning course, are described in detail. The results of the course are given taking into account the questionnaire of teachers. Based on quantitative and qualitative monitoring in the distance learning platform, an analysis of the number of e-learning courses that were started to be created by departmental teams in the distance learning platform, data on the introduction of automated testing in the learning process. Following the questionnaire of teachers, the e-learning course received a positive assessment, and its results potentiated the introduction of new teaching technologies, development, and implementation of distance learning at the university level.

**Keywords:** continuous professional development of medical workers; medical education; advanced training of teachers of higher medical education institutions; a training program for medical teachers; electronic training course; methodology for developing electronic training courses.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ МЕТОДОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ В СФЕРЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**Лопина Наталия Андреевна,**

кандидат медицинских наук,

методист первой категории,

Харьковского национального медицинского университета.

Харьков, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0956-1547>

[nataliia.lopin@gmail.com](mailto:nataliia.lopin@gmail.com)

**Аннотация.** В статье обсуждается необходимость проведения курсов повышения квалификации для преподавателей учреждений медицинского образования по использованию новейших информационно-образовательных технологий, в частности платформы дистанционного обучения, основываясь на общегосударственной стратегии развития медицинского образования и потребности в непрерывном профессиональном развитии медицинских работников. Проанализирован опыт отечественных учреждений медицинского образования по проведению подготовки, переподготовки медицинских педагогов. Представлена структура электронного учебного курса «Основы методологии разработки электронных курсов в сфере медицинского образования», который был разработан для повышения квалификации преподавателей учреждений высшего медицинского образования в условиях пандемии COVID-19 в мире. Практическая значимость курса заключалась в создании курсантами собственноручно созданных курсов с немедленной имплементацией их в учебный процесс для обеспечения образовательного процесса при внедрении дистанционного обучения. Подробно охарактеризованы методы обучения, а также средства контроля электронного учебного курса. Приведены результаты курса с учетом анкетирования преподавателей. Основываясь на проведении количественного и качественного мониторинга в платформе дистанционного обучения приведены анализ количества

электронных учебных курсов, которые начали создавать кафедральные коллективы в платформе дистанционного обучения, данные по внедрению автоматизированного тестирования в учебный процесс. В соответствии с анкетирование преподавателей электронный учебный курс получил положительную оценку, а его результаты потенцировали внедрение новейших технологий преподавания, развитие и внедрение дистанционного формата обучения на общих университетском уровне.

**Ключевые слова:** непрерывное профессиональное развитие медицинских работников; медицинское образование; повышение квалификации педагогов учреждений высшего медицинского образования; программа подготовки медицинских педагогов; электронный учебный курс, методология разработки электронных учебных курсов.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] M. O. Avramenko, O. O. Furyk, I. O. Yurchenko, O. O. Filatova, «Kroky vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia v pediatrii», Aktualni pytannia diahnozyky ta likuvannia alerhichnykh i nealerhichnykh zakhvoriuvan respiratornoi systemy u ditei iz satelitnym sympoziumom, na nauk.-prakt. konf. Suchasni tekhnolohii ta innovatsii vykladannia pediatrii ta pulmonolohii» (Chernivtsi, 25–26 zhovt. 2016 r.). Chernivtsi, 2016, s. 3–5.
- [2] O. O. Furyk, O. V. Riabokon, T. Ye. Onishchenko, D. A. Zadyraka, «Perspektyvy vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii v medychnu osvitu», Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi ta farmatsevychnoi osvity: dosvid, problemy, innovatsii ta suchasni tekhnolohii, na navch.-metod. konf. (Chernivtsi, 20 kvit. 2016 r.). Chernivtsi, 2016, s. 477–478.
- [3] L. V. Sapozhnychenko, Yu. V. Kozlova, «Aktualni problemy teoretychnoi ta praktychnoi pidhotovky studentiv-medykiv pry vyvchenni tsykladu "Vnutrishnia medytsyna" na 6 kursiv», Medychna osvita, № 3, s. 67–69, 2018.
- [4] O. P. Hulchii, I. M. Khomenko, N. M. Zakharova, O. O. Zelikovska, «Dosvid vykorystannia SMART-tekhnolohii u modernizatsii pisliadyplomnoi osvity likariv profilaktychnoi lanky», Informatsiini tekhnolohii ta zasoby navchannia, № 65(3), s. 236–248, 2018.
- [5] V. M. Moroz, Yu. Y. Humynskyyi, T. L. Polesia, L. V. Fomina, S. V. Zaika, «Realizatsiia Yevropeiskykh standartiv vyshchoi osvity u Vinnytskomu

natsionalnomu medychnomu universyteti im. M. I. Pyrohova», Medychna osvita, № 2, s. 55–60, 2018.

- [6] L. V. Zhuravlova, N. A. Lopina, «Suchasni informatsiino-osvitni veb-tekhnologii v roboti klinichnoi kafedry», Formuvannia suchasnoi kontseptsii vykladannia pryrodnychychk dystsyplin u medychnykh osvitnikh zakladakh, na VIII nauk.-prakt. konf., prysviachenoj 210-y richnytsi KhNMU ta 60-y richnytsi kafedry medychnoi ta bioorhanichnoi khimii (Kharkiv, 26–27 trav. 2015 r.). Kharkiv: KhNMU, 2015, s. 87–90.
- [7] L. V. Zhuravlova, N. A. Lopina, «Vykorystannia suchasnykh informatsiino-osvitnikh VEB-tekhnologii v dodyplomnii ta pisliadyplovnii pidhotovtsi likariv u konteksti Zakonu "Pro vyshchu osvitu"», Realizatsiia Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» u vyshchii medychnii ta farmatsevychnii osviti Ukrainy (z dystantsiinym pidiednanniam VM(F)NZ Ukrainy za dopomohoiu videokonferentszviazku), na Vseukr. navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu, prysviachenoj pamiaty rektora chl.-kor. NAMN Ukrainy, prof. L. Ya. Kovalchuka (Ternopil, 21–22 trav. 2015 r.). Ternopil: TDMU, 2015, s. 531–533.
- [8] L. V. Zhuravlova, N. A. Lopina, «Zaprovadzhennia novitnikh metodiv navchannia na rivni pisliadyplovnii osvity», na XLVII navch.-metod. konf. Orhanizatsiia navchalnogo protsesu studentiv z riznymy kvalifikatsiinymy rivniamy pidhotovky v KhNMU. Kharkiv, 2013, s. 225.
- [9] L. V. Zhuravlova, N. A. Lopina, «Vnedrenie elementov distancionnogo obucheniya s primeneniem innovacionnykh veb-tekhnologij v nepreryvnoe medicinskoie obrazovanie», Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretogo tysiacholittia u krainakh Yevropy ta Azii, na XII Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (Pereiaslav-Khmelnyskyi, 30–31 berez. 2015 r.). Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2015, s. 225–227.
- [10] L. V. Zhuravlova, N. A. Lopina, Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo v rabote klinicheskoi kafedry v kontekste realizacii nepreryvnogo medicinskogo obrazovaniya. Har'kov, Ukraina: HNMU, 2015, 36 s.
- [11] N. A. Lopina, L. V. Zhuravlova, «Praktyko-oriientovanyi keis-metod navchannia v systemi bezpererвної medychnoi osvity na osnovi informatsiinykh veb-tekhnologii», Nepererвна profesiina osvita: teoriia i praktyka, № 3/4, s. 67–73, 2018.
- [12] N. A. Lopina, L. V. Zhuravlova, «Prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv zakladiv vyshchoi medychnoi osvity z vykorystannia informatsiino-osvitnikh veb-tekhnologii v medychnii osviti», Nepererвна profesiina osvita: teoriia i praktyka, № 1(58), s. 60–67, 2019.

- [13] N. A. Lopina, L. V. Zhuravlova, «Orhanizatsiia informatsiino-osvitnoho veb-seredovyshcha klinichnoi kafedry vyshchoho navchalnoho zakladu medychnoi osvity». Kharkiv, Ukraina: KhNMU, 2019, 84 s.
- [14] N. Lopina, «Internal medicine department of higher educational medical institution web-site organization and structure based on modern educational web-technologies», The Seventh International Conference on E-Learning and E-Technologies in Education (ICEEE, 2018). Lodz, 2018, pp. 10–19.
- [15] N. Lopina, L. Zhuravlyova, «The Organization of Information and Educational Web-space of the Clinical Department of the Medical Educational Institution», The Educational Review, USA, 2019, 3(5), pp. 43–49. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2019.05.001>
- [16] O. O. Furik, I. O. YUrchenko, «Rol' t'yutora u problemno-orientovanomu navchanni», na Vseukr. nauk.-metod. videokonf. Aktual'ni pitannya distancijnoi osvity ta telemedicini 2016, satelitnij nauk.-metod. seminar-narada Aktual'ni problemi metodiki vikladannya informacijnih tekhnologij u farmacii (Zaporizhzhya, 12–13 zhovt. 2016 r). Zaporizhzhya, 2016, s. 166–167.
- [17] S. V. Napalkov, «O tekhnologicheskomo obnovlenii podgotovki sovremennogo pedagoga», na konf. Pedagogicheskie chteniya v NNGU. Nizhnij Novgorod – Arzamas, 2015, s. 833–837.
- [18] M. M. Rozhko, H. M. Ersteniuk, V. V. Kapechuk, M. O. Ivantsiv, S. M. Lutsak, V. V. Dzvонkovska, V. M. Senchii, «Suchasni pidkhody do formuvannia vysokoprofesiinoho vykladacha v Ivano-Frankivskomu natsionalnomu medychnomu universyteti», Medychna osvita, № 2, s. 65–68, 2018.
- [19] Yu. V. Voronenko, O. P. Mintser, V. V. Krasnov, «Orhanizatsiia bezperervnoho profesiinoho rozvytku vykladachiv u systemi medychnoi osvity (analychnyi ohliad ta propozytsii)», Medychna osvita, № 4, s. 6–17, 2012.
- [20] I. V. Sokolova, «Profesiinyi rozvytok vykladachiv medychnoho universytetu: dosvid vykorystannia navchalnoi platformy MoodleCloud», Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, № 3(60), s. 29–37, 2018.

*Додаток*

**Перелік запитань анкетування викладачів-курсантів курсу  
«Основи методології розробки електронних курсів в сфері медичної  
освіти» після завершення навчання у курсі**

1. Чи корисною для Вас була інформація, надана у електронному курсі?

Так

Ні

2. Чи Вам було зручно працювати в електронному курсі?

Так

Ні

3. Чи дисциплінувала Вас необхідність здачі робіт на перевірку в кожній темі електронного курсу?

Так

Ні

4. Чи легко сприймалася надана у курсі інформація?

Так, легко

Складно

Відмічаю середній рівень складності матеріалів курсу

5. Чи Вам було зручно працювати в електронному курсі?

Так

Ні

6. Чи було Вам достатньо матеріалів, викладених у курсі, для забезпечення Вас методичною інформацією для швидкої адаптації до роботи у дистанційному форматі в платформі дистанційного навчання ХНМУ?

Достатньо

Недостатньо

Щоб знайти відповіді на питання, іноді було необхідно звертатися до інших джерел

7. Чи було Вам достатньо матеріалів, викладених у курсі, для забезпечення Вас методичною інформацією щодо методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти?

Достатньо

Недостатньо

Щоб знайти відповіді на питання, іноді було необхідно звертатися до інших джерел

8. Наскільки ефективним було Ваше навчання в курсі?



Ефективне  
Важко оцінити  
Неефективне

9. Чи вдавалося Вам одразу імплементувати нові знання, отримані в курсі, у Вашу повсякденну педагогічну роботу?

Так  
Важко оцінити  
Ні

10. Як Ви оцінюєте зворотній зв'язок від викладача (отримання відповідей на свої питання)?

Зворотній зв'язок був своєчасний та допомагав у вирішенні складних питань

Виникали питання, на які не вдавалося отримати відповідь  
Поганий зворотній зв'язок  
Не можу оцінити

11. Чи були раціональними ті часові витрати, що Ви присвятили роботі у курсі?

Так  
Ні

12. Чи користувалися Ви матеріалами, представленими у темі карантин в стилі «Рятівний жилет для викладача в умовах швидкого запровадження дистанційного формату»?

Так  
Ні

13. Як Ви оцінюєте свій рівень знань, щодо методології розробки електронних курсів в сфері медичної освіти?

Не вибрано  
Відмінно  
Добре  
Задовільно  
Незадовільно

14. Як Ви оцінюєте зацікавленість студентів у впровадженні елементів дистанційного навчання у традиційну освіту (по 5 шкалі, де 5 найвищій рівень зацікавленості)?

1  
2  
3  
4  
5

15. Чого, на Вашу думку, не вистачало в курсі? Що б Ви ще хотіли додати до курсу і це було б цікавим і необхідним на Ваш погляд?

16. Що Вам найбільше сподобалося і було найбільш корисним для Вашої роботи у дистанційному форматі?

17. Чи перспективним Ви розцінюєте використання цього досвіду, елементів дистанційної освіти після відміни карантину при поєднанні з традиційною моделлю навчання?

Так

Ні

18. Чи хотіли б Ви регулярно отримувати відеолекції, методичні матеріали та кращий досвід для можливості Вашого подальшого розвитку у використанні інструментів дистанційного формату навчання?

Так

Ні

19. Чи хотіли б Ви мати досвід у якості спікера на методичних нарадах щодо подальшого покращення впровадження дистанційного формату?

Так

Ні

*Стаття надійшла до редакції  
07 липня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-170-184](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-170-184)  
УДК 37-021.341:[37-057.4:005.591.3-027.561]

**Петренко Лариса Михайлівна,**  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри професійної та вищої освіти  
Центрального інституту післядипломної освіти  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>  
[inlaf@ukr.net](mailto:inlaf@ukr.net)

## **СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті висвітлено теоретично значуще питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. Автором здійснено аналіз нормативно-правових і аналітичних матеріалів з проблем впровадження відкритої освіти в європейському і національному освітньому просторі. На основі вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених експліковано поняття «відкрита освіта», що уможливило висновок про відображення в цих дефініціях різноаспектних наукових поглядів – філософсько-педагогічних, інформаційно-технологічних, дидактичних, на основі чого в кожному новому його тлумаченні розкриваються певні якості, функції, характеристики, принципи, засади тощо. З'ясовано, що відкрита освіта є багатогранним і багатоплановим об'єктом, її інтенсивний розвиток вносить суттєві зміни в систему вищої освіти і освіти дорослих. Розвиток відкритої освіти спричиняє трансформацію традиційної системи освіти в концептуальну модель нової освіти, побудовану на таких методологічних підходах, як синергетичний, системний, культурологічний, аксіологічний та основних принципах: відкритості, гнучкості, мобільності, динамічності, випереджувального навчання. За результатами вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців, аналітичних матеріалів автором виокремлено низку стратегічних орієнтирів професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти. Їх узагальнення має практичне значення на тлі розгортання тенденцій розвитку європейських та вітчизняних освітніх систем – глобалізації, інтернаціоналізації, формування

постіндустріальної економіки. Представлені в статті стратегічні орієнтири професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти можуть бути покладені в основу розробки програми підвищення кваліфікації, добору змісту навчання, моделювання різних компетентностей і професійної культури,

**Ключові слова:** відкрита освіта; безперервний професійний розвиток; науково-педагогічний працівник; стратегічні орієнтири; електронні освітні ресурси, інформаційно-освітній простір.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Реформування вищої освіти не може бути успішним без готовності основної більшості науково-педагогічних працівників до кардинальних змін і нововведень. Очевидно, що інтеграція їх досвіду, формальних знань та особистих переконань є тією платформою, на якій зростають паростки інноваційної свідомості, здатність до подолання традиціоналізму і консерватизму в системі освіти [1]. У зв'язку з цим актуалізується необхідність «модернізації змісту післядипломної педагогічної освіти і формування відповідного відкритого контенту, що передбачає розвиток ключових компетентностей сучасних фахівців, когнітивних здібностей і критичного розуму, їхньої соціальної інтеграції й соціальної активності упродовж усього життя...» [2].

Згідно з теорією людського капіталу, старіння компетенцій відбувається надзвичайно швидко, зокрема, у мінливому світі двадцять першого століття. А тому навчання упродовж життя дорослих людей визнано ключовим чинником забезпечення зайнятості населення та їхньої активної суспільної діяльності, що сприяє економічному розвитку країн. Про це йдеться в оновленій Європейській програмі для дорослих (2011) [3]. Нині навчання дорослих охоплює всі види освіти: формальне, неформальне та інформальне з різних причин, наприклад, професійних (перекваліфікація та підвищення кваліфікації), задля досягнення приватних цілей (соціальних, культурних, мистецьких та суспільних) тощо [4, с.171]. Використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР), інформаційних технологій та хмарних сервісів, які надають для особистості право вибору тем, місця, темпу та методів професійного розвитку, розширило можливості організації навчання, оцінювання його результатів та підвищення якості освітніх систем.

Отже, в інформаційному суспільстві «ідея забезпечення свободи освітнього процесу в її філософсько-педагогічному контексті є основоположною для системи освіти...» [5, с. 11]. У сучасному світі зростає

тенденція переходу до відкритої освіти, що відкриває нові можливості у навчанні дорослих, і в цьому сенсі актуалізується попит на вивчення зарубіжного і вітчизняного досвіду з розроблення і реалізації стратегій професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (ЗВО) як педагогічна проблема активно досліджується упродовж багатьох десятиліть і результати наукових пошуків висвітлені широкою палітрою публікацій авторів: О. Бойчук, С. Гнедовой, О. Комарової, Е. Лузик, Г. М'ясоїд, Н. Мирончук, Т. Сорочан, Б. Авалос (B. Avalos), Б. Бекінгем (B. Beckingham), Д. Батлер (D. Butler), С. Джарвіс-Селінгер (S. Jarvis-Selinger), Д. Лорілар (D. Laurillard), Х. Лаушер (H. Lauscher) та ін.

Дослідження проблем відкритої освіти представлені публікаціями вітчизняних учених, зокрема: В. Бикова, М. Кириченка, М. Лещенко, В. Олійника, В. Сидоренко, О. Спіріна, А. Яцишин. У зарубіжних країнах вивченню питань відкритої освіти присвятили свої роботи дослідники: С. Айдін (S. Aydin), Дж. Безелі (J. Bazeley), М. Фіра (M. Fira), Дж. Міллер (J. Miller), С. Мішра (S. Mishra), А. Мерфі (A. Murphy), К. Редекер (Ch. Redecker) та інші.

Аналіз наукової літератури уможливив виявлення низки теоретико-методологічних проблем професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти, що потребують дослідження і пропозицій щодо їх розв'язання.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Метою** статті є виокремлення стратегічних орієнтирів професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти.

**Завданням** наукового дослідження визначено: 1) аналіз документів, прийнятих на міжнародному та національному рівнях щодо подальшого розвитку відкритої освіти; 2) дослідження суті концептів «відкрита освіта» та «безперервний професійний розвиток» у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених; 3) узагальнення стратегічних орієнтирів професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти.

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Дане дослідження ґрунтується на основних ідеях теорії розвитку інформаційного суспільства [6], теоретичних засадах відкритої освіти [2], [4], [5], [12], [14] та професійного розвитку молоді й студентів [8], [11], [17],

обґрунтованих у наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, нормативно-правових засадах визначених в у міжнародних і національних документах (резолуціях, законах) та сформульованих в аналітичних матеріалах (Національна доповідь, аналітика CEDEFOP) [3], [7], [9], [10], [15].

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових методів: контент-аналіз – для вивчення нормативно-правових документів і аналітичних матеріалів; експлікації – методу розгортання, розкриття суті, значення предмету для пояснення суті понять «відкрита освіта» і «безперервний професійний розвиток» у деяких вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах; формалізації та узагальнення – для систематизації і формулювання висновків, визначення стратегічних орієнтирів і напрямів подальшого дослідження проблеми.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Інформаційне суспільство, розвиток якого на сучасному етапі ототожнюють з епохою соціальних трансформацій, ініціює новий спосіб виробництва: праця і капітал, характерні для індустріального суспільства, замінюються інформацією та знанням як головними цінностями, створюється новий механізм безпосереднього використання інформації і знань у виробничій та сервісній сферах, тобто увага зосереджується на процесі навчання впродовж життя [6, с. 135].

Відтепер освіта стала пріоритетом Європейської політики, про що йдеться в стратегії «Європа 2020». Згідно з цим документом системи професійної освіти та навчання мають пропонувати ключові рішення у відповідь на виклики (демографічні зміни, глобальна конкуренція, технологічний розвиток, поточна економічна криза), з якими стикаються країни ЄС [7]. У нормативно-правових документах, прийнятих міжнародними організаціями, особлива увага приділяється високій якості навчання і викладання на всіх рівнях освітньої системи, включаючи освіту впродовж життя. Так, за результатами вивчення довготривалих стратегій – «Лісабонської» (2000–2010) і стратегії «Європа-2020» (2011–2020) Л. Пуховська дійшла висновку, що «такі ключові компетентності, як: уміння вчитися, спілкування іноземними мовами, підприємницькі уміння, здатність ефективно використовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій і електронного навчання, цифрова грамотність тощо стають набагато ціннішими за знання з окремих галузей» [8, с. 16].

У Резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» сформульовано 17 цілей і 169 завдань, які демонструють масштабність і амбітність цього нового всезагального Порядку денного. Вони мають комплексний та неподільний характер і забезпечують зрівноваження трьох вимірів сталого розвитку: економічного, соціального та екологічного [9, с. 2/38]. У цьому документі Ціллю за № 4 визначено забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх [9, с. 15/38]. В Україні з урахуванням специфіки національного розвитку розроблено Цілі сталого розвитку в Україні, представлені в Національній доповіді у 2017 році, в якій «бенчмаркінгові орієнтири для досягнення до 2030 року було встановлено на підставі розрахунково-прогнозної роботи з використанням сценарних підходів до визначення напрямів розвитку країни на довгострокову перспективу» [10]. Передбачається, що досягнення Цілі за № 4 «Якісна освіта» можливе через виконання низки завдань. У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на завдання 4.4. «Підвищити якість вищої освіти та забезпечити її тісний зв'язок з наукою, сприяти формуванню в країні міст освіти та науки» та завдання 4.5. «Збільшити поширеність серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи та підприємницької діяльності». Індикаторами вимірювання результатів виконання завдання 4.4. визначено: місце України у рейтингу Global Competitiveness Report за напрямом «вища освіта» (4.4.1), в якому у 2015 році Україна посідала 34 позицію, та очікується зростання кількості університетських міст з 7 у 2015 році до 14 у 2030 році (індикатор 4.4.2). Оцінка виконання завдання 4.5 здійснюється за індикатором 4.5.1 «Рівень участі дорослих та молоді у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки за останні 4 тижні, населення віком 15–70 років» та 4.5.2 «Частка населення, яке повідомило, що за останні 12 місяців користувалось послугами Інтернету». За цими індикаторами показники мають зрости з 9,2% у 2015 році до 14% (4.5.1) та відповідно з 48,9% до 80% (4.5.2) [10, с. 34–35]. Отже, в Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до розширення можливостей навчання дорослих завдяки використанню інформації та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), ЕОР, хмарних сервісів та технологій дистанційного навчання. Це робить освіту відкритою у багатьох відношеннях. Крім того, що усуваються бар'єри для входу в освіту, ще з'являються можливості: доступу до знання в будь-який час і в будь-якому місці; співпраці з іншими особами та персоналізації навчального процесу (включаючи різні темпи

для навчання та шляхи); самостійного навчання через доступ до відкритих освітніх ресурсів [4, с. 172]. При такій організації навчання життєвий і професійний досвід дорослих учнів може зіграти позитивну роль не тільки в особистісному розвитку, а й у досягненні професійних цілей, особливо, якщо правильно спланувати кар'єрну траєкторію [11].

Для визначення суті поняття «відкрита освіта» нами здійснено експлікацію виокремлених його ознак, розкритих у деяких вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах, які ми розглянули в хронологічному порядку. Передусім ми звернули увагу на тлумачення даного поняття ученими-філософами. Так, за визначенням Т. Костіної, відкрита освіта – це «така форма і спосіб організації (і самоорганізації), коли освітній заклад, будучи розподіленим і відкритим, свідомо створює умови цілісного включення індивіда в суспільну практику, навчання, науку і спілкування. Більш того, в педагогічному плані свідомим пріоритетом виступає розвиток, випереджаюче навчання. Цілком очевидно, що даний об'єкт багатогранний і багатоплановий, тому повинен вивчатися різними науками [12, с. 5]. У наукових працях В. Бикова відкрита освіта представлена «портретом», концептуальною моделлю нової освіти в контексті розбудови Єдиного інформаційного освітнього простору. Її складають, з одного боку, сучасні принципи, цілі, обмеження, механізми та інструменти розвитку системи освіти, а з іншого боку – потреби тих, хто навчається [13]. Дж. Муньос, К. Редекер, Р. Вуорікарі і Ю. Пуні, базуючись на дефініції «Відкриті освітні ресурси» (EOR), прийнятому на Всесвітньому конгресі OER, що відбувся в ЮНЕСКО (Париж, 20–22 червня 2012 р.), визначають відкриту освіту як «досвід навчання, який дає студенту певний ступінь гнучкості у виборі того, що (теми), де (місце), коли (темп) і як (метод) вчитися/вивчати» [4, с. 172]. Вітчизняний учений О. Коржилов розглядає відкриту освіту у контексті глобальної освітньої системи, яку «розуміють як цілісну міжнародну систему освіти (переважно вищої), що включає традиційні загальні компоненти на новій технологічній основі» [14, с. 50]. За результатами вивчення зазначеного концепту в категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених М. Лещенко та А. Яцишин дійшли висновку про те, що відкрита освіта – це «можливість подолати орієнтацію традиційних освітніх систем на енциклопедичність освіти, зайву перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, далеко не завжди пов'язаним з дійсними запитамі і потребами особистості і суспільства» [5, с. 11]. Як бачимо, однозначної думки відносно суті поняття даного феномену немає. Наведені дефініції відображають різноаспектні погляди – філософсько-педагогічний,



інформаційно-технологічний, дидактичний і кожне нове його тлумачення розкриває певні якості, функції, характеристики, принципи, засади тощо. Таким чином, для теорії професійної педагогіки даний об'єкт (явище) залишається все ще мало вивченим, хоча і викликає великий науковий інтерес.

Упродовж останніх двох десятиліть керівники закладів вищої освіти (ЗВО) демонструють стурбованість необхідністю підвищення рівня досягнень та покращення позицій у таблицях світових рейтингів. Адже вони демонструють якість професійної підготовки майбутніх фахівців, яка значною мірою залежить від кваліфікації, вмотивованості, обізнаності науково-педагогічного персоналу, його прагнення до безперервного професійного розвитку. За визначенням, наведеним у статті 18 Закону України «Про освіту» (2017), безперервний професійний розвиток – це «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» (стаття 18) [15]. Свідченням важливості професійного розвитку персоналу є фінансові витрати підприємств, організацій, установ. Невипадково зарубіжні підприємства на реалізацію цієї цілі витрачають 10% фонду заробітної плати [16].

Розбудова відкритої освіти в Україні розкриває нові можливості для вдосконалення професійних компетентностей науково-педагогічних працівників, які мають розглядатися на тлі тенденцій розвитку європейських та вітчизняних освітніх систем в майбутньому, серед яких: глобалізація, у процесі якої спостерігається зникнення економічних, культурних та інших кордонів між країнами, збільшення міграційних потоків у сферах економіки, зайнятості, освіти; інтернаціоналізація, спрямована на посилення міжнародного виміру в освітній, науковій, інноваційній діяльності освітніх закладів; формування постіндустріальної економіки, основним ресурсом якої виступають знання [17, с. 25].

За результатами вивчення документів ООН, ЮНЕСКО, аналітичних звітів СІДІФОП та наукових джерел нами узагальнено деякі стратегічні орієнтири професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти, зокрема:

- вдосконалення інформаційно-технологічної структури ЗВО і інститутів післядипломної освіти;

- розроблення і адаптація різних платформ та електронних освітніх ресурсів на децентралізованій основі для освіти дорослих, збільшення їх пропозицій для задоволення різних цілей і потреб;
- урізноманітнення змісту навчальних курсів на засадах синергетичного, системного, культурологічного і аксіологічного підходів та їх вибору – на безкоштовній і платній основі;
- персоналізація освітнього процесу відповідно до особистісних потреб на основі самонавчання, саморозвитку завдяки опануванню цифровою компетентністю, здатністю навчатись у мережах та спільнотах;
- постійне перепроєктування навчальних програм і сприяння самостійному навчанню за допомогою технологічних ресурсів;
- динамічність (плинність) у навчанні як здатність переміщатися між освітніми контекстами (легко переходити з одного закладу освіти в інший або комплектувати самостійно окремі модулі з метою формування/розвитку певних компетентностей, спеціалізації тощо, що найкраще відповідає уподобанням та потребам);
- розвиток механізмів оцінки, визнання та сертифікації, створення нормативно-правового забезпечення для їх співіснування і ефективного використання [4, с. 173].

Реалізація цих стратегічних орієнтирів в українському освітньому просторі здійснюється з урахуванням багатого педагогічного досвіду післядипломної освіти науково-педагогічних працівників, зокрема з використанням дистанційних технологій, змішаного навчання. Створені в регіонах інститути післядипломної освіти поступово переорієнтовуються на створення інформаційно-освітніх і хмаро орієнтованих середовищ, застосування ЕОР і цифрових технологій тощо.

Очевидно, професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти має плануватись у кожному ЗВО. При складанні таких планів зазвичай враховуються вимоги ліцензування і акредитації освітньо-професійних та освітньо-наукових програм. У теорії менеджменту обґрунтовано організаційні засади розроблення програми розвитку персоналу, основними завданнями якої є забезпечення: відповідного професійного рівня робітників вимогам робочого місця, посади; умов для мобільності працівників як передумови раціональної їх зайнятості і використання; можливості просування працівників як у професійній, так і в службовій кар'єрі. У таких програмах або планах мають враховуватися зазначені вище стратегічні орієнтири, позитивні нововведення в системі вищої освіти, що, безумовно, суттєво підвищить гнучкість, чіткість і

прозорість професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Відкрита освіта є багатограним і багатоплановим об'єктом, інтерес до вивчення якого проявляють учені різних наукових галузей вітчизняних і зарубіжних країн. Її інтенсивний розвиток вносить суттєві зміни в систему вищої освіти: стирає державні кордони, розбудовує Єдиний інформацій освітній простір, розширює комунікаційні можливості, змінює засоби навчання і трансформує традиційну систему освіти в концептуальну модель нової освіти, яка базується на сучасних цілях, оновленні змісту, принципах, методах, технологіях. В її основі лежить синергетичний підхід, який через зміну форм і способів організації освітнього процесу на самоорганізацію спонукає суб'єктів навчання до цілісного включення в суспільну практику, навчання, науку і спілкування, забезпечує відкритість, гнучкість і мобільність у виборі освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, доступність формальної, неформальної та інформальної освіти, безперервного професійного розвитку.

На важливість професійного розвитку персоналу вказують фінансові витрати підприємств (10% фонду заробітної плати), а від якості професійного розвитку науково-педагогічних працівників залежить місце в міжнародних рейтингах закладів вищої освіти. Розбудова відкритої освіти в Україні як єдиного інформаційно-освітнього середовища уможлиблює реалізацію низки стратегічних орієнтирів для впровадження нововведень в систему післядипломної освіти і освіти дорослих.

**Перспективи подальших досліджень** Базуючись на результатах теоретичного аналізу заявленої проблеми, перспективами подальших досліджень вбачаємо у вивченні та узагальненні кращих практик використання моделей професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Л. М. Петренко, «Шляхи подолання наслідків пандемії COVID-19 у системі підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», *на міжнар. наук.-практ. конф., присв. 185-річчю Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*. Київ, 2020, с. 83–86.

- [2] В. В. Сидоренко, «Забезпечення якості освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання в умовах відкритої освіти», *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, Вип. 7(36), с. 82–97, 2019.
- [3] European Commission. European agenda for adult learning and recent policy developments. *Council resolution setting out a renewed European agenda for adult learning*, 2011. [Online]. Available: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32011G1220%2801%29>
- [4] J. C. Muñoz, C. Redecker, R. Vuorikari and Y. Punie, «Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe», *Open Learning*, Vol. 28, No 3, p. 171–186, 2013. [Online]. Available: <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- [5] М. П. Лещенко, А. В. Яцишин, «Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 39, № 1, с. 1–16, 2014.
- [6] Г. Бехманн, *Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний*. Москва, Россия: Логос, 2010.
- [7] «Adult learning spotlight on investment conference: Background paper», *CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training*. 2012. [Online]. Available: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/adult-learning-spotlight-investment>.
- [8] Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. О. Леу, *Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу*. Київ, Україна: ІПТО НАПНУ, 2015.
- [9] Генеральна Асамблея ООН. (2015, Верес. 25). *Резолюція «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>
- [10] Міністерство економічного розвитку і торгівлі. *Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна»*, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: [http://un.org.ua/images/SDGs\\_NationalReportUA\\_Web\\_1.pdf](http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf)
- [11] Д. О. Закатнов, «Кар'єрні траєкторії професійного самовизначення учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти», *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, Вип. 16, с. 20–26, 2018.
- [12] Т. И. Костина, «Философия открытого образования», *Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия «Экономика»*, № 2(2), с. 3–10, 2010.
- [13] В. Биков, «Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому

просторі», *Педагогічний дискурс*, Вип. 7, с. 30–35, 2010.

- [14] О. Ю. Коржилов, «Відкрита освіта як глобальна освітня система: стан та розвиток», *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 3(37), с. 48–54, 2014.
- [15] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). Закон № 2145-VIII «Про освіту». [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [16] «Управління персоналом», 2003. *Бібліотека економіста*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://library.if.ua/books/45.html>
- [17] *Концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки конкурентоздатного фахівця в умовах післядипломної педагогічної освіти* / автор. кол. Л. М. Сергеева, О. І. Бондарчук, М. І. Скрипник, А. О. Молчанова, О. А. Філь; Г. О. Козлакова, Ред. Київ, Україна: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2015, 40 с.

## **STRATEGIC GUIDELINES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF OPEN EDUCATION**

**Larysa Petrenko,**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the vocational and higher education department

Central Institute of Postgraduate Education

SIHE «University of Educational Management».

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>

[inlaf@ukr.net](mailto:inlaf@ukr.net)

**Abstract.** The article highlights the theoretically significant issue of professional development of research and teaching staff in terms of the open education. The author analyzes the legal and analytical materials on the implementation of the open education in the European and national educational space. The concept of the «open education» was explicated by being based on the study of scientific works of domestic and foreign scientists, which resulted into the conclusion of the reflection of various scientific views in these definitions – philosophical and pedagogical, informational and technological, didactic, based on which each of the new interpretations reveal some certain qualities, functions, characteristics, fundamentals, principles, etc. It has been found out, that the open education is a multifaceted and versatile object. Its intensive development brings the significant changes into the system of higher and adult education. The development of open education leads to the transformation

of the traditional education system into a conceptual model of new education, based on such methodological approaches as synergetic, systemic, culturological, axiological and basic principles: openness, flexibility, mobility, dynamism, advanced learning. Based on the results of studying the scientific works of domestic and foreign scientists, analytical materials, the author identified a number of strategic guidelines for the professional development of research and teaching staff in terms of the open education. Their generalization is of practical importance against the background of the development of trends in European and domestic educational systems – globalization, internationalization and formation of the post-industrial economy. The strategic guidelines of professional development of scientific and pedagogical workers in the conditions of open education presented in the article can be the basis of advanced training development program, selection of the maintenance of training, modeling of various competences and professional culture.

**Keywords:** open education; continuous professional development; scientific and pedagogical worker; strategic guidelines; electronic educational resources; informational and educational space.

## **СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Петренко Лариса Михайловна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры профессионального и высшего образования  
Центрального института последипломного образования  
ГУВО «Университет менеджмента образования».  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7604-7273>  
[inlaf@ukr.net](mailto:inlaf@ukr.net)

**Аннотация.** В статье освещены теоретически значимый вопрос профессионального развития научно-педагогического персонала в условиях открытого образования. Автором проведен анализ нормативно-правовых документов и аналитических материалов по проблемам внедрения открытого образования в европейском и национальном образовательном пространстве. На основе изучения научных трудов отечественных и зарубежных ученых эксплицировано понятие «открытое образование», что позволило сделать вывод о

том, что в этих дефинициях отображены разноаспектне научные взгляды – философско-педагогические, информационно-технологические, дидактические, на основе чего в каждом новом его толковании раскрываются определенные качества, функции, характеристики, принципы, основы и тому подобное. Выяснено, что открытое образование является многогранным и многоплановым объектом, его интенсивное развитие вносит существенные изменения в систему высшего образования и образования взрослых. Развитие открытого образования обуславливает трансформацию традиционной образовательной системы в концептуальную модель нового образования, построенную на таких методологических подходах, как синергетический, системный, культурологический, аксиологический и основных принципах: открытости, гибкости, мобильности, динамичности, опережающего обучения. По результатам изучения научных трудов отечественных и зарубежных ученых, аналитических материалов автором выделены ряд стратегических ориентиров профессионального развития научно-педагогических работников в условиях открытого образования. Их обобщение имеет практическое значение на фоне развертывания тенденций развития европейских и отечественных образовательных систем – глобализации, интернационализации, формирования постиндустриальной экономики. Представленные в статье стратегические ориентиры профессионального развития научно-педагогических работников в условиях открытого образования могут быть положены в основу разработки программы повышения квалификации, отбора содержания обучения, моделирования различных компетенций и профессиональной культуры.

**Ключевые слова:** открытое образование; непрерывное профессиональное развитие; научно-педагогический работник; стратегические ориентиры; электронные образовательные ресурсы, информационно-образовательное пространство.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] L. M. Petrenko, «Shliakhy podolannia naslidkiv pandemii COVID-19 u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovopedahohichnykh pratsivnykiv», na mizhnar. nauk.-prakt. konf., prysv. 185-richchiu Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova, Aktualni problemy neperervnoi osvity v informatsiinomu suspilstv. Kyiv, 2020, s. 83–86.

- [2] V. V. Sydorenko, «Zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii za riznymi modeliamy i formamy navchannia v umovakh vidkrytoi osvity», *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriya «Pedagogichni nauky»*, Vyp. 7(36), s. 82–97, 2019.
- [3] European Commission. European agenda for adult learning and recent policy developments. Council resolution setting out a renewed European agenda for adult learning. 2011. [Online]. Available: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32011G1220%2801%29>
- [4] J. C. Muñoz, C. Redecker, R. Vuorikari and Y. Punie, «Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe», *Open Learning*, Vol. 28, No. 3, p. 171–186, 2013. [Online]. Available: <http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- [5] M. P. Leshchenko, A. V. Yatsyshyn, «Vidkryta osvita u katehorialnomu poli vitchyznianskykh i zarubizhnykh uchenykh», *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, T. 39, № 1, s. 1–16, 2014.
- [6] G. Bekhmann, *Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informacionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy*. Moskva, Rossiya: Logos, 2010.
- [7] «Adult learning spotlight on investment conference: Background paper», CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. 2012. [Online]. Available: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/events/adult-learning-spotlight-investment>
- [8] L. P. Pukhovska, A. O. Vornachev, S. O. Leu, *Profesiyni rozvytok personalu pidpriemstv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu*. Kyiv, Ukraina: IPTO NAPNU, 2015.
- [9] Heneralna Asambleia OON. (2015, Veres. 25). Rezoliutsiia «Peretvorennia nashoho svitu: Poriadok denniy u sferi staloho rozvytku do 2030 roku». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>
- [10] Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli. *Natsionalna dopovid «Tsili staloho rozvytku: Ukraina»*, 2017. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: [http://un.org.ua/images/SDGs\\_NationalReportUA\\_Web\\_1.pdf](http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf)
- [11] D. O. Zakatnov, «Karierni traiektorii profesiinoho samovyznachennia uchniv zakladiv profesiinoy (profesiino-tekhnichnoy) osvity», *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoy osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, Vyp. 16, s. 20–26, 2018.
- [12] T. I. Kostina, «Filosofiya otkrytogo obrazovaniya», *Vestnik Moskovskoy gosudarstvennoy akademii delovogo administrirovaniya. Seriya «Ekonomika»*, № 2(2), s. 3–10, 2010.



- [13] V. Bykov, «Vidkryta osvita v Yedynomu informatsiinomu osvitnomu prostori», Pedahohichniy dyskurs, Vyp. 7, s. 30–35, 2010.
- [14] O. Yu. Korzhylov, «Vidkryta osvita yak hlobalna osvitalia systema: stan ta rozvytok», Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 3(37), s. 48–54, 2014.
- [15] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [16] «Upravlinnia personalom», 2003. Biblioteka ekonomista. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://library.if.ua/books/45.html>
- [17] Kontseptualni zasady psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky konkurentozdatnoho fakhivtsia v umovakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity / avtor. kol. L. M. Serheieva, O. I. Bondarchuk, M. I. Skrypnyk, A. O. Molchanova, O. A. Fil; H. O. Kozlakova, Red. Kyiv, Ukraina: DVNZ «Un-t menedzh. osvity», 2015, 40 s.

*Стаття надійшла до редакції  
15 вересня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-185-199](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-185-199)  
УДК 374.7:331.36

**Піддячий Володимир Миколайович,**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу андрагогіки Інституту  
педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України.  
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8596-6749>  
[pvm2010@ukr.net](mailto:pvm2010@ukr.net)

## **СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ**

**Анотація.** У статті розглянуто професіоналізацію педагогів у контексті освіти впродовж життя. Зазначено, що вона впливає на соціально-економічний поступ суспільства і є складовою гуманітарної безпеки держави, оскільки впливає на рівень забезпеченості і захищеності фахівця, а відповідно і його сім'ї, яка є важливою складовою суспільства. Вказано, що професіоналізація педагога спрямована на підвищення професійної конкурентоздатності в умовах інтеграційних процесів, науково-технічного прогресу та адаптації до різноманітних внутрішніх та зовнішніх змін впродовж життя. Наголошено, що вона включає: багатоаспектну світоглядну підготовку; удосконалення професійних знань, умінь, навичок та інших якостей; розвиток самосвідомості, культури, здібностей, продуктивної Я-концепції, емоційно-почуттєвої, вольової та інтелектуальної сфери особистості, її творчого потенціалу, мотивації досягнень тощо. Зазначено, що впродовж професіоналізації педагог: поглиблює світорозуміння через філософську, педагогічну та психологічну освіту; опановує сучасні методи наукового пізнання та ІКТ засоби навчання; розвиває знання іноземної мови; підвищує рівень готовності до творчої та ефективної організації учіння; удосконалює педагогічну майстерність. Наголошено, що цей процес триває впродовж усього професійного життя і забезпечується через формальну, неформальну та інформальну освіту. На основі концепції педагогічної майстерності І. Зязюна окреслено сучасні напрями професійного розвитку педагогів. Зазначено, що у наукових дослідженнях професіоналізація

розглядається з позиції педагогіки, психології, акмеології та соціології. Спираючись на концепції суб'єктно-діяльній професійній праці Є. Климова та професійного розвитку Д. Сьюпера виокремлено і охарактеризовано основні етапи професіоналізації педагогів, а також визначено умови, які сприятимуть підвищенню її ефективності у контексті освіти впродовж життя.

**Ключові слова:** андрагогічна компетентність; педагог; професійний розвиток; професіоналізація; професіоналізм.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Однією із важливих проблем, на якій наголошує науково-педагогічна спільнота України є невідповідність між соціальною потребою у висококваліфікованих педагогах здатних ефективно здійснювати освітні реформи та наявним рівнем професійної підготовки педагогів, який би дозволив це реалізовувати. У зв'язку з цим забезпечення розвитку професіоналізму педагога є складовою безпеки держави, адже від цього залежить динаміка соціально-економічного поступу сучасного суспільства, яке дослідники іменують ««постмодерним» (З. Бауман), «електронним» (М. Маклюен), «інформаційним» (Е. Тоффлер), «мас-медійним» (Д. Ваттімо), «гіперреальним» (Ж. Бодрійяр), «суспільством театралізації» (Гі Дебор) тощо» [6, с. 4]. Цьому сприятиме підготовка особистості, яка обрала для себе педагогічну професію, до життя і конкурентної праці в умовах інтеграційних процесів, науково-технічного прогресу та адаптації до різноманітних внутрішніх і зовнішніх змін впродовж життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати досліджень проблеми професіоналізації педагогів відображені у напрацюваннях В. Андрущенко, В. Бондара, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, О. Кучерявого, А. Кузьмінського, В. Олійника, О. Падалки, М. Солдатенко, Л. Хомич та ін. Розглядаючи педагогічний аспект професіоналізації педагогів дослідники зазначають, що вона спрямована на формування світоглядних переконань, соціально важливих професійних якостей та ставлень через набуття спеціальних знань, умінь та навичок. Аналіз їх наукового доробку дозволив встановити, що в основі професійного та особистісного розвитку педагога є принцип саморозвитку, який реалізується впродовж життя. У зв'язку з цим категорія «професіоналізація» характеризується не первинним формуванням сукупності професійно орієнтованих якостей, що дозволяють забезпечити

виконання різних видів професійної діяльності у межах визначеної компетенції. Вона передбачає вибір професійного середовища для розвитку, засвоєння стандартів і цінностей професії, самореалізацію у ній.

Актуальність дослідження і переосмислення проблеми професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя обумовлена сучасними суспільними трансформаціями та реформуванням освіти.

## **2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** статті – дослідити сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя з урахування андрагогічного підходу.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Дослідити тлумачення професіоналізації педагогів;
2. З'ясувати напрями та етапи професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя;
3. Розглянути андрагогічну компетентність як складову професіоналізації педагогів.

## **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Теоретичну основу дослідження становлять Закон України «Про вищу освіту», праці вітчизняних та зарубіжних вчених: І. Зязюна, Е. Климова, В. Кременя, В. Ільїна, В. Луначек, М. Піддячого, В. Пуцова, Л. Набоки, Г. Сковороди, Д. Сьюпера, Т. Черничко, С. Яшник та ін.

У проаналізованій літературі професіоналізація педагогів розглядається з позиції психології, педагогіки, соціології та акмеології. Зазначено, що у соціально-економічному вимірі вона забезпечує розвиток людських ресурсів через підготовку до професійної діяльності. Разом з цим акцентовано увагу на існуючій суперечності між попитом на працівників педагогічної професії і пропозицією серед роботодавців в умовах нестабільного ринку праці. Узагальнюючи ідеї дослідників щодо розуміння сутності професіоналізації педагогів зазначимо, що вона передбачає розвиток їхньої культури, творчого потенціалу та особистісних якостей (мислення, пам'яті, уваги, уяви, почуттів, вольових якостей та досвіду) і виражається через здобуття соціального статусу і визнання у професійному середовищі.

## **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Впродовж дослідження використано комплекс методів:

- аналіз нормативних документів, педагогічної, психологічної та філософської літератури для окреслення теоретичних і методологічних засад дослідження;
- узагальнення поглядів учених на проблему професіоналізації педагогів з метою формулювання вихідних положень дослідження;
- абстрагування і конкретизація – для виокремлення загальних ознак професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя.
- Застосування вказаних методів дало змогу дослідити проблему сутності і змісту професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя.

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Вивчення педагогічної, психологічної та філософської літератури дозволило визначити професіоналізацію педагога як процес його становлення і розвитку до рівня ефективного, результативного та відповідального виконання складної діяльності у найрізноманітніших умовах. Вона передбачає спеціальну світоглядну підготовку, до якої входить усвідомлення широкого спектру соціальних зав'язків та потреб, які необхідно забезпечувати впродовж реалізації мети професійної діяльності, спираючись на розуміння її змісту і специфіки. Результатом професіоналізації педагога є підвищення рівня професіоналізму як якості, набутої впродовж професійного розвитку, що характеризується здатністю знаходити найефективніші шляхи та способи виконання визначених завдань у межах професійної компетенції на основі досконалого знання змісту своєї роботи, її форм, методів та засобів [1, с. 302], [11, с. 103–104], [16, с. 332]. Професіоналізм є поєднанням компетентності та майстерності і виражає творчу індивідуальність педагога, його прагнення до самоактуалізації та професійного саморозвитку. В його основі лежать задатки та здібності особистості. Серед основних чинників, які впливають на формування професіоналізму педагога виокремлюють: сімейне, трудове, релігійне, громадянське, естетичне, національно-патріотичне, фізичне та соціальне виховання; умови життя; трудовий колектив; престижність роботи; доступ до цінностей тощо.

Взявши за методологічну основу дослідження професіоналізації педагогів концепцію педагогічної майстерності І. Зязюна, акцентуємо на важливості: здійснення неперервного навчання; оновлення знань, умінь та навичок; розвитку професійно-особистісних якостей; отримання нового досвіду; опанування наукової методології. У зазначеному контексті серед основних напрямів професійно-педагогічного розвитку виокремлюємо:

1) світоглядну підготовку, що передбачає: а) розвиток національних, європейських та загальнолюдських цінностей; б) усвідомлення духовної і біоенергетичної сутності людини; в) визнання важливості освіти впродовж життя; г) вивчення концепції сталого розвитку; д) гуманістичне ставлення до суб'єктів учіння тощо;

2) формування здатності до метапредметного осмислення навчального матеріалу та опанування сучасних методів наукового пізнання;

3) удосконалення інформаційно-цифрової та іншомовної комунікативної компетентності;

4) формування готовності до ефективної та творчої організації учіння;

5) удосконалення рівня педагогічної майстерності, яка передбачає володіння спеціальними професійними якостями і універсалізмом (різнобічністю, багатоплановістю у знаннях, навичках тощо [17]) [4, с. 88–89], [11, с. 104].

Її доцільно розглядати в залежності від етапів та рівнів професійного розвитку педагога. Спираючись на суб'єктно-діяльнісну концепцію професійної праці Є. Климова, зазначимо, що професіоналізація педагога передбачає такі етапи: 1) оптація – період вибору професії; 2) адаптація – знайомство з професією і звикання до неї; 3) фаза інтернала – здобуття професійного досвіду; 4) майстерність – кваліфіковане виконання професійної діяльності; 5) фаза авторитету – досягнення високої кваліфікації; 6) наставництво – передача свого досвіду [5]. У контексті концепції професійного розвитку американського психолога Д. Сьюпера професіоналізація педагога включає стадій: 1) зростання – характеризується розвитком інтересів та здібностей; 2) дослідження – виражається у апробації своїх сил; 3) утвердження – професійна освіта і зміцнення своїх позицій у суспільстві; 4) підтримка – створення стійкого професійного становища; 5) спад – зменшення професійної активності [20].

Зазначимо, що професіоналізація педагогів триває впродовж усього життя і забезпечується через формальну, неформальну та інформальну освіту. Вона включає: формування готовності до професійної діяльності; розвиток особистісних якостей і цінностей фахівця, які забезпечують ефективне виконання професійних обов'язків; розвиток професійної самосвідомості. Її ефективність залежить від того наскільки професія відповідає сутності, здібностям, схильностям та задаткам людини. Стосовно цього видатний український філософ Г. Сковорода писав, що людину робить щасливою лише той спосіб життя, який відповідає її природі. Тільки через «сродну» працю людина здатна себе повноцінно реалізувати [15].

Виокремлюють первинну і вторинну професіоналізацію. Під первинною професіоналізацією педагогів розуміють процес становлення фахівця на рівні професійної освіти й одержання кваліфікації. Вона передбачає формування спеціальних знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших якостей необхідних для успішного початку професійної діяльності [13]. Вторинна професіоналізація педагогів спрямована на розвиток професійної майстерності, світогляду, творчого підходу до виконання робочих завдань, накопичення і використання трудового досвіду. Вона відбувається шляхом поєднання практичної діяльності на займаній посаді з неперервною професійною освітою, що здійснюється через підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації, самоосвіту та стажування.

Зростанню ефективності професіоналізації педагогів сприяє розвиток: 1) системи професійної орієнтації; 2) мережі закладів професійної освіти відповідно запиту; 3) професійних спільнот; 4) професійних традицій, норм та стандартів. Це позитивно впливатиме на зростання результативності діяльності педагогів щодо навчання, виховання і розвитку суб'єктів учіння, які є людським капіталом і впливатимуть на поступ економіки [18].

У зв'язку з тим, що сучасне розуміння професіоналізації педагогів передбачає неперервну динаміку цього процесу, зміст професійного навчання педагогів постійно оновлюється, збагачуватися та вдосконалюватися відповідно до змін умов і соціальних потреб. Це відображається у завданнях, які реалізує професійна освіта: 1) підготовка фахівців за визначеними спеціальностями, які необхідні для задоволення суспільних потреб; 2) розвиток особистості фахівця, удосконалення його моральних якостей, формування потреби у неперервному професійному саморозвитку.

У вищій освіті Україні утвердився компетентнісний підхід до професійної підготовки педагогів. Ґрунтуючись на законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає його здатність успішно соціалізуватися, здійснюючи професійну або подальшу навчальну діяльність [2]. Її розвиток забезпечується через неперервну освіту впродовж життя. У цьому процесі педагог удосконалює: 1) професійні знання (щодо: професії педагога; навчальних предметів; методики викладання навчальних предметів; основ педагогіки, психології, інформатики, науково-дослідницької діяльності; мови викладання; нормативної бази, що стосується професії); 2) професійні уміння

(комунікативні; навчально-організаційні; навчально-інформаційні; навчально-інтелектуальні; інформаційно-комп'ютерно-технічні; науково-дослідницькі навчально-дослідницькі; критичного мислення; педагогічна техніка); 3) професійні навички (комунікативні та навички роботи з ІКТ); 4) професійні цінності (гуманізм; праця; сумлінність; дотримання професійного етикету) [10, с. 29–35].

Останнім часом значна увага приділяється дослідженню розвитку андрагогічної компетентності педагогів, які працюють із дорослими суб'єктами учіння. Це є складовою їх професіоналізації і пов'язано з тим, що навчання дорослої людини має свої особливості, які доцільно враховувати в освітньому процесі. До них належать:

- використання у навчальних цілях накопиченого життєвого досвіду;
- критичне сприйняття форм, методів і змісту навчання;
- прагнення до самореалізації та самоуправління, усвідомлення особистої самостійності у навчанні;
- залежність навчальної діяльності від побутових, часових, просторових, професійних та соціальних умов;
- самостійний вибір освітньої програми;
- прикладне застосування отриманих знань, навичок, умінь й інших якостей;
- виявлення і розкриття особистісного потенціалу;
- досягнення визначеної мети та вирішення конкретних життєвих проблем [9, с. 667].

Основу методології навчання дорослої людини складає андрагогічний підхід, який характеризується залученням суб'єкта учіння до організації процесу власного навчання з метою підвищення зацікавленості у досягненні запланованих результатів. Розвиток андрагогічної компетентності педагогів сприятиме підвищенню якості надання дорослому, який проходить підготовку у закладі освіти науково-методичної підтримки у використанні тих переваг, які він має і запобіганню негативних явищ процесу навчання.

О. Огієнко розглядає андрагогічну компетентність як інтегральну характеристику, що поєднує професійні та особистісні якості педагога, визначає здатність вирішувати робочі завдання на основі знань та досвіду [8, с. 194–198].

І. Зель визначає її як інтегративну якість педагога, що виявляється у здатності створювати оптимальні умови для: навчання дорослих та розвитку їх творчих здібностей; опанування умінням планування та



відбору змісту, форм, методів навчання; здійснення інформаційно-накопичувальної та методологічно орієнтованої освіти, необхідної для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється [3].

На нашу думку, вона є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що необхідні для ефективного розвитку соціально-значимих якостей дорослої людини через освітню діяльність.

Це передбачає:

- розуміння психофізіологічних особливостей дорослого на різних вікових етапах;
- уміння спілкуватись із людьми що належать до різних соціальних верств;
- володіння знаннями форм, методів та засобів навчання дорослої людини;
- вміння мотивувати до зміни професії та роду діяльності, навчання й розвитку;
- визначення потреб тих хто навчається, рівня їх підготовки, стратегій навчання;
- зміни особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних установок;
- уміння використовувати різні критерії, форми, методи, засоби та процедури оцінювання навчання;
- виявлення психофізіологічних особливостей, що впливають на результативність навчання;
- визначення рівня та характеру досвіду, прогнозування того яким чином його можна використовувати у процесі навчання;
- корекцію процесу навчання;
- організацію сумісної діяльності суб'єктів взаємодії;
- розуміння перспектив потреб в освіті;
- створення комфортного психологічного клімату впродовж навчання;
- уміння створювати навчальні ситуації;
- урахування різновидів досвіду, комунікаційних здібностей, мети навчання;
- сформованість готовності до саморозвитку впродовж життя;
- використання принципів освіти дорослих при організації навчального процесу [19].

Серед принципів освіти дорослих виокремлюють: 1) пріоритет самостійності навчання і спільної діяльності; 2) спирання на досвід того, хто навчається; 3) індивідуалізацію, системність, елективність та контактність

навчання, актуалізація його результатів; 4) навчання; 5) розвиток освітніх потреб; 6) усвідомлення навчання [14, с. 17–18]. Ефективність їхньої реалізації залежить від таких умов: орієнтації педагога на потреби суб'єктів учіння; об'єктивного оцінювання й переосмислення професійних дій; спонукання до активності учасників педагогічного процесу; застосування андрагогічної компетентності у професійній діяльності [7].

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

1. Професіоналізація педагога спрямована на підвищення його професійної конкурентоздатності в умовах інтеграційних процесів, науково-технічного прогресу та адаптації до різноманітних внутрішніх та зовнішніх змін впродовж життя. Вона передбачає: набуття професійних знань, умінь, навичок й інших якостей; розвиток самосвідомості, культури, здібностей, продуктивної Я-концепції; формування емоційно-почуттєвої, вольової й інтелектуальної сфери особистості, її творчого потенціалу та мотивації досягнень.

2. Впродовж професіоналізації педагог опановує: сучасні методи наукового пізнання та ІКТ засоби навчання; розвиває знання іноземної мови; здійснює світоглядну підготовку; розвиває готовність до творчої та ефективної організації учіння; удосконалює рівень педагогічної майстерності.

3. Професіоналізація педагога буде ефективною тоді, коли вона відповідатиме його індивідуальним здібностям, схильностям та задаткам.

4. Успішній професіоналізації педагога сприяють своєчасна і кваліфікована професійна орієнтація, залучення до діяльності професійних спільнот з дотриманням традицій, норм та стандартів.

5. Розвиток андрагогічної компетентності педагога сприяє підвищенню якості науково-методичної підтримки навчання та ефективності освітньої взаємодії із дорослими суб'єктами учіння.

До **перспектив подальших досліджень** відносимо аналіз тенденцій професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя та проведення діагностики рівня розвитку їх андрагогічної компетентності.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] *Державне управління та державна служба: слов.-довід.* Київ, Україна: КНЕУ, 2005.
- [2] Верховна Рада України. (2014, Лип. 01). *Закон № 1556-VII «Про вищу освіту».* [Електронний ресурс].

- Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [3] І. О. Зель, «Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів», автореф. дис. канд. наук; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2009.
- [4] І. А. Зязюн, «Педагогічна професія в контексті двох парадоксів», *Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр., укр.-пол. щорічник*. Ченстохова, Польща; Київ, Україна: [б. в.], Вип. XIV, с. 88–89, 2012.
- [5] Е. А. Климов, *Психология профессионала*. Москва, Россия: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.
- [6] В. Г. Кремень, та В. В. Ільїн, «Презентація візуальної грамотності в освітньому процесі та її експлікація в культурі мислення», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 75, № 1, с. 4, 2020. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3660>
- [7] В. Е. Лунячек, та М. Є. Смирнова, «Формування управлінською компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки», *Теорія та методика управління освітою*, № 3, 2010.
- [8] О. І. Огієнко, «Андрагогічна компетентність педагога: традиції та інновації у зарубіжному досвіді», *Освіта впродовж життя: вимоги часу*. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, 2012. [Електронний ресурс].  
Доступно: <https://lib.iitta.gov.ua/3055/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf>
- [9] В. М. Піддячий, «Сутність освіти дорослих в умовах інформаційного суспільства», *Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference «Scientific achievements of modern society» (April 1–3, 2020)*. Liverpool: Cognum Publishing House, 2020, с. 667.
- [10] В. М. Піддячий, «Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога», дис. канд. наук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016.
- [11] В. М. Піддячий, «Дослідження сутності професіоналізації педагогів», *Профрієнтація: стан і перспективи розвитку: зб. матеріалів Х ювілейних Всеукр. психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті д-ра пед. наук, проф. Федоришина Бориса Олексійовича*. Київ, Україна: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, 2020, с. 103–104.
- [12] М. І. Піддячий, «Освіта і наука України: соціально-професійний розвиток»,

*Науковий часопис Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія № 13, Проблеми трудової та професійної підготовки. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, Вип. 8. с. 17–18, 2017.*

- [13] М. І. Піддячий, «Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу», *Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. праць*. Полтава, Україна: ПОІП ПО, Вип. 10, 2018.
- [14] В. І. Пуцов, та Л. Я. Набока, *Особливості навчання дорослої людини*. Київ, Україна: ЦППО АПН України, 2004.
- [15] Г. С. Сковорода, *Твори: у 2 т.* Київ, Україна: Вид-во АН УРСР, 1961, Т. 1.
- [16] *Словник української мови: в 11 т.* Київ, Україна: Наук. думка, 1977, Т. 8.
- [17] *Словник української мови: в 11 т.* Київ, Україна: Наук. думка, 1979, Т. 10.
- [18] Т. В. Черничко, «Професіоналізація як процес підвищення ефективності управлінської діяльності в контексті європейських стандартів», *Науковий вісник Херсон. держ. ун-ту. Серія: Економічні науки*, Т. 12, № 3, 2015.
- [19] С. В. Яшник, «Андрагогічний підхід у підготовці керівників до управлінської діяльності», *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, Вип. 199(1), с. 426–436, 2014.
- [20] D. E. Super, «A theory of vocational development», *American Psychologist*, Vol. 8, pp. 185–190, 1953.

## THE ESSENCE AND CONTENT OF PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

**Volodymyr Piddiachyi,**

PhD in Pedagogical, Senior Researcher  
of Andragogy Department, Ivan Ziaziun  
Institute of Pedagogical Education and  
Adult Education of the National Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine.  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8596-6749>  
[pvm2010@ukr.net](mailto:pvm2010@ukr.net)

**Abstract.** The article considers the professionalization of teachers in the context of lifelong education. It is noted that it affects the socio-economic progress of society and is a component of humanitarian security of the state, as it affects the level of security and protection of the specialist and,

consequently, their family, which is an important component of society. It is indicated that teacher's professionalization is aimed at increasing professional competitiveness in terms of integration processes, scientific and technological progress and adaptation to various internal and external changes throughout life. It is emphasized that it includes multifaceted worldview training, improvement of professional knowledge, skills, abilities and other qualities, development of self-awareness, culture, productive self-concept, emotional, volitional and intellectual sphere of personality, their creative potential, motivation of achievements and so on. It is noted that during professionalization the teacher deepens the worldview through philosophical, pedagogical and psychological education, masters modern methods of scientific knowledge, ICT teaching aids, improves the foreign language skills, increases the level of readiness for creative and effective learning, improves pedagogical skills. It is emphasized that this process continues throughout professional life and is provided through formal, non-formal and informal education. On the basis of the concept of pedagogical skill developed by I. Ziaziun modern directions of professional development of teachers are outlined. It is noted that in scientific research professionalization is considered from the standpoint of pedagogy, psychology, acmeology and sociology. Based on the concept of subject-activity professional work of E. Klimov and professional development of D. Super, the main stages of professionalization of teachers as well as the conditions that will help enhance its effectiveness in the context of lifelong learning are singled out and characterized.

**Key words:** andragogical competence; teacher; professional development; professionalization; professionalism.

## **СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ**

**Поддячий Владимир Николаевич,**  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник отдела андрагогики  
Института педагогического образования  
и образования взрослых  
имени Ивана Зязюна НАПН Украины.  
Киев, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8596-6749>  
[pvm2010@ukr.net](mailto:pvm2010@ukr.net)

**Аннотация.** В статье рассмотрена профессионализация педагогов в контексте образования в течение жизни. Указано, что она влияет на социально-экономическое развитие общества и является составляющей частью гуманитарной безопасности государства, поскольку влияет на уровень обеспеченности и защищенности специалиста, а соответственно и его семьи, которая является важной составляющей общества. Указано, что профессионализация педагога направлена на повышение профессиональной конкурентоспособности в условиях интеграционных процессов, научно-технического прогресса и адаптации к различным внутренним и внешним изменениям на протяжении жизни. Отмечено, что она предполагает: многоаспектную мировоззренческую подготовку; совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков и других качеств; развитие самосознания, культуры, способностей; продуктивной Я-концепции; эмоционально-чувственной, волевой и интеллектуальной сферы личности, ее творческого потенциала; мотивации достижений и др. Отмечено, что в течение профессионализации педагог углубляет: миропонимание через философское, педагогическое и психологическое образование; овладевает современными методами научного познания и ИКТ средствами обучения; развивает знания иностранного языка; повышает уровень готовности к творческой и эффективной организации учения; совершенствует педагогическое мастерство. Определено, что этот процесс продолжается в течение всей профессиональной жизни и обеспечивается посредством формального, неформального и информального образования. На основе концепции педагогического мастерства И. Зязюна обозначено современные направления профессионального развития педагогов. Отмечено, что в научных исследованиях профессионализация рассматривается с позиции педагогики, психологии, акмеологии и социологии. Опираясь на концепции субъектно-деятельностного профессионального труда Е. Климова и профессионального развития Д. Сьюпера выделены и охарактеризованы основные этапы профессионализации педагогов, а также определены условия, способствующие повышению ее эффективности в контексте образования в течение жизни.

**Ключевые слова:** андрагогическая компетентность; педагог;

професіональне розвитие; професіоналізація;  
професіоналізм.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Derzhavne upravlinnia ta derzhavna sluzhba: slov.-dovid. Kyiv, Ukraina: KNEU, 2005.
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp. 01). Zakon № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [3] I. O. Zel, «Formuvannia andrahohichnoi kompetentnosti u studentiv humanitarnykh fakultetiv klasychnykh universytetiv», avtoref. dys. kand. nauk; Cherkaskyi nats. un-t im. Bohdana Khmelnytskoho. Cherkasy, 2009.
- [4] I. A. Ziaziun, «Pedahohichna profesiia v konteksti dvokh paradoksiv», Profesiina osvita: pedahohika i psykhohohiia: pol.-ukr., ukr.-pol. shchorichnyk. Chenstokhova, Polshcha; Kyiv, Ukraina: [b. v.], XIV, s. 88–89, 2012.
- [5] E. A. Klimov, Psihologiya professionala. Moskva, Rossiya: Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii», 1996.
- [6] V. H. Kremen, ta V. V. Ilin, «Prezentatsiia vizualnoi hramotnosti v osvitnomu protsesi ta yii eksplikatsiia v kulturi myslennia», Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, T. 75, № 1, s. 4, 2020. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3660>
- [7] V. E. Luniachek, ta M. Ye. Smyrnova, «Formuvannia upravlinskoiu kompetentnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu na zasadakh andrahohiky», Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, № 3, 2010.
- [8] O. I. Ohiienko, «Andrahohichna kompetentnist pedahoha: tradytsii ta innovatsii u zarubizhnomu dosvidi», Osvita vprodovzh zhyttia: vymohy chasu. Kyiv: In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, 2012. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://lib.iitta.gov.ua/3055/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf>
- [9] V. M. Pididiachyi, «Sutnist osvity doroslykh v umovakh informatsiinoho suspilstva», Abstracts of VIII International Scientific and Practical Conference «Scientific achievements of modern society» (April 1–3, 2020). Liverpool: Cognum Publishing House, 2020, s. 667.
- [10] V. M. Pididiachyi, «Estetychni zasady profesiinoho samorozvytku maibutnoho pedahoha», dys. kand. nauk; Nats. ped. un-t

im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2016.

- [11] V. M. Pididiachyi, «Doslidzhennia sutnosti profesionalizatsii pedahohiv», Proforientatsiia: stan i perspektyvy rozvytku: zb. materialiv X yuvileinykh Vseukr. psykholoho-pedahohichnykh chytan, prysviachenykh pamiaty d-ra ped. nauk, prof. Fedoryshyna Borysa Oleksiiovycha. Kyiv, Ukraina: In-t ped. osvity i osvity doroslykh imeni I. Ziaziuna NAPN Ukrainy, 2020, s. 103–104.
- [12] M. I. Pididiachyi, «Osvita i nauka Ukrainy: sotsialno-profesiinyi rozvytok», Naukovyi chasopys Natsionalnoho ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Seriiia № 13, Problemy trudovoi ta profesiinoi pidhotovky. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 8. s. 17–18, 2017.
- [13] M. I. Pididiachyi, «Sotsialno-profesiinyi rozvytok starshoklasnykiv: pratsia yak osnova zhyttiediialnosti ta postupu», Tekhnolohii intehratsii zmistu osvity: zb. nauk. Prats. Poltava, Ukraina: POIP PO, Vyp. 10, 2018.
- [14] V. I. Putsov, ta L. Ya. Naboka, Osoblyvosti navchannia dorosloi liudyny. Kyiv, Ukraina: TsIPPO APN Ukrainy, 2004.
- [15] H. S. Skovoroda, Tvory: u 2 t. Kyiv, Ukraina: Vyd-vo AN URSS, 1961, T. 1.
- [16] Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 1977, T. 8.
- [17] Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 1979, T. 10.
- [18] T. V. Chernychko, «Profesionalizatsiia yak protses pidvyshchennia efektyvnosti upravlinskoii diialnosti v konteksti yevropeiskykh standartiv», Naukovyi visnyk Kherson. derzh. un-tu. Seriiia: Ekonomichni nauky, T. 12, № 3, 2015.
- [19] S. V. Yashnyk, «Andrahohichnyi pidkhid u pidhotovtsi kerivnykiv do upravlinskoii diialnosti», Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, Vyp. 199(1), s. 426–436, 2014.
- [20] D. E. Super, «A theory of vocational development», American Psychologist, Vol. 8, pp. 185–190, 1953.

*Стаття надійшла до редакції  
13 червня 2020 року*



DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-200-212](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-200-212)  
УДК 373.1.02; 373.1.02:372.8

**Aygun Rustamova,**

Employee of the Nakhchivan State University

PhD student of Nakhchivan State University.

Nakhchivan, Azerbaijan.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2682-9485>

[res0980@mail.ru](mailto:res0980@mail.ru)

## **INITIATION OF TRAINING ACTIVITIES FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN. CRISIS OF AGES 6–7**

**Abstract.** The article discusses the beginning of training activities for junior schoolchildren and the crisis of ages 6–7. Starting learning activities for children aged 6–7 is one of the most important problems of primary education in terms of adaptation to school environment. During this period, many changes occur in connection with the psychophysiological development of the child. Thus, the child combines the features of the preschool age with the features of the school age. This age period is still relevant today, despite the fact that it is sufficiently studied in the different fields, particularly in the psychological and pedagogical literature. The article also touches on the psychological characteristics of junior schoolchildren. It should be noted that children entering the first grade enter a new state of social development, as play is replaced by learning activities, in which children not only acquire new rights and responsibilities, but also the responsibilities they acquire must meet the requirements of school. Based on the results of the study, we can say that in order for children aged 6–7 to easily adapt to learning activities, it is necessary to prepare them for some kind of learning by creating interest in school. On the other hand, success in adapting junior schoolchildren to learning will be achieved if their cognitive and emotional characteristics are taken into account. The results of observations, surveys and experiments conducted at the secondary school named after H.Aliyev in Nakhchivan in 2017–2019, as well as the materials indicated in the bibliography were used in the preparation of the article.

**Keywords:** junior schoolchildren; training activity; adaptation; crisis of ages 6–7; subject; mental processes; physical development; emotional; preschool; behavior.

## 1. INTRODUCTION / ВСТУП / ВВЕДЕНИЕ

**Formulation of the problem.** The preschool child's lifestyle changes radically in connection with the transition to school. During this period, his/her life includes systematic, organized, responsible, compulsory learning activities. In contrast to the preschool age, the schoolchild is faced with the task of consistent acquisition of generalized and systematized knowledge on the basis of sciences that provide a different structure of cognitive activity. Starting school is a serious test for most junior schoolchildren. They must get used to the new team, new requirements, daily tasks, adapt to new conditions. The purpose of adaptation is not only to adapt the junior schoolchildren to successful activities in the educational environment, but also to ensure his/her personal, psychological and social development. In this case, the child's position changes and the daily and habitual life is reconstructed in connection with the new leading activity. At the end of the preschool period, the child begins to change. This change is reflected not only in his/her appearance but also in his/her behavior. Thus, the child begins to cry for no reason, to be sad, to be whimsical, in short, to behave differently than in preschool. These features are considered the main signs of the transition from preschool to school age and are called the crisis of ages six-seven in the psychological literature. At this time, serious changes occur in the child's mental processes. Based on the principle of «I grew up», a junior schoolchild tries to get his/her ideas and thoughts accepted by adults.

**Analysis of the latest relevant research and publications.** The analysis of the relevant scientific literature shows that the principles of the initiation of training activities for junior schoolchildren and the issue of crisis of ages 6–7 have been studied by E. Simernichkaya, V. Kozlov, D. Farber, S. Springer, Q. Deych and others.

## 2. AIM AND TASKS / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

**The aim** of the research is to analyze learning activities of children aged 6–7 of primary education in terms of adaptation to school environment.

In accordance with this goal, the article sets the following **tasks**:

- to consider types of ability to perform schoolchildren's activities responsibly;
- to establish the factors of overcoming the crisis of the age of 6–7;
- identify barriers to socio-cultural life in the school environment.

### **3. THE THEORETICAL BACKGROUNDS / ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Junior school age covers the period between 6–7 and 10–11 years, and the most important event in a schoolchild's life is determined by his or her enrollment in school. This age is extremely important for the psychological and social development of the child. Purposeful learning activities take the first place in the development of the schoolchild, as during this period he/she acquires knowledge under the influence of learning activities. The ability to control the behavior of a junior schoolchild, who has already become a subject of learning activities, is developing. The main general-theoretical methods in the study are: historiographical, comparative, modeling, abstraction, concretization, which meets the need for a holistic, interconnected analysis to substantiate the principles of integrating the concepts of social activity of the schoolchildren aged 6–7 in the school system.

### **4. RESEARCH METHODS / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

This analysis was conducted with the study of the sources related to the subject, the analysis of the results obtained, the analysis and synthesis of the arguments, and also the comparative analysis method. Books and articles such as L. Amrahli, M. Aliyeva «Training activity and mental development»; A. Rogova «Development of the emotional sphere of young schoolchildren with intellectual disabilities in reading lessons»; A. Weitz «Psychological characteristics of children of junior school age with neurosis-like disorders»; E. Sergienko, T. Marcinkovskaya, E. Izotova, E. Lebedeva, A. Ulanova, E. Dubovskaya «Socio-emotional development of children», methodical aids, dissertations, at the same time, the results of theoretical methods such as analysis, synthesis, generalization, comparison, empirical methods such as questionnaires, surveys, tests conducted on young schoolchildren at the Heydar Aliyev School in Nakhchivan were used.

### **5. RESEARCH RESULTS / РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Starting a learning activity is a turning point in a child's life. In the psychological literature, this is referred to as the crisis of ages 6–7, the end of the preschool period, or the beginning of the junior school age. During this period, many changes occur in connection with the psychophysiological development of the child. This change is due to his/her growth and the beginning of training

activities. It is called the transition period for a child aged 6–7. Thus, the child combines the features of the preschool age with the features of the school age. These features manifest themselves in the form of complex compounds that sometimes contradict each other in his/her behavior and consciousness. At this time, a sensitive period begins for the child, laying the foundation for the future development of his/her personality.

The initial stage of training is the period of active adaptation of the child to new conditions, although the formation of the schoolchild's social orientation does not occur immediately. In order for a child to acquire knowledge, realize that he/she has to learn, and change his/her behavior, he/she must move to a new level of relationships in the family and at school. This period is problematic for children aged 6–7, because the child's parents begin to set more stringent requirements for him/her than in preschool. An important step in the adaptation of junior schoolchildren is the mandatory implementation of rules governing the behavior of schoolchildren. The rules aim to ensure that the class as a whole and each schoolchild can be productive.

«The role of training in mental development is explained from different perspectives. Training is, above all, a form of children's activity, the main activity of junior schoolchildren. The conditions and conditions under which this activity is organized are connected with the dynamic effects it can have on mental development» [1, p. 27]. The main features of systematic training are as follows: first, when entering the school, the child begins to carry out socially assessed activities – learning activities; second, school training requires a number of obligations for all of the same rules governing all schoolchild behavior while in school which is a problem for most of them. Every child faces at least one of the following problems:

- changes in daily routine, difficulties in regulating behavior;
- communication difficulties (most often observed in children with little experience of communication with peers);
- inability to determine their place and position in the classroom;
- difficulties in interaction with the teacher;
- unformed elements of learning activities;
- unformed learning motivation;
- inability to voluntarily regulate behavior and mental processes;
- inability to adapt to the pace of school life;

The school environment is very different from the preschool staff. Its main difference is that it requires a junior schoolchild to make an intellectual effort. If a preschooler can express his/her emotions and desires directly, a junior

schoolchild can't. «The need to follow socially accepted rules sets the boundaries between 'can' and 'can't' in a schoolchild» [5, p. 50]. It should be taken into consideration that the child does not want to be junior, he/she is already «adult» because goes to school. By the end of the first grade, the schoolchild realizes the tasks facing the whole class and tries to complete the learning tasks independently. His/her status is changing – he/she is already schoolchild, which stimulates the formation of the child's system of interpersonal relationships. Participating in school life creates a sense of collectivism in children and requires help to build relationships. As a result, junior schoolchild gains useful behavioral experience, such as the division and fulfillment of responsibilities in the classroom, and mutual responsibility. Based on the experience gained, primary school children develop a sense of duty and responsibility, the ability to manage their emotions and regulate their personal interests in favor of collective goals. Behavioral standards that emerge in the classroom have a significant impact on the formation of a sense of friendship among junior schoolchildren. Friendships between children in different classes are different. This type of relationship is not stable for 6–7 year old schoolchildren due to weak friendship motives. Thus, at the beginning of training, children behave very far from each other. Often children of this age change their friends for random and subjective reasons. The friendship of primary school schoolchildren is based on common interests, such as play activities, spending free time, walking and so on. The teacher plays a central role in the relationship between them, and the organization of joint activities with the teacher's leadership and the definition of its common goals leads to friendship and camaraderie in interpersonal relationships, which allows the child to determine his/her place among peers. Gradually, children between the ages of seven and nine develop a friendly relationship based on relatively limited interests. As a child enters school, his/her behavior changes completely. In the past, a child's behavior was regulated by his/her feelings, but now the moral norms of his/her behavior are purposefully brought up by the teacher, and these norms become a necessary condition in the classroom. The teacher must teach the schoolchild the rules, norms and requirements of the general class discipline. Under the guidance of the teacher, the schoolchild begins to behave in accordance with the rules of discipline in the classroom, mastering the new responsibilities of learning activities. It is these norms of behavior that affect the content of a child's activities and have a positive effect on his or her adaptation to learning.

At the ages 6–7 years, intensive biological growth also occurs, which stimulates the formation of the child's body. Intensive development of the muscular system occurs. The large muscles of the body, arms and legs of a six-

year-old child are sufficiently developed, but because the small muscles, which are important for maintaining the correct position of the spine while sitting, are relatively weak, static tension causes muscle fatigue, the child begins to change posture and the spine is easily deformed. «With the development of small hand muscles, the ability to perform subtle movements develops, thanks to which the child acquires the ability to write quickly» [2, p.11]. Noting that the musculoskeletal system is underdeveloped in six-year-old children, the researchers emphasize the importance of increasing physical activity in children of this age. At the age of six, a child begins deep structural changes in the cerebral cortex. «The process of lateralization of the functions of the cerebral hemispheres, which began at the age of five, is coming to an end. (E. Simernichkaya, 1978; V. Kozlov, D. Farber, 1983; S. Springer, Q. Deych, 1983)» [4, p. 11].

A distinctive feature of the school position for the child is the transformation of education into a mandatory, socially important activity. The schoolchild is responsible to the teacher, school, family. The schoolchild's life is now subject to a system of strict rules that are the same for all schoolchildren. The acquisition of knowledge becomes the main goal of the training activity. The schoolchild must take the learning activity seriously, understand its social significance, and obey the requirements and laws of school life.

The beginning of school training causes a radical change in the social development of the schoolchild. He/she understands that he/she has to read, and for this should change his/her behavior. At the same time, he/she realizes that he/she is different from other classmates because of his/her individual characteristics.

Within the framework of learning activities, the main psychological features that characterize the most important achievements in the development of the schoolchild and ensure his/her development at a later age are formed. «The perception of children between the ages of 6–7 is significantly improving. Thus, a junior schoolchild is able to distinguish objects according to shape, size and color, determine their position, draw simple objects and paint them in a certain color. However, children still do not know exactly how to distinguish very similar objects and have difficulty in generalizing objects. These skills are formed at the beginning of adolescence» [3, p. 14]. The involuntary attention of junior schoolchildren is predominant, as the schoolchild focuses on an object that is of interest and emotional impact to him or her without any effort. Voluntary attention is relatively poorly developed, which often leads to difficulties in mastering the training material and a lack of discipline. For children aged 6–7, it is difficult to focus on something interesting or

uninteresting, and this usually requires physical effort from them. At this age, abstract-logical thinking is formed rapidly – the child gradually learns to think, draw conclusions, make decisions, but such thinking reaches its peak during adolescence. Successful adaptation to learning activities creates conditions for the development of mental development, theoretical thinking and consciousness of the junior schoolchild. As a result, the age of six or seven is considered a turning point in the individual and mental development of the child. Systematic mastering of learning materials enriches children with new knowledge and gives them a new content in their mental activity, and this new content changes the nature of mental processes and brain activity. Changes in the mental processes of junior schoolchildren occur mainly in the form of what the child remembers and does not think, but how thinks and remembers.

A schoolchild aged 6–7 begins to take a new position in the existing system of relationships. This is primarily due to the fact that he/she enters the school and takes on certain social responsibilities that require a conscious and responsible attitude. «The schoolchild is confronted with the motive "I want" and the motive "need" by starting the learning activity» [2, p. 10–11]. Thus, he/she enters the conscious stage of personality formation. The emotions of children aged 6–7 change as begins school. If a preschooler enjoys the process of engaging in play activities with their parents and peers using toys, for a 6–7 year old, the learning process, school and everything related to the teacher are more important to him/her. On the other hand, children who are just beginning learning activities often have difficulty regulating their emotional manifestations, which are usually apparently reflected in their facial expressions and postures. The early school age is emotionally «contagious». Individual schoolchildren may laugh at other schoolchildren in the class. At the same time, a 6-year-old schoolchild may start to cry in front of classmates' tears, not because he/she is faced with a task she cannot solve, but because sees peers' tears. The learning process affects the emotional development of the child: when he/she succeeds in lessons, positive emotions are formed, the schoolchild's desire to learn is further developed.

## **6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / ВЫВОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДАЛЬНЕЙШИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

In order for children aged 6–7 to easily adapt to learning activities and overcome the crisis period, they must feel like a subject of learning activities, in other words, they must be ready for learning activities. From a physiological and psychological point of view, learning activities are determined, first of all, by the

level of intellectual development of the child. The child's readiness for learning activities is reflected in the formation of his/her inner position, fulfillment of requirements and rules. Preparation for training activities means the formation of attitudes to school, learning, entering a new environment, the world of adults. A child's readiness for school is determined by fulfillment a number of requirements. These include the general physical development of the child; ability to have sufficient knowledge; ability to communicate and interact; behavioral culture; includes a desire to learn.

As a result of mastering these requirements, the child realizes the need to sit quietly during the lesson, listen to and understand the teacher, perform learning tasks, in short, follow certain rules. Our research conducted in 2017–2019 at the secondary school named after H. Aliyev in Nakhchivan showed that the majority of children aged 6–7 who previously went to preschool are ready to perform learning tasks and interact with the teacher, showing a positive attitude to learning activities, on the other hand, an unfavorable emotional background has a negative impact on the learning motivation of junior schoolchildren. Thus, we can say that the higher the anxiety of a junior schoolchild during the adaptation to learning activities, the more painful the crisis of ages 6–7 can be.

Summarizing the above, we can note that as a result of overcoming the crisis of the age of 6–7, the following reflexive skills are formed in children:

- Adequate self-acceptance;
- Ability to work within a team;
- To feel like a member of the team;
- Ability to perform their activities responsibly;
- Set a goal for action;
- Analyze the results of the activity;
- Relate the results to the purpose of the activity;
- To determine the presence of errors in their behavior;
- Make efforts for socially important activities;
- Ability to manage behavior;
- Ability to make simple generalizations;
- Practical development of speech.

**Prospects for further research.** The study found that 6–7 years of age is one of the most psychologically and physiologically complex and crucial periods in a child's life. This period, the leading activity of which is training, is also called the crisis of 6–7 years in the psychological and pedagogical literature. It is known that when a child enters school, he/she does not immediately become a schoolchild, on the contrary, he/she experiences more fatigue than in the pre-



school period due to his/her increased psychological burden, which leads to a decrease in his/her learning activities and interest in learning. This is because learning activities require a junior schoolchild to be able to focus on mental processes such as attention, perception, memory, etc., as well as the development of individual characteristics, proper interaction with classmates and teachers, and successful adaptation. All this leads to a crisis of 6–7 years.

As mentioned in the article, the transition period for a child is 6–7 years. Thus, the child combines the features of the preschool age with the features of the school age. These features manifest themselves in his/her behavior and consciousness in the form of complex compounds that sometimes contradict each other. The main factors that cause the crisis of 6–7 years are the difficulties that children face in adapting to learning activities – changes in daily routine, learning to play, physical and intellectual fatigue, the need to form their own status in the classroom, proper communication with peers and teachers. is considered a necessity. In short, the structure of the rights and responsibilities of the junior schoolchild in both the school and the family is changing. These changes take three forms (violation of family rules; desire to prove that they have grown up-independence; imitation of adult behavior).

It should be noted that the beginning of the training activity begins a sensitive period for the young student, laying the foundation for the future development of his personality. Starting a training activity involves individual, voluntary and intellectual preparation. Individual training involves focusing on the content of the learning activity in addition to the student's social status. Voluntary training is associated with the development of voluntariness and the ability to act in accordance with the rules set by the teacher. Intellectual training includes the development of the child's cognitive processes and mastery of the system of intellectual activity.

In our research with young schoolchildren, we can conclude that there are three symptoms of the 6–7 year old crisis, negative, neutral and positive, that arise when children start learning activities. Negative symptoms include disobedience to rules and regulations at home and at school, aggression, lying, refusal to go to school, loss of appetite and sleep; Neutral symptoms manifest themselves in behavioral features aimed at emphasizing the «growing up» of a junior schoolchild in connection with the development of the concept of «ego». All these features begin to disappear as the junior schoolchild emerges from the crisis and enters a new age. Positive symptoms are observed when the child overcomes the crisis situation and successfully adapts to the learning activity. As a result, the junior schoolchild's interests and social connections expand; Communication with adults and peers is becoming more independent. It should

also be noted that positive symptoms do not appear suddenly in children. To do this, parents and teachers must help children cope with the crisis. First of all, the child must develop adequate self-esteem by building confidence in their abilities and skills. On the other hand, training materials should be appropriate for the age and individual characteristics of the children. It should be taken into account that the child is just getting acquainted with systematic learning.

Thus, based on the research, we can obtain the following relevant results:

- The main reason for the new 6–7-year-old crisis experienced by the child during the transition from preschool to school age is the exhaustion of his/her game development opportunities, the inability of images and roles, as well as toys to fully understand the world around him;
- The desire to go to school is not always associated with the desire and ability to learn. Thus, learning activities not only mean the beginning of a new activity for the child, but also the entry into the world of adults;
- Successful adaptation of a junior schoolchild to learning activities is an important condition for overcoming the crisis of 6–7 years. To do this, the child must not only understand what and why he/she is learning, but also be interested in learning – this is an important step for successful learning.

Since the child's main need at this age is the desire to be «big», it is necessary to develop independence in the child's actions, to entrust the issues he can cope with, to help determine his status in the family and in the classroom. However, it should be borne in mind that the child is not yet large and often forgets the tasks or can not control their emotions independently. In order to cope with these problems, it is necessary to create conditions for the child to control his actions on his own without the instructions of adults. As a result, the child gradually loses the characteristics of preschool age, and begins to pay attention to the meaning of movement and behavior, its social evaluation. In short, by becoming a «schoolboy» he becomes a subject of learning activities. A child who is a subject of learning activities can determine for himself what he will learn and how he will learn.

## **7. REFERENCES / СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] L. Ş. Əmrahlı, M. L. Əliyeva, *Təlim fəaliyyəti və psixi inkişaf*. Bakı, Azərbaycan, 2014. 173 s.
- [2] А. А. Рогова, «Развитие эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта на уроках чтения», выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, Россия, 2017, 60 с.

- [3] А. Э. Вейц, «Психологические особенности детей младшего школьного возраста с невротоподобными расстройствами», дис. канд. наук. Санкт-Петербург, 2014, 163 с.
- [4] Т. С. Колосова, Н. В. Звягина, Л. В. Морозова, *Психофизиологические особенности развития детей младшего школьного возраста*. Архангельск, Россия, 1997, 159 с.
- [5] Е. А. Сергиенко, Т. Д. Марцинковская, Е. И. Изотова, Е. И. Лебедева, А. Ю. Уланова, Е. М. Дубовская, *Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы*. Москва, Россия, 2019, 248 с.

### **ПОЧАТОК НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. ВІКОВА КРИЗА ДІТЕЙ 6–7 РОКІВ**

**Айгун Рустамова,**

співробітник Нахічеванського державного університету,  
докторант Нахічеванського державного університету.  
Нахічевань, Азербайджан.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2682-9485>  
[res0980@mail.ru](mailto:res0980@mail.ru)

**Анотація.** У статті обговорюються питання початку навчальної діяльності молодших школярів та вікової кризи 6–7 років. Початок навчальної діяльності для дітей віком 6–7 років є однією з найважливіших проблем початкової освіти з погляду адаптації до шкільного середовища. У цей період відбувається також багато змін, пов'язаних із психофізіологічним розвитком дитини. Отже, дитина поєднує риси дошкільного віку з особливостями шкільного віку. Цей віковий період є актуальним і сьогодні, незважаючи на те, що його достатньо вивчено і відображено, зокрема в психологічній та педагогічній літературі. У статті також порушуються проблеми психологічних особливостей молодших школярів. Слід зазначити, що діти, які вступають до першого класу, переходять до нового стану соціального розвитку, оскільки гра замінюється навчальною діяльністю, у якій вони отримують не лише нові права й обов'язки, а й обов'язки, які мають відповідати вимогам школи. Виходячи з результатів дослідження, можна стверджувати, що для того, щоб діти 6–7 років легко адаптувалися до навчальної діяльності, слід підготувати їх до певного навчання, викликати інтерес до школи. З іншого боку, успіх адаптації молодших школярів до навчання буде досягнуто, якщо враховувати їхні когнітивні й емоційні

характеристики. У процесі дослідження було використано результати спостережень, опитувань та експериментів, проведених у загальноосвітній школі імені Х.Алієва у Нахичевані у 2018–2019 роках, а також матеріали, зазначені у бібліографії.

**Ключові слова:** молодші школярі; навчальна діяльність; адаптація; криза віку 6–7 років; предмет; психічні процеси; фізичний розвиток; емоційність; дошкільний стан; поведінка.

## **НАЧАЛО УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ВОЗРАСТНОЙ КРИЗИС ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ**

**Айгюн Рустамова,**

сотрудник Нахичеванского государственного университета,  
докторант Нахичеванского государственного университета.  
Нахичеван, Азербайджан.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2682-9485>  
[res0980@mail.ru](mailto:res0980@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопрос начала учебной деятельности младших школьников и возрастной кризис детей 6–7 лет. Начало учебной деятельности для детей 6–7 лет – одна из важнейших проблем начального образования с точки зрения адаптации к школьной среде. В этот период происходит много изменений в связи с психофизиологическим развитием ребенка. Итак, ребенок сочетает черты дошкольного возраста с особенностями школьного возраста. Этот возрастной период является актуальным и сегодня, несмотря на то, что он достаточно изучен и отображен, в частности в психологической и педагогической литературе. В статье также поднимаются проблемы психологических особенностей младших школьников. Следует отметить, что дети, которые вступают в первый класс, переходят в новое состояние социального развития, поскольку игра заменяется учебной деятельностью, в которой они приобретают не только новые права и обязанности, но и обязанности, которые должны соответствовать требованиям школы. По результатам исследования можно сказать, что для того, чтобы дети в возрасте 6–7 лет легко адаптировались к учебной деятельности, необходимо подготовить их к определенному обучению, вызвать интерес к школе. С другой стороны, успех в адаптации младших школьников к обучению будет достигнут, если учитывать их когнитивные и эмоциональные

характеристики. В процесі дослідження були використані результати спостережень, опитів і експериментів, проведених в загальноосвітній школі імені Х. Алієва в Нахичевані в 2018–2019 роках, а також матеріали, вказані в бібліографії.

**Ключевые слова:** молодші школярі; навчальна діяльність; адаптація; криза 6–7 років; предмет; психічні процеси; фізичне розвиток; емоційність; дошкільний стан; поведінка.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] L. S. Amrahli, M. L. Alieva, *Trenirovochnaya deyatel'nost' i umstvennoe razvitiye*. Baku, Azerbajdzhan, 2014. 173 s.
- [2] A. A. Rogova, «Razvitiye emotsional'noy sfery mladshih shkol'nikov s narusheniem intellekta na urokah chteniya», *vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota*. Ekaterinburg, Rossiya, 2017, 60 s.
- [3] A. E. Vejc, «Psixologicheskie osobennosti detej mladshogo shkol'nogo vozrasta s nevrozopodobnymi rasstrojstvami», *dis. kand. nauk*. Sankt-Peterburg, 2014, 163 s.
- [4] T. S. Kolosova, N. V. Zvyagina, L. V. Morozova, *Psixofiziologicheskie osobennosti razvitiya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta*. Arhangel'sk, Rossiya, 1997, 159 s.
- [5] E. A. Sergienko, T. D. Marcinkovskaya, E. I. Izotova, E. I. Lebedeva, A. YU. Ulanova, E. M. Dubovskaya, *Sotsial'no-emotsional'noye razvitiye detej. Teoreticheskie osnovy*. Moskva, Rossiya, 2019, 248 s.

*Стаття надійшла до редакції  
14 серпня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-213-239](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-213-239)  
УДК 378.37.2.001

**Сіданіч Ірина Леонідівна,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, адміністрування і  
спеціальної освіти Навчально-наукового інституту  
менеджменту та психології  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2992-3808>  
[2363395@ukr.net](mailto:2363395@ukr.net)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «ХРИСТИЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА»**

**Анотація.** Підготовка здобувачів вищої освіти, на сьогодні, є державним пріоритетом і вимагає якісного підходу до її організації, особливо в умовах розвитку інформаційних технологій. Аналіз проблеми формування духовних цінностей свідчить про те, що це є одним з пріоритетних напрямів освітньої системи XXI століття, вищі заклади світи за своїм статусом зобов'язані професійно готувати не тільки дипломованих фахівців, а й виховувати духовно розвинених громадян. Таке взаємовигідне поєднання можна вважати одним із найважливіших чинників оновлення духовних цінностей. У статті розглядається особливості підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти, розкривається зміст освітньо-професійної програми «Християнська педагогіка», наголошується на тому, що умови сьогодення сприяють переорієнтації освітнього процесу зі знанневої парадигми навчання на діяльнісну та компетентнісну. Обґрунтовується актуальність і необхідність використання дистанційної форми навчання, розкриваються особливості підготовки та описуються компетентності, якими будуть володіти майбутні викладачі з християнської педагогіки у вищій школі. Визначаються перспективні напрями підготовки шляхом активного використання сучасних комп'ютерних, мережних або мобільних технологій в освітньому процесі вищої школи. Проаналізовано окремі завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня, які розроблені на компетентнісній основі з урахуванням

міжпредметних зв'язків і передбачають виконання в дистанційному режимі. Розкривається сутність та наводяться приклади дистанційного навчання здобувачів вищої освіти. Зокрема, описується розроблена система інформаційного забезпечення дистанційного навчання та розміщення навчального матеріалу на платформі дистанційного навчання ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Зазначається, що автоматизація основних функцій управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти в дистанційному режимі сприяє забезпеченню якості надання освітніх послуг закладом вищої освіти.

**Ключові слова:** підготовка здобувачів вищої освіти; компетентнісна парадигма; дистанційне навчання; освітньо-професійна програма; духовні цінності.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Організація підготовки здобувачів вищої освіти, особливо, другого (магістерського) рівня, в умовах реформування освітньої галузі, вимагає забезпечення необхідного рівня якості. Саме визнання державою пріоритету інвестицій в людський капітал сприяло переорієнтації освітнього процесу зі знанневої парадигми навчання на діяльнісну та компетентнісну. Вища освіта спрямовує свої зусилля на створення умов, які б забезпечили фундаментальну потребу здобувача освіти у свободі вибору цілей і особливо у вираженні власних духовних цінностей. Важливо лише, щоб цей вибір був правильним. У цьому зв'язку докорінне поліпшення вищої освіти – висока і благородна мета оновлення розумового, соціального і духовного життя молоді людини – інстанцій, які роблять її мудрою. Молодь має опанувати велику науку вірності, альтруїзму, любові до людей як підґрунтя для життя-служіння, позбавленого переважаючих утилітарних спонук. Лише любов, вірність, справедливість і багато інших цінностей ведуть молодь до добродійності і досконалості. Збагачення духовними цінностями, загальнолюдська значущість яких очевидна, стає ключовим імперативом нашої молоді. На часі масштабність почуттів, думок і дій кожної особистості. Духовні орієнтири мають пронизати освітній процес на всіх його вікових етапах. Піклування про духовно розвинену особистість нині виявилось не просто суспільним гаслом, яке прийшло на зміну іншим пріоритетам, а стало по-справжньому біллю суспільства. Деіндивідуалізація і дегуманізація особистості дійшли до крайньої межі; непомірно культивується

раціоналізм мислення, коли вона діє лише жорстко нормативно, тобто подібно до автоматів. Зникає, таким чином, почуттєве осягнення світу у цілому і всіх його складових. Вищий сенс життя людини – набуття духовності. Якщо особистість її не привласнює, то вона вилучає справжнє життя із самої себе, а то й зі свого ближнього. Адже життя як нескінчений ряд зовнішніх задач, не просякнута духовністю, тим самим стає ціннісно примітивним. Тому важливо, щоб кожна особистість будувала власне життя таким чином, щоб набута духовність добродійно впливала на її життя, робила його по-великому значущим [1].

Зазначене сприяло оновленню змісту підготовки здобувачів освіти на всіх рівнях й розробці освітніх програм відповідно для кожного рівня та категорії здобувачів вищої освіти. У Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що освітньо-професійна програма є певною системою освітніх компонентів, сукупність та логічна послідовність яких забезпечує набуття відповідних компетентностей для успішної професійної діяльності у майбутньому [3]. Крім того, зазначена освітньо-професійна програма обумовлює вибір форм, методів і технологій для формування та розвитку певних компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема й застосування заочної (дистанційної) форми навчання.

У зв'язку із стрімким розвитком процесів інформатизації суспільства нагальною потребою стає інформатизація освітньої галузі, яка, за твердженням В. Бикова, формує кадровий потенціал цього процесу і забезпечує сталий розвиток самого суспільства [2]. Враховуючи зазначене одним із завдань стає підготовка здобувачів освіти до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. А забезпечити це можливо шляхом активного використання ІТ в освітньому процесі, і, в першу чергу, впровадженні дистанційного навчання. Саме дистанційне навчання сприяє оволодінню навичками інформаційного життя суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні і практичні аспекти відкритої освіти та дистанційного навчання у закладі вищої освіти висвітлено у працях таких науковців як О. Андрєєв, В. Биков, М. Жалдак, С. Касьян, Л. Ляхоцька, В. Олійник, Є. Полат, С. Сисоєва, М. Солдатенко, А. Хуторський та ін. Змістовно-організаційні аспекти дистанційної освіти та використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі, зокрема, закладах вищої освіти розглядали В. Биков, М. Бухаркіна, Р. Гуревич, В. Дивак, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, С. Калашнікова, Д. Колисніченко, Д. Куракін, С. Литвинова, С. Масло, Т. Махиня, А. Мацкевич, М. Моїсеєва, Н. Морзе, Є. Полат, В. Пономаренко, В. Олійник, В. Рябов, В. Сілашко, С. Синенко, О. Спирін, Ю. Триус, М. Шишкіна та ін. Формування змісту



підготовки магістрів з християнської педагогіки у вищій школі ґрунтується на теоретичних і практичних нарадках І. Андрощук, І. Беха, М. Євтуха, В. Жуковського, О. Кислашка, Л. Москальової, З. Рябової, П. Сауха, І. Сіданіч, Г. Тимошко, Г. Шевченко та ін.

На думку вченого І. Беха, нині ми переживаємо справжній ренесанс у педагогіці: вона сповна одухотворяється. Це стало можливим завдяки її глибинному психологічному супроводу, йдеться про нову освітню парадигму. Зокрема, вводяться нові наукові категорії: вчинкове життя, вищі смисли, смислоціннісна сфера, духовність як вираження духу, духовна зустріч, суб'єкт життя в духовності, духовна особистість, Я-духовне, духовна самосвідомість, духовна рефлексія. Нині вживане поняття «духовна цінність» має асоціюватися з духовною здібністю. Під останньою будемо розуміти єдність певного вищого етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого вона набуває особистісного сенсу. Причому цей спосіб повинен базуватися на механізмах свідомого породження конкретною особою згаданого сенсу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, благочестя тощо). Усі вони в залежності від конкретної виховної мети селективно використовуються для розробки як дослідницьких проектів, так і побудови на основі їх результатів проектів практико-перетворювальних, де духовна зрілість особистості стає мірою продуктивності означених проектів [1].

Проблема формування і розвитку духовної зрілості надзвичайно складна, тому до неї слід підходити з великою відповідальністю. Тож відверте визнання наших реальних можливостей видається досить суттєвим, оскільки у цій царині найбільше зустрічається поверховості, сумнівних суджень і рекомендацій. З огляду на це здобувач вищої освіти має володіти інноваційними уявленнями про сучасні педагогічні технології, адекватні її внутрішньому сенсу методи, які утримують ідею одухотворення особистості стосовно певних фрагментів світу ідей і світу речей, до яких вона долучається.

Аналіз стану зазначеного питання у наукових джерелах свідчить, що підготовка фахівців з християнської педагогіки тільки починає розроблятися, нагальною потребою є: формулювання концептуальних засад формування змісту навчання, пошук механізмів оптимальної інтеграції інноваційних технологій навчання в систему підготовки здобувачів вищої освіти, визначення дієвих механізмів управління якістю надання освітніх послуг тощо.

В основі підготовки здобувачів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» за освітньо-професійною програмою (ОПП)

«Християнська педагогіка» освітнього ступеня «магістр» покладено чинну нормативно-правову базу: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про дистанційне навчання (наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466), Положення про організацію освітнього процесу у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» тощо. На підставі цього на кафедрі педагогіки, адміністрування і соціальної роботи було розроблено освітньо-професійну програму «Християнська педагогіка». Програма ґрунтується на вищезазначених нормативно-правових документах і враховує, що даний рівень вищої освіти передбачає здобуття особою знань, умінь, навичок за обраною ОПП, які, за Законом «Про вищу освіту», є поглибленими теоретичними чи практичними. Під час навчання за цією програмою здобувачі вищої освіти мають опанувати методологічними засадами наукової та професійної діяльності, мають набути необхідних компетентностей для успішного виконання інноваційних завдань під час професійної діяльності. Програма побудована на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів і передбачає опис компетентностей та видів діяльності у певній професії, що є необхідним для здобувача освіти по завершенню навчання бути конкурентоспроможним. Визначені компетентності та їх набуття є освітніми результатами, що отримані по завершенню навчання. Результати навчання можна виміряти, ідентифікувати та кількісно оцінити, бо вони є сукупністю певних компетентностей, знаннями, уміннями, навичками, які набуті особистістю під час навчання за освітньо-професійною програмою [3]. Зазначена Програма включає дві частини: освітню та науково-дослідницьку й має мету, кількість кредитів ЄКТС, визначений зміст, що сформульований у термінах навчання, форми атестації здобувачів, описано систему забезпечення якості, а також вимоги професійних стандартів та опис компетентностей випускника.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** нашого дослідження – визначити особливості підготовки здобувачів вищої освіти за ОПП «Християнська педагогіка» за заочною (дистанційною) формою навчання та педагогічні умови формування і розвитку духовної зрілості здобувачів вищої освіти у сфері освітнього менеджменту.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

- здійснити аналіз сучасних досліджень та наукових прогнозів стосовно перспектив підготовки здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні в умовах розвитку інформаційних технологій;

- визначити систему інформаційного забезпечення дистанційного навчання за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка»;
- проаналізувати нормативно-правову базу і зміст навчання майбутніх магістрів за освітньою програмою «Християнська педагогіка» та охарактеризувати педагогічні умови формування і розвитку духовної зрілості здобувачів вищої освіти у сфері освітнього менеджменту.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Теоретичні засади нашої розвідки – вивчення змісту освітньо-професійної програми «Християнська педагогіка» та особливостей підготовки здобувачів вищої освіти за дистанційною формою навчання.

Аналіз новітніх літературних джерел свідчить, що організація освітнього процесу підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні здійснюється на методологічній основі, що передбачає використання інноваційних педагогічних технологій суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів, пріоритетність особистісного, компетентісного та системного підходів. Провідним принципом організації освітнього процесу є людиноцентриський.

Висока педагогічна культура та професіоналізм суб'єктів освітнього процесу підготовки майбутніх магістрів за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка» залежить від рівня володіння науково-педагогічними працівниками закладу вищої освіти психологічним, педагогічними, дидактичними навиками організації освітнього процесу. Визначення даного рівня ґрунтується на методологічних рівнях наукового дослідження: теоретичному, теоретико-емпіричному, емпіричному тощо.

Підготовка здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою (ОПП) «Християнська педагогіка» здійснюється на базі Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» кафедрою педагогіки, адміністрування і соціальної роботи [9]. Сам освітній процес забезпечено кадровими, навчально-методичними, інформаційними ресурсами та ін. Для забезпечення підтримки здобувачів вищої освіти з християнської педагогіки обов'язково враховуються їх освітні потреби та запити, бо особливістю цього контингенту є такі риси як: різновікова аудиторія, досвідченість, особи з особливими потребами, здобувачі обіймають різні посади в різних галузях, належать до певної релігійної конфесії, необхідність та актуальність заочної форми навчання тощо. Система

внутрішнього забезпечення якості вищої освіти підтверджує, що вищезазначене відповідає освітній меті підготовки магістрів і вони проінформовані про існування як самої системи якості освіти так і наявності певних ресурсів її забезпечення. Сучасна теорія освіти у своїх пошуках прагне здійснювати випереджальний вплив на практику вищої школи, яка повинна реально збагатити особистість майбутнього магістра вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці.

Зрілість науки про освіту має визначатися тими її теоретико-методологічними можливостями, які дозволяють створенню навчальних технологій, спроможних ефективно досягти вищезазначеної освітньої мети. Як обґрунтовувалося вище, провідною формою навчання, в умовах інформатизації освіти, є заочна (дистанційна). Ми підтримуємо висловлювання Л. Ляхоцької що під час саме дистанційного навчання шляхом віддаленого доступу до навчальних матеріалів у зручний час і забезпечується розвиток умінь тих, хто навчається щодо роботи з інформацією, відбувається соціалізація їх особистості, розвиток пізнавальної активності. А під час взаємодії усіх учасників освітнього процесу активно запроваджується прогресивні методики навчання, через співробітництво та використання, наприклад методу проєктів розв'язуються дослідницькі, проблемні завдання. Взаємодія з тим, хто навчає носить фасилітативний характер, а система контролю відбувається у режимі оперативного зворотного зв'язку (оперативне звернення до викладача або консультанта у зручний час для того, хто навчається), так і відстрочений контроль (тестування) [4].

У межах нашого дослідження ми під комунікаційними каналами Інтернет будемо розуміти web-платформи всієї системи комп'ютерних мереж, основне призначення яких полягає в інформаційному обміні між двома або більшою кількістю людей. У нашому випадку обмін інформацією відбувається між науково-педагогічними працівниками закладу вищої освіти, які задіяні в освітньому процесі, та здобувачами вищої освіти спеціалізації «Християнська педагогіка».

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Результативність дослідження особливостей підготовки здобувачів вищої освіти за дистанційною формою навчання визначається процесами опрацювання, засвоєння та використання знань. Теоретичний рівень пізнання процесів трансформації пов'язаний із використанням системного підходу. Принцип системності, як невід'ємний елемент діалектичного

методу дослідження, органічно взаємопов'язаний із принципами розвитку, єдності й боротьби суперечностей, історизму тощо. Дослідження соціокультурних трансформацій базуються на комплексному застосуванні цих логічних принципів, кожен з яких об'єднує низку більш конкретних прийомів, правил, засобів пізнання.

У процесі вивчення предмета дослідження та задля розв'язання поставлених завдань нами було проведено опитування та проаналізовано його результати. Зазначене включало певну сукупність загальних методів наукового пізнання, що використовуються як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях дослідження. У ході дослідження було здійснено поелементний аналіз стану підготовки здобувачів вищої освіти, синтез результатів інтерпретації та ін. В освітньому процесі для забезпечення якості надання освітніх послуг інтенсивно використовувалися мобільні месенджери: WhatsApp, Viber, Telegram, Facebook Messenger та ін., бо використання зазначених месенджерів дозволило оперативно надати та отримати інформацію, висловити побажання, провести опитування тощо. Нагальною потребою стала підготовка електронних підручників та навчально-методичних посібників, які, б з одного боку, враховували християнські традиції, а з іншого, тенденції розвитку сучасної науки та сприяли б розвитку професійної компетентності сучасного викладача християнської педагогіки. Вкрай актуальним стало розроблення е-технологій оцінювання рівня навченості здобувачів вищої освіти та стану формування їх професійної компетентності з подальшою інтерпретацією результатів та надання рекомендацій щодо покращенню стану цього процесу в автоматичному режимі. Використання комунікаційних каналів Інтернет сприяло пошуку нових шляхів до пізнання Істини, знаходженню ключів до сердець та розуму майбутніх фахівців.

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

З метою якісного управління освітнім процесом в магістратурі за ОПП «Християнська педагогіка» на кафедрі педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології професорами і доцентами кафедри Т. Махиною, Н. Приходькіною, І. Сіданіч, Г. Тимошко, Д. Грищуком розроблено систему інформаційного забезпечення дистанційного навчання. Дана система дозволила передбачити автоматизацію основних функцій управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти в дистанційному режимі. А саме: планування та організація освітнього процесу через вільний доступ кожного учасника до навчально-методичного забезпечення навчальних

дисциплін; адміністрування, облік, аналіз та коригування успішності навчання здобувачів вищої освіти; проведення моніторингу: якості навчання; стану професійної компетентності учасників освітнього процесу за дистанційною формою навчання тощо. Крім того, опитування науково-педагогічних працівників, що забезпечують дистанційне навчання здобувачів вищої освіти, підтвердило значне полегшення проведення аудиторних (лекції, семінарські, практичні), позааудиторних (наставництво, консультації, підготовка та захист дипломних проектів, участь в освітніх проектах) занять. Викладачі активно стали використовувати такі методів навчання як: проблемного, проблемно-пошукового, інтерактивного, проектного навчання.

Головною особливістю дистанційного навчання стала нагальна потреба розробки дидактично обґрунтованих підходів до проектування завдань до самостійної роботи студентів (далі – СРС). Підготовка студентів заочної (дистанційної) форми навчання в умовах ECTS передбачає при вивченні кожної дисциплін до 90% часу від загального навчального навантаження відводити на самостійну роботу [5].

Проаналізуємо окремі завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти, розроблені на компетентнісній основі з урахуванням міжпредметних зв'язків. Програма PowerPoint, яка входить в пакет Microsoft Office, активно використовується для складання презентацій, нестандартних рефератів, різних творчих завдань. Взагалі використання пакету Microsoft Office, наприклад OneNote чи Excel, дає можливість оперативно фіксувати чи обробляти будь-яку інформацію, сприяє вирішенню творчих завдань працюючи як особисто так і у групі. Здобувачі вищої освіти активно використовують для розв'язання навчальних завдань такі програми пакету Microsoft Office як Publisher, PowerPoint, Word. Зазначене програмне забезпечення сприяє структуризації навчального контенту та сприяє більш якісному опануванню змістом навчальних дисциплін.

Наведемо приклади використання ІТ в освітньому процесі підготовки магістрантів з християнської педагогіки вищої школи, що розроблені викладачами кафедри педагогіки, управління та адміністрування. Для мотивування студентів використовувати ІТ в подальшій професійній діяльності їм пропонується виконувати такі завдання, розв'язання яких буде корисним для них.

Наприклад, при опануванні навчальною дисципліною «Інформаційні технології в освіті» (розробила канд. пед. наук, доцент Т.Махиня) магістрантам надаються завдання «Розробити практичні чи тестові

завдання для студентів щодо вивчення власної дисципліни на основі таксономії Блума (запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез, відтворення) та сучасних інформаційних технологій Падагогічного колеса Аллана Каррінгтона», «Проаналізувати структуру та дидактичні функції програм-оболонок для тестування, представлених в мережі Інтернет, зокрема БанкТестовРу, Майстер-тест, QREATURE, Твій тест, МуХТест тощо» та ін. забезпечують взаємозв'язок і поглиблене вивчення дисциплін «Педагогічний контроль в системі освіти» й «Педагогічна та професійна психологія» та спрямовані на формування у майбутнього фахівця готовності до використання ІКТ при організації контролю навчальних досягнень студентів. А завдання типу «Підготувати навчально-презентаційні матеріали до викладання дисципліни за власним вибором засобами Microsoft Office» дозволяють здобувачам вищої освіти, за попередньо заданими критеріями оцінювання, самостійно визначати рівень складності підготовлених матеріалів та впровадження в них спецефектів (відеопрезентація, голосовий супровід, створення відеороликів, нарізка відео- чи аудіо-фрагментів) спрямовані на формування у майбутнього викладача вищої школи готовності до використання ІКТ у навчально-методичній діяльності тощо.

Крім того, у межах цієї дисципліни є такі завдання «Підготувати документ Microsoft Word «Орієнтовна структура дипломної роботи». Вона включає: титульний аркуш, основні структурні елементи дипломної роботи, що містять електронний зміст та автоматичні посилання на список використаних джерел», «Порівняти можливості антиплагіатних програм на наявність запозичень із загальнодоступних джерел, що знаходяться в мережі Internet за різними параметрами», «Провести опитування серед Ваших студентів на довільну тему та опрацювати його результати, використовуючи форми в Google Docs», забезпечують взаємозв'язок і поглиблене вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» та спрямовані на формування у майбутнього фахівця готовності до використання ІКТ у власних наукових дослідженнях.

Наступне завдання «Скласти опорну хронологічну таблицю, яка б дозволила ознайомитися із сутністю, особливостями та історією розвитку дистанційного навчання»; «Розробити проект електронного навчально-методичного комплексу дисципліни «Основи християнської педагогіки»»; «Підготувати каталог електронних освітніх ресурсів до вивчення дисципліни «Християнська духовність»»; «У вигляді таблиці за вільно визначеними критеріями проаналізувати характеристику, можливості та переваги сучасних соціальних сервісів Веб 2.0.», «Ознайомитися із сутністю

веб-квестів та їх прикладами, представленими в мережі Інтернет та розробити у групах по 4–5 осіб проект веб-квесту на довільну тему. Роботу над проектом виконувати у середовищі спільного документообігу» тощо забезпечують взаємозв'язок і поглиблене вивчення дисциплін самостійного вибору студентів «Основи християнської моралі» й «Методика викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування» та спрямовані на формування у майбутніх фахівців готовності до здійснення освітньої діяльності в інформаційно-освітньому середовищі з єдиними технологічними засобами перебігу освітнього процесу та інформаційною підтримкою документообігу. Під час опанування навчальною дисципліною «Інформаційні технології в освіті» (викладач Т. Махиня) відбувається формування у магістрантів готовності до використання ІТ у власній презентаційній діяльності та поширення основ духовно-морального виховання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Цьому сприяє таке завдання як «Спроекувати та розробити персональний сайт викладача за допомогою конструкторів сайтів [www.ucoz.ua](http://www.ucoz.ua) чи Google Сайт» та завдання «Проаналізувати переваги та недоліки сайту власного освітнього закладу із іншими довільними сайтами подібних закладів освіти за самостійно визначеними критеріями» забезпечують між предметні зв'язки навчальних дисциплін і сприяють їх опануванню. Виконання вищезазначених завдань саме у дистанційному режимі сприяє більш осмисленому виконанню завдань. Це пов'язано із тим, що під час дистанційного навчання здобувач виконує завдання у час коли йому зручно не відволікаючись на інші справи. Він має можливість вільного, не обмеженого часовими межами, пошуку інформації та формулювання відповідей на завдання.

Організація дистанційного навчання у поєднанні з відео-лекціями та практичними заняттями на основі коучингу дозволяє розглядати викладача в ролі коуча – персонального тренера, тьютора, функції якого не зводяться до контролю, а спрямовані на супровід, організацію та координацію індивідуальної самостійної роботи майбутніх викладачів. У сучасній вищій школі роль викладача все більше зводиться саме до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі дистанційного навчання, ми вважаємо, що основне завдання викладача – надати систематичну консультативно-методичну допомогу – допомогти магістранту зорієнтуватися в Інтернет-просторі, оволодіти навичками пошуку, обробки та аналізу інформаційних потоків, надати посилання на необхідні електронні освітні ресурси тощо. Крім того, провідними формами під час опосередкованої взаємодії суб'єктів освітнього процесу є проведення online семінарів, тренінгів



у форматі вебінарів. Для цього використовують як власну платформу дистанційного навчання (якщо вона має таку функцію), або певні відкриті платформи, що знаходяться в мережі Інтернет [6].

Практика організації дистанційного навчання зі здобувачами другого (магістерського) ступеня вищої освіти за ОПП «Християнська педагогіка» спеціальності «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01. «Освіта/Педагогіка» 0.11 в ІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» свідчить, що така форма навчання полегшує організацію освітнього процесу. При цьому використання електронної пошти, відеозв'язку та хмарних технологій у процесі консультативно-методичної допомоги здобувачам вищої освіти засобами дистанційного навчання надає додаткові можливості викладачу щодо посилення мотиваційної настанови, здійснення коригування навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів, відстеження динаміки результатів контрольних зрізів та визначення рейтингу студентів з урахуванням результатів фактичного виконання завдань для самостійної роботи.

Підготовка майбутнього викладача християнської педагогіки засобами дистанційного навчання передбачає формування фахівця, здатного ставити перед собою завдання самовдосконалення та саморозвитку; позитивно впливати на духовне життя суспільства. Відповідно до цього, підготовка здобувачів вищої освіти обов'язково повинна бути спрямована на формування його професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей, що виявляється в готовності здобувача вищої освіти до ефективної реалізації професійної діяльності на християнських засадах, визначає рівень виконання професійної діяльності з позицій духовно-моральних засад та впливає на спроможність і потребу жити за традиційними духовно-моральними нормами. Ключовою проблемою професійної підготовки здобувачів вищої освіти виступає якість їх життя: яке воно є за своїм ідейним змістом, широтою зв'язків з оточуючим довкіллям, впливом на інших людей.

Педагогічна компетентність майбутнього викладача християнської педагогіки на духовних засадах – це здатність вільно володіти як педагогічною термінологією так і термінологією християнської педагогіки; використовувати системний підхід як під час професійної діяльності взагалі так і під час практичного втілення в життя цінностей християнської педагогіки. Також, майбутній педагог закладів вищої освіти вчиться майстерності використання педагогічної техніки та інноваційних технологій взаємодії суб'єктів освітнього процесу задля досягнення визначених результатів опанування предметів духовно-морального

спрямування [7].

Кардинальною відмінністю християнської педагогіки від інших педагогічних галузей є те, що вона безпосереднім своїм пріоритетом передбачає підготовку фахівця до суспільно значущого життя у всьому його розмаїтті. Причому йдеться про життя «тут і тепер», а не лише про його перспективний проект. Загальна ж педагогіка, зокрема дидактика, забезпечуючи пізнання особистістю певних аспектів світу речей за допомогою вивчення відповідних навчальних дисциплін переважно готує особистість до тієї чи іншої предметної діяльності, яка може скласти основу її майбутньої професії. Глибинне осмислення здобувачем вищої освіти своїх духовно-моральних діянь у спектрі їхніх сутнісних наслідків створює дієві умови для свідомого прийняття певної вищої духовно-моральної цінності. Процес занурення здобувача освіти у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом викладача, який активізує рефлексивне мислення майбутнього викладача християнської педагогіки та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

Мета освітньо-професійної програми – забезпечити теоретичну та практичну підготовку викладача християнської педагогіки, формуючи професійну компетентність для здійснення ефективної педагогічної діяльності у вищій освіті, шляхом розвитку раніше набутої фахівцем вищої духовної освіти. Освітня складова підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня включає гуманістичну, професійно і соціально-орієнтовану, професійну та практичну підготовку. Сама підготовка ґрунтується на науково-дослідницьких засадах і передбачає написання кваліфікаційної роботи із наступним її захистом. Зазначимо, що кваліфікаційна робота є самостійним науковим дослідженням, на підставі якого, після прилюдного публічного захисту в онлайн-режимі, встановлюється відповідність академічному ступеню магістр. Під час захисту автор доводить свою спроможність самостійного наукового пошуку щодо вирішення дослідницьких завдань та успішної презентації його результатів. Підкреслимо, що у відповідності до Статті 6 Закону України «Про вищу освіту», атестація осіб, які здобувають ступінь молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра, здійснюється екзаменаційною комісією, до складу якої можуть включатися представники роботодавців та їх об'єднань, відповідно до положення про екзаменаційну комісію, затвердженого вченою радою закладу вищої освіти [3]. На підставі рішення цієї комісії закладом ухвалюється відповідне

рішення щодо встановлення здобувачеві відповідного ступеня вищої освіти та присвоєння певної кваліфікації. Задля покращення якості написання кваліфікаційної роботи науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки, управління та адміністрування розроблено методичні вказівки до написання магістерських робіт за ОПП «Християнська педагогіка» [8]. З метою забезпечення якості написання дипломної роботи на платформі дистанційного навчання розміщено певні рекомендації та проводяться консультації.

Зміст освітньо-професійної програми підготовки викладача з педагогіки вищої школи передбачає виявлення рівня володіння здобувачами здобутків як світової спільноти науковців так і вітчизняних дослідників у галузі освіти та педагогіки. Провідною особливістю даної програми є поєднання теоретичних надбань із практичним досвідом української вищої школи, з урахуванням християнських традицій. Сам зміст підготовки складається з нормативної (обов'язковий зміст) та варіативної (за вибором закладу та здобувача) частин. Обов'язковий зміст побудований на основі вимог Національної рамки кваліфікацій та освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця. Варіативний зміст включає державне замовлення, потреби регіонального ринку праці та спрямований на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти. Провідним у варіативній частині є пропозиція закладу вищої освіти, що надає зазначені освітні послуги з підготовки фахівців з християнської педагогіки. Підкреслимо мету освітньо-професійної програми – це підготовка конкурентоспроможних фахівців, які мають нове філософське бачення системи вищої освіти і здатні професійно та інноваційно викладати християнську педагогіку і предмети духовно-морального спрямування у закладах освіти як в Україні так і за її межами [8].

Зупинимось на характеристиці освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти. Вона передбачає розвиток методологічного та науково-теоретичного бачення сутності соціально-педагогічних систем та методами управління ними. Підґрунтям є набуття навичок використання інструментарію наукових досліджень, методами системного аналізу світових освітніх тенденцій і здобутків, орієнтація на співробітництво як із вищими закладами освіти так і з інституціями Національної академії педагогічних наук України, зарубіжними партнерами як у науковій так і в освітній сфері. Володіння прийомами використання методів та форм професійної діяльності забезпечить майбутнього фахівця певним успіхом професійної діяльності. Особливо під час використання ІТ у співпраці здійснення грантової діяльності [9].

Організація освітнього процесу здобувачів вищої освіти з християнської педагогіки здійснюється за очною та заочною (дистанційною) формою. Безпосередньо кожна навчальна дисципліна має очне навчання і під час самостійного опанування студентами навчального матеріалу їх переводять на платформу дистанційного навчання ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (URL: <http://dn.umo.edu.ua>).

Навчальні дисципліни, які забезпечують цикл професійної та практичної підготовки, це: «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», в межах якої формується новий зміст філософії та розглядаються питання теорії і практики вищої освіти, необхідні для життєдіяльності закладів вищої освіти нормативні документи; «Педагогічна та професійна психологія», за якою надаються інформаційні аспекти загальної психології діяльності та вивчаються детально методики мотивації навчання; «Психофізіологічний тренінг» доводить необхідність корекції та формує у здобувачів навички корекційної діяльності психофізіологічного стану особистості; «Моделювання освітньо-професійної діяльності та підготовки фахівця» розкриває питання моделювання взаємодії суб'єктів освітнього процесу навколо визначеного змісту навчання; «Системний підхід у вищій освіті» обґрунтовує сутність діяльності закладу вищої освіти як соціально-педагогічної системи, визначає особливості управління ним; «Педагогічний контроль в системі освіти» надає здобувачеві інструменти педагогічного вимірювання, відпрацьовує навички щодо складання тестових матеріалів і обробки результатів тестування, містить питання психодіагностичних вимірів та їх організаційно-технічне забезпечення; «Дидактичні системи у вищій освіті та технології навчання» вивчають різні системи організації освітнього процесу та обґрунтовують їх актуальність та ефективність, розкриваються механізми оцінки діяльності здобувачів та їх навчальних результатів; «Інформаційні технології в освіті» – це дисципліна, що вивчається тільки за допомогою ІТ, розкриває сутність інформаційно-дидактичного забезпечення якості як підготовки здобувачів так і проміжних результатів освітнього процесу; «Соціальна та екологічна безпека діяльності» описує підходи до організаційно-методичного забезпечення захисту професійної діяльності особистості; «Професійна педагогічна практика» спрямована на формування основних професійних рис педагога закладу вищої освіти; «Організація і управління навчально-виховним процесом» відпрацьовує навички успішної організації освітнього процесу та механізмів контролю за станом його перебігу.

Варіативний зміст Програми – це комплекс навчальних дисциплін за вибором закладу вищої освіти, а саме Інститутом менеджменту та

психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», та вибором здобувачів вищої освіти. Наприклад, це такі навчальні дисципліни як: «Основи християнської моралі і етики», «Методика викладання предметів духовно-морального спрямування», «Основи християнського навчання і виховання», під час яких відбувається формування та розвиток християнської моралі майбутнього фахівця, плекання його духовності, людяності, милосердя, доброчесності, працьовитості на засадах духовно збагаченої особистості, яка б усвідомлювала свою відповідальність перед Україною і народом.

Дистанційна форма навчання з християнської педагогіки сприяє постійному оновленню змісту та формуванню у здобувачів освіти сенсожиттєвих проектів перебування у довкіллі, сприяє формуванню духовно-моральних цінностей особистості, створенню правильних уявлень про оточуюче середовище, взаємозв'язок подій та їх наслідків у світі, формуванню високих духовних якостей. Тематичне спрямування навчальної дисципліни пов'язано з історією християнства, культурою, етикою і мистецтвом географічного розташування закладу, з народознавством, довкіллям та ін.

Наша ключова наукова позиція полягає в наступному. Традиційна педагогіка розглядала проблему освіти і навчання під кутом зору морального насичення навчального змісту незалежно від його спрямованості: буде він гуманітарним чи природничим. Натомість нами утверджується ідея етичного одухотворення всього навчального матеріалу. Вона є, на нашу думку, методичною конкретизацією сучасної методологічної позиції – розглядати наукові знання як цінності. Одухотворенню підлягають перелічені пізнавальні продукти, головним чином різноманітні знання і пізнавальні чи предметно-перетворювальні дії, які за своїм змістом виявляються конкретними, «заземленими». Доки вони існують відчуженими, тобто зберігаються у формі наукового чи навчального тексту (підручника), ніякої мови про їхнє одухотворення вести неможливо. Процес одухотворення може розпочатися лише тоді, коли здобувач вищої освіти стане у пізнавальне відношення до того чи іншого навчального матеріалу і набуде певних знань, умінь, способів дій, компетенцій.

Підкреслимо особливості змістовного наповнення платформи дистанційного навчання, що спрямована на реалізацію освітньо-професійної програми. Основний напрям – це опрацювання змісту християнської педагогіки, шляхом опанування основами християнської моралі, духовності, етики і, безпосередньо, християнської теології, які

необхідні для формування професійної компетентності викладача християнської педагогіки у вищій школі. Використання платформи дистанційного навчання забезпечує перевірку знань майбутніх фахівців з питань нормативно-правового забезпечення викладання дисциплін духовно-морального спрямування у вищій школі, з питань як безпеки життєдіяльності людини в оточуючому середовищі так і з питань про сучасні технології, методи та методики викладання християнської педагогіки тощо. Використання дистанційної форми навчання забезпечує формування у майбутніх фахівців цифрової культури викладацької діяльності через навчання їх використовувати різні форми та методи проведення контрольних заходів перевірки стану рівня навченості здобувачів освіти засобами ІТ. Крім того, ведення форуму, блогу, спілкування у чатах на платформі дистанційного навчання, готує майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності, яка, насамперед, спрямована на відродження цінностей як загальнолюдських так і національних, особливо в умовах становлення ринкових відносин у суспільстві. Підкреслимо, що вищезазначене сприяє надає уявлення здобувачам вищої освіти сутності християнської педагогіки взагалі і педагогіки вищої школи зокрема, формує їх ставлення до християнських традицій, спираючись на які, можна відродити цінності духовно-морального виховання підрастаючого покоління через узгодження певних етичних настанов у різних релігійних віровченнях, що забезпечить духовне зростання українського суспільства [10].

Одухотворенню навчального матеріалу належить допоміжна роль у духовному зростанні всіх учасників освітнього процесу. Одухотворення знань є процесом встановлення здобувачем вищої освіти зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю, і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості. По-іншому, здобувач вищої освіти повинен вносити у будь-який навчальний матеріал вищий духовний сенс, підпорядковувати, як говорять, матерію духу – власній духовності: діяльній любові, добросовісності, безкорисливості, справедливості, вірності, великодушності, милосердю, чесності тощо. Загалом у навчальних знаннях та способах дій можуть кристалізуватися наведені вищі духовні чесноти. Викладач у процесі одухотворення навчального матеріалу має використовувати наступні педагогічні прийоми: пораду, показ, нагадування, умовляння, розкриття, роз'яснення. Наприклад, педагог роз'яснює, що великі наукові досягнення ґрунтуються на духовній основі: інтелектуальній совісті, дисципліні пізнання, особистісній мужності, саможертвності, а не тільки творчій обдарованості вченого.

Ми погоджуємось з І.Бехом про те, що «істотним недоліком інтелектуально-моральної педагогіки є те, що вона трактує кожен навчальний предмет ізольовано. Тому за такого тлумачення важко, по-перше, говорити про навчальну діяльність як цілісне утворення. По-друге, ця педагогіка не пов'язує наслідки навчальної діяльності з теперішнім і майбутнім життям молодого людини. Інтелектуально-моральна педагогіка своїми виховними можливостями може сформувати лише незалежні одна від одної добродієвності, вона здатна завжди діяти тільки на окремі недоліки і заохочувати окремі особистісні властивості. У кінцевому підсумку ця педагогіка розчленовує особистість замість того, щоб синтезувати її й призводити до цілісності. Інтелектуально-духовна педагогіка – це життєва педагогіка, оскільки ставить будь-яке знання у зв'язок з дійсним життям. Більше того, вона створює умови для загального зв'язку усіх аспектів життя. І головним при цьому є те, що тут може бути досягнутий найвищий сенс особистості: мистецтво духовно спрямованого життя» [1].

Провідним завданням організації освітнього процесу за заочною (дистанційною) формою навчання є формування здатності майбутнього викладача християнської педагогіки організовувати власну науково-педагогічну діяльність на християнських засадах та провадити виховну роботу зі здобувачами вищої освіти на засадах духовно-морального виховання. На сайті ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (<http://umo.edu.ua/navchaljni-disciplini-kafedri-pvsh2/khristijanska-dukhovnistj>) розміщено опис сутності фахової компетентності майбутніх викладачів. А саме: відповідно до змісту освітньо-професійної програми «Християнська педагогіка» здобувачі повинні набути фахові компетентності: знання та розуміння основних понять християнської духовності; системних принципів; особливостей функціонування системи вищої освіти як елементу соціокультурного середовища суспільства та компоненту (підсистеми) освіти України; складові функціонального середовища вищої освіти; принципів функціонування та розвитку системи вищої освіти на християнських засадах; концептуальних засад розвитку потенціалу закладу вищої освіти (ЗВО) України в умовах глобалізації; закономірностей та принципів педагогічного процесу як системи; особливостей системної організації науково-дослідної діяльності; наукових підходів, закономірностей та принципів управління сучасним закладом вищої освіти; вимог системного підходу до керівництва трудовим колективом; систем організації освітнього процесу у ЗВО; особливостей системи управління духовно орієнтованою освітою у вищій

школі; застосування знань на практиці: уміти характеризувати систему вищої освіти на християнських засадах; визначати особливості ЗВО як соціально-педагогічної системи та об'єкту управління християнської духовності; визначати вплив християнської духовності, зовнішніх та внутрішніх чинників на досягнення мети діяльності ЗВО; використовувати теорію і практику християнської духовності до організації управлінської, науково-педагогічної діяльності та виховної роботи зі студентами; впроваджувати/використовувати систему фінансово-економічних, організаційно-педагогічних та соціально-психологічних методів управління ЗВО; використовувати відповідну термінологію з дисципліни в усній та письмовій формах та різні комунікаційні стилі (неофіційний, офіційний та науковий).

Навчальна дисципліна «Теорія християнського навчання і виховання», де розглядаються основи організації освітнього процесу, сприятливого для формування морально-етичної та естетичної культури фахівця, який має бути спроможним до викладання таких світоглядних дисциплін, як філософія, християнська етика та ін. Саме спрямування освітнього процесу на формування у здобувачів освіти почуття людської гідності, сенсу та вартості життя; формування та розвиток моральних цінностей через любов до людей, життя, Батьківщини, Бога та ін. Тобто, через залучення учасників освітнього процесу до створення власної системи загальнолюдських цінностей на християнських цінностях та національних традиціях. Особливе місце під час підготовки здобувачів вищої освіти за ОПП «Християнська педагогіка» займає методологія та організація наукових досліджень. Зазначена дисципліна формує навички наукового пошуку у студентів і забезпечує розуміння сутності педагогічного дослідження й знайомить комплексом методів науково-педагогічного пошуку. У дистанційному режимі здобувачі вищої освіти розглядають основні етапи дослідження, здійснюють апробацію розроблених методів, обмінюються досвідом. Для розвитку навичок отримання інформації про стан досліджуваного явища на платформі дистанційного навчання студенти вчать створювати опитування та анкетування засобами online конструкторів. Побудова запитань у завданнях такого типу забезпечують розвиток дослідницьких умінь майбутніх фахівців з християнської педагогіки

А така дисципліна як «Методика викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування», що присвячена основам викладання предметів духовно-морального спрямування, зокрема, як навчити студентів християнської моралі, правил життя згідно Біблії тощо засобами



дистанційного навчання забезпечує довготривале відпрацювання навичок моделювання змісту освіти. Підкреслимо, що метою навчальних дисциплін духовно-морального спрямування є формування християнських моральних чеснот.

Зазначимо результативність та об'єктивність здійснення моніторингу якості вищої освіти на платформі дистанційного навчання. Саме через оцінювання відповідей на тестові запитання, написання відгуків на повідомлення викладача дозволяє здійснювати проміжний та підсумковий контроль (стобальна система). Зазначимо, що в Університеті діє «Положення про організацію освітнього процесу в Університеті менеджменту освіти» й оцінювання відповідей здобувачів вищої освіти відбувається на його підставі, що дозволяє отримувати об'єктивні дані про стан перебігу освітнього процесу. Разом із тим, необхідно підкреслити, що після завершення навчання за освітньо-професійною програмою, здобувачі можуть продовжити навчання за освітньо-науковою програмою на здобуття доктора філософії, чи отримати додаткову освіту саме це забезпечує академічні права випускників зазначеної Програми, після завершення якої магістри можуть здійснювати наукову та викладацьку діяльність і як викладачі університетів або інших закладів вищої освіти (ДК 003:2010 Підклас КП 2310) так і в органах управління освітою різних рівнів. Також, вони можуть працевлаштуватися в певних організаціях і установах, діяльність яких пов'язана з професійною підготовкою педагогічних та управлінських кадрів з можливістю обіймати посаду: викладача; наукового співробітника; лектора; методиста закладів освіти загальноосвітнього та професійного (професійно-технічного) спрямування; завідуючого навчальною лабораторією; майстром виробничого навчання та ін.

Пам'ятатимемо, що ідеальний образ фахівця мають демонструвати здобувачам вищої освіти конкретні викладачі. Однак останні значно втрачають у своєму дорослому житті означений образ. Їхнє життя дедалі більше стає лише функціонуванням, оскільки технологізується. Тож слід культивувати новий спосіб життя, який би був пов'язаний з необхідністю цілісного розвитку, а не тільки функціонування, і до якого має прагнути майбутній фахівець. Такими є вимоги нового типу цивілізації, у якому професійне функціонування вже не є достатнім. Професіоналізм обертається вдосконаленням і розвитком.

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Підсумовуючи вищезазначене зауважимо, що проведене дослідження підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Християнська педагогіка» в ДЗВО «Університет менеджменту освіти» підкреслює її актуальність і доцільність. Саме її запровадження сприятиме формуванню і розвитку здобувачами вищої освіти духовної зрілості, набуттю навичок використання ІТ як професійній діяльності так і в повсякденному житті. Нині у результаті наукових пошуків образ ідеальної духовної зрілості пропонується трактувати у єдності якостей самостійності та духовно-моральної відповідальності. Є підстави констатувати, що освоєння форм самостійності й відповідальності відбувається поза освітньою системою, а освіта – поза системою одухотворення. Якраз на зняття цієї суперечності мають бути спрямовані наші інноваційні зусилля. Тут, по-перше, слід зняти жорсткий нормативний імператив освітнього процесу, створити реальний простір для культивування самостійності, а значить і різноманітної творчості для здобувачів освіти. По-друге, перетворити систему мотивації їхнього процесу навчання, зробити його по-справжньому олюдненим, одухотворяючи кожен навчальний предмет на засадах означеної відповідальності у контексті майбутнього досконалого духовно зрілого життя як вищої цінності.

Пріоритетним напрямом подальших досліджень стає вибір форм, методів і технологій розвитку навичок професійної діяльності майбутнього викладача християнської педагогіки з організації дистанційного навчання. Також, як перспектива подальших досліджень може бути доведення ефективності дистанційного навчання від якості освітньо-професійної програми, змісту навчальних дисциплін та використання електронних навчальних матеріалів. Безпосередньо, необхідно провести дослідження щодо обґрунтування лінійної залежності якості підготовки здобувачів вищої освіти від рівня майстерності викладачів, які беруть участь у цьому процесі та налагодженої, успішної взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, яка відбувається, зокрема, у дистанційному режимі. Забезпечення необхідного рівня професійної компетентності педагогічних кадрів вищої освіти стає одним з основних завдань неперервної педагогічної освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** Метою подальших досліджень є розробка та впровадження в освітній процес вищої школи нової моделі підготовки майбутніх фахівців, орієнтація на особистість здобувача вищої освіти, формування і розвиток духовної зрілості

здобувачів вищої освіти як один із пріоритетних напрямів освітнього менеджменту. Одухотворення змісту вищої освіти аж ніяк не означає його спрощення: навпаки воно повинно бути по-справжньому науковим, але якими науковими засобами цього можна досягти. У професійному тезаурусі здобувачів вищої освіти за ОПП «Християнська педагогіка» є такі провідні категорії як духовний науковий світогляд, духовне наукове мислення, духовні наукові знання, здібності. Цю методологічну матрицю ми накладаємо на існуючу освітню систему, щоб якісно реалізувати зміст християнської педагогіки і правильно втілити у професійній діяльності. Здобувачі вищої освіти є потенційною елітою християнської спільноти в цілому, яка акумулює у своїх ідеях концепти майбутніх політичних, культурних і економічних перетворень у суспільстві. І від того, які ціннісні орієнтири сформуються у студентства сьогодні, багато в чому буде залежати перспектива розвитку української держави у майбутньому. На часі також вирішення актуальних проблем організації особистісного, культурного, духовно-морального самовизначення здобувачів освіти, яке має ґрунтуватись на ідеях християнства. Наголосимо, що ступінь духовно-морального зростання і духовної зрілості у процесі підготовки майбутніх фахівців може бути різним. Тож завдання організації освітнього процесу у вищій школі полягає у тому, щоб підняти його якомога вище. Це вимагає створення найбільш сприятливих умов (і зовнішніх, і внутрішніх), коли здобувачі вищої освіти стають у активну позицію і набувають індивідуально-особистісної спрямованості. У цілому ж лише та професійна підготовка матиме широкі горизонти, яка практично утверджуватиме свою культуру і духовну сутність.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] І. Д. Бех, *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Київ – Чернівці, Україна: «Букрек», 2018, 320 с.
- [2] В. Биков, «Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ», *Інформаційні технології в освіті*, Вип. 2(10), с. 8–23, 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://ite.kspu.edu/issue-10/p-8-23>
- [3] Верховна Рада України. (2014, Лип. 01). *Закон України № 1556-VII, «Про вищу освіту»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [4] Л. Л. Ляхоцька, «Дистанційне навчання як інноваційна технологія в системі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів»: *на*

*Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. Неперервна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи (Умань, 2015, 24 квіт.).* Умань, Україна, 2015.

- [5] В. В. Олійник, В. О. Гравіт, та Л. Л. Ляхоцька, «Дистанційне навчання в післядипломній освіті», *Сучасний стан і світові тенденції розвитку дистанційної освіти (Інформаційно-аналітичні матеріали)*, П. М. Таланчука, Ред. Київ, Україна: Ун-т «Україна», 2010, с. 76.
- [6] В. А. Рябов, «Використання відкритих платформ для проведення online семінарів, тренінгів у форматі вебінарів», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, Вип.9(22), ч.1, с.205–213. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://umo.edu.ua/visnik-pisljadiplomnoji-osviti---poperedni-vidannja-arkhiv>
- [7] І. Л. Сіданіч, «Управління підготовкою майбутніх викладачів християнської педагогіки у вищій школі», *Electronic journal «The theory and methods of educational management»*, Edit.2(16), 2015. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-2-16-2015>
- [8] З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна та ін., *Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.* Київ, Україна: Альфа-Реклама, 2014.
- [9] ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», *Навчально-науковий ін-т менеджменту та психології: офіційна сторінка.* [Електронний ресурс]. Доступно: <http://umo.edu.ua/institutes/imp>
- [10] І. Сіданіч, та О. Кислашко, *Християнська педагогіка.* Київ, Україна: Духовна вісь, 2015.

## **FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE APPLICANTS OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL PROGRAM «CHRISTIAN PEDAGOGY»**

### **Iryna Sidanich,**

Doctor of Sciences in Pedagogy (Dr. Hab.), associate professor,  
Professor of the Department of Pedagogy, Administration  
and special education Educational and Scientific Institute  
of Management and Psychology  
SIHE «University of Educational Management».  
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0645-6781>  
[2363395@ukr.net](mailto:2363395@ukr.net)

**Abstract.** Training of higher education seekers, today, is a state priority and requires a quality approach to its organization, especially in the development of information technology. Analysis of the problem of formation of spiritual values shows that this is one of the priorities of the educational system of the XXI century, higher education institutions are obliged by their status to professionally train not only graduates, but also to educate spiritually developed citizens. Such a mutually beneficial combination can be considered one of the most important factors in the renewal of spiritual values. The article considers the peculiarities of training higher education seekers at the second (master's) level of higher education, reveals the content of the educational-professional program «Christian Pedagogy», emphasizes that today's conditions contribute to the reorientation of the educational process from knowledge to competence and competence. The relevance and necessity of using distance learning are substantiated, the peculiarities of training are revealed and the competencies that future teachers of Christian pedagogy in higher education will possess are described. Promising areas of training through the active use of modern computer, network or mobile technologies in the educational process of higher education are identified. The separate tasks for independent work of applicants of higher education of the second (master's) level which are developed on a competence basis taking into account interdisciplinary communications and provide performance in a remote mode are analyzed. The essence is revealed and examples of distance learning of higher education seekers are given. In particular, the developed system of information support of distance learning and placement of educational material on the platform of distance learning SIHE «University of Education Management» is described. It is noted that the automation of the main functions of the management of the educational process of higher education seekers in the remote mode contributes to ensuring the quality of educational services by higher education institutions.

**Keywords:** training of applicants for higher education; competence paradigm; Distance Learning; educational and professional program; spiritual values.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ХРИСТИАНСКАЯ ПЕДАГОГИКА»**

**Сиданич Ирина Леонидовна,**

доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры педагогики, администрирования  
и специального образования  
Учебно-научного института менеджмента и психологии  
ГУВО «Университет менеджмента образования».

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0645-6781>  
[2363395@ukr.net](mailto:2363395@ukr.net)

**Аннотация.** Подготовка соискателей высшего образования, на сегодня, является государственным приоритетом и требует качественного подхода к ее организации, особенно в условиях развития информационных технологий. Анализ проблемы формирования духовных ценностей свидетельствует о том, что это является одним из приоритетных направлений образовательной системы XXI века, высшие учебные миры по своему статусу обязаны профессионально готовить не только дипломированных специалистов, но и воспитывать духовно развитых граждан. Такое взаимовыгодное сочетание можно считать одним из важнейших факторов обновления духовных ценностей. В статье рассматриваются особенности подготовки соискателей высшего образования на втором (магистерском) уровне высшего образования, раскрывается содержание образовательно-профессиональной программы «Христианская педагогика», отмечается, что условия настоящего способствуют переориентации образовательного процесса парадигмы обучения на деятельностный и компетентностный. Обосновывается актуальность и необходимость использования дистанционной формы обучения, раскрываются особенности подготовки и описываются компетентности, которыми будут обладать будущие преподаватели христианской педагогики в высшей школе. Определяются перспективные направления подготовки путем активного использования современных компьютерных, сетевых или мобильных технологий в образовательном процессе высшей школы. Проанализированы отдельные задания для самостоятельной работы соискателей высшего образования второго (магистерского) уровня,

разработанные на компетентностной основе с учетом межпредметных связей и предусматривающие исполнение в дистанционном режиме. Раскрывается сущность и приводятся примеры дистанционного обучения соискателей высшего образования. В частности, описывается разработана система информационного обеспечения дистанционного обучения и размещения учебного материала на платформе дистанционного обучения ГУВО «Университет менеджмента образования». Отмечается, что автоматизация основных функций управления образовательным процессом соискателей высшего образования в дистанционном режиме способствует обеспечению качества предоставления образовательных услуг учреждением высшего образования.

**Ключевые слова:** подготовка соискателей высшего образования; компетентностная парадигма; дистанционное обучение; образовательно-профессиональная программа; духовные ценности.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] I. D. Bekh, *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti*. Kyiv – Chernivtsi, Ukraina: «Bukrek», 2018, 320 s.
- [2] V. Bykov, «Tekhnolohii khmarnykh obchyslen, IKT-autsorsinh ta novi funktsii IKT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv i naukovykh ustanov», *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, Vyp. 2(10), s. 8–23, 2010. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://ite.kspu.edu/issue-10/p-8-23>
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp. 01). Zakon Ukrainy № 1556-VII, «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- [4] L. L. Liakhotska, «Dystantsiine navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykh i pedahohichnykh kadriv»: na Mizhnar. nauk.-prakt. Internet-konf. Neperervna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy (Uman, 2015, 24 kvit.). Uman, Ukraina, 2015.
- [5] V. V. Oliinyk, V. O. Hravit, ta L. L. Liakhotska, «Dystantsiine navchannia v pisliadyplomnii osviti», *Suchasnyi stan i svitovi tendentsii rozvytku dystantsiinoi osvity (Informatsiino-analitychni materialy)*, P. M. Talanchuka, Red. Kyiv, Ukraina: Un-t «Ukraina», 2010, s. 76.

- [6] V. A. Riabov, «Vykorystannia vidkrytykh platform dlia provedennia online seminariv, treninhiv u formati vebinariv», *Visnyk pisljadypломnoi osvity: zb. nauk. prats*, Vyp. 9(22), ch. 1, s. 205–213. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/visnik-pisljadiplomnoji-osviti---poperedni-vidannja-arkhiv>
- [7] I. L. Sidanich, «Upravlinnia pidhotovkoiu maibutnikh vykladachiv khrystyianskoi pedahohiky u vishchii shkoli», *Electronic journal «The theory and methods of educational management»*, Edit. 2(16), 2015. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidani/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-2-16-2015>
- [8] Z. V. Riabova, I. I. Drach, N. O. Prykhodkina ta in., *Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia pidhotovkoiu fakhivtsiv z pedahohiky vishchoi shkoly na osnovi kompetentnisnogo pidkhodu v mezhakh yevropeiskoi kredytno-transfernoi systemy orhanizatsii navchalnoho protsesu*. Kyiv, Ukraina: Alfa-Reklama, 2014.
- [9] DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity», *Navchalno-naukovyi in-t menedzhmentu ta psykholohii: ofitsiina storinka*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/institutes/imp>
- [10] I. Sidanich, ta O. Kyslashko, *Khrystyianska pedahohika*. Kyiv, Ukraina: Dukhovna vis, 2015.

*Стаття надійшла до редакції  
20 липня 2020 року*



DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-240-258](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-240-258)  
УДК 377

**Стойчик Тетяна Іванівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
заступник директора з навчально-виробничої роботи  
Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею.  
Кривий Ріг, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6106-9007>  
[stoychyk\\_t@ukr.net](mailto:stoychyk_t@ukr.net)

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ**

**Анотація.** Актуальність статті визначається сучасними умовами розвитку економіки країни, де значно зріс попит на конкурентоздатних фахівців. На підставі останніх досліджень і публікацій розкрито поняття концепції, зміст її складових, зроблено порівняльний аналіз основних характеристик та визначено відмінності; уточнено поняття «управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців», «якість професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», «конкурентоздатності фахівця»; проаналізовано умови впливу на якість професійної (професійно-технічної) освіти, запропонована авторська технологічна карта розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності у закладі професійної (професійно-технічної) освіти; розкрито принципи формування системи управління якістю, методи управління якістю, стадії життєвого циклу якості. Вперше зроблено порівняльний аналіз концепцій якості професійної (професійно-технічної) освіти та управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. В процесі дослідження доведено, що розглянуті концепції якості професійної (професійно-технічної) освіти та управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти ґрунтуються на компетентнісному та процесному підходах, інноваційних освітніх системах і технологіях, моделях, освітніх стандартах, визначених Національною рамкою кваліфікацій та Міжнародними стандартами якості серії ISO 9001. З'ясовано, що якість освіти виникає внаслідок реалізації такого ланцюга подій, як визначення якості потенціалу досягнення мети освіти, якості

процесу формування професіоналізму у здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти та якості результату діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти, яким є формування професійної компетентності та конкурентоздатності випускників, що забезпечується організованою діяльністю, пов'язаною з виробленням у здобувачів комплексу знань, умінь, професійних якостей, рис особистості, що забезпечує їх здатність та готовність до мотивованої професійної діяльності і саморозвитку.

**Ключові слова:** концепція; якість підготовки; заклад професійної (професійно-технічної) освіти; конкурентоздатний фахівець; система управління якістю.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах розвитку економіки країни зріс попит на конкурентоздатних фахівців, у результаті чого виникла необхідність у забезпеченні якості освіти та якості управління нею. В основі організації якісної освіти і управління нею лежать відповідні *концепції*, які характеризуються системою наукових знань, поглядів, суджень, розумінь щодо створення умов для задоволення потреб споживачів освітніх послуг.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Попит на конкурентоздатних фахівців є одним із джерел подальшого розвитку освіти. Так вважає більшість науковців, які досліджують теоретичні, методологічні, загальнометодичні засади конкурентоздатності фахівців та умови її формування і розвитку, зокрема українські науковці: Д. Богиня, В. Бондар, В. Кремень, М. Кримова, Е. Лібанова, Л. Лісогор, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Сергеева, А. Колот, Л. Даниленко, Н. Невмержицька, С. Яблочников, а також зарубіжні науковці: І. Ансофф, Ф. Котлер, М. Портер, А. Сміт, Р. Фатхутдинов та ін.

Концептуальні ідеї, що визначають пріоритетність підготовки конкурентоздатного фахівця, ґрунтуються на компетентнісній парадигмі професійної освіти, що отримала своє відображення у працях вітчизняних науковців О. Бабаян, Р. Гуревича, О. Затіги, О. Локшина, В. Лугового, Н. Ничкало та ін.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** дослідження – розглянути поняття концепції, визначити складові, що впливають на якість професійної (професійно-технічної)

освіти (далі – П(ПТ)О) та управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О).

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**:

1. На основі аналізу фахових та психологічних джерел уточнити зміст основних дефініцій дослідження.
2. Зробити порівняльний аналіз основних характеристик та визначити відмінності.
3. Розробити авторську технологічну карту розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності у ЗП(ПТ)О.
4. Розкрити принципи формування системи управління якістю, методи та стадії життєвого циклу якості.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять наукові доробки вчених, виконаних у межах проблем: модернізації національної системи освіти (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, Г. Єльнікова, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Петриченко, О. Касьянова, Л. Калініна, О. Коваленко, О. Савченко, В. Семиченко, М. Степко, Г. Пономарьова, М. Ярмаченко та ін.); теорії і методології наукових досліджень (В. Андрущенко, С. Гончаренко, Г. Журавльов, М. Лазарев, Е. Карпова, Т. Кожухова та ін.); формування професійної компетентності (С. Барбіна, В. Буряк, Т. Дмитренко, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, О. Пехота, Р. Хмелюк, А. Харківська та ін.); організаційно-педагогічних аспектів ефективного навчання у закладах освіти (Н. Апатова, Л. Білоусова, А. Верлань, М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Меняйленко, Н. Морзе, К. Пахотін, Ю. Рамський та ін.).

### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі дослідження використано комплекс методів, зокрема: *емпіричні* – обсерваційні (безпосереднє та опосередковане спостереження, експертне оцінювання) для визначення основних відмінностей концепцій якості професійної (професійно-технічної) освіти та управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти; *теоретичні* – аналіз та узагальнення концептуальних положень соціологічної та психолого-педагогічної літератури для визначення теоретико-методологічних засад дослідження,

його понятійно-категоріального апарату (якість професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців, конкурентоздатний фахівець) та стану теоретичної розробленості проблеми; систематизація, узагальнення для розкриття сутності й структурних компонентів досліджуваного феномену.

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

На відміну від теорій якості та управління якістю, концепції, покладенні в їх основу, є менш обґрунтованими та недостатньо верифікованими за результатами досліджень, аніж самі теорії. Ці концепції мають теоретичний характер, але можуть бути і описовими, аналітичними чи емпіричними. Однак, незважаючи на їх вид, всі вони мають бути оформлені у вигляді результатів дослідження і включати наступні розділи: загальні положення; понятійно-категорійний апарат; теоретико-методологічні основи; ядро; змістове наповнення; умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного явища чи процесу; верифікація.

Розкриємо зміст складових будь-якої концепції.

*Загальні положення* концепції, як правило, включають мету, правову та методичну основи, місце в конкретній теорії, призначення, можливості реалізації, межі ефективного використання; *понятійно-категорійний апарат* – визначення нових чи уточнення існуючих термінів основних понять у рамках концепції та зв'язків між ними; *теоретико-методологічні основи* – наукові підходи, теорії, методи, методики, технології, гіпотези відповідної проблеми дослідження; *ядро* – сукупність закономірностей і принципів функціонування та розвитку процесів, що дозволяє оцінити їх сучасний стан, визначити перспективи розвитку; *змістове наповнення* – проекція теоретичних положень на практичну діяльність, що характеризується системою функцій, етапами діяльності, моделями досліджуваного об'єкта; *умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного явища чи процесу* – система заходів, що забезпечує більш продуктивне становлення і розвиток досліджуваного об'єкта; *верифікація* – основні положення практичного підтвердження результативності використання концепції.

На прикладі теоретичних концепцій якості П(ПТ)О та управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О нами здійснено порівняльний аналіз їх основних характеристик та охарактеризовано відмінності (табл.).

**Таблиця**  
**Порівняльний аналіз теоретичних концепцій «якості П(ПТ)О»**  
**та «управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців»**  
 Джерело: розробка автора

Складові теоретичної концепції	Характеристика складових теоретичної концепції	Теоретичні концепції:	
		Якості П(ПТ)О	Управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців
1	2	3	
Загальні положення	Мета	<i>Задоволення встановлених та передбачуваних потреб споживача послуг П(ПТ)О</i>	
	Місце в системі знань	Складова теорії педагогіки	Складова теорії управління
Понятійно-категорійний апарат	Основні поняття	<i>Якість – сукупність характеристик об'єкта, що визначають його здатність задовольняти встановлені та передбачувані потреби</i>	
		Якість освіти – комплекс характеристик освітнього процесу	Управління якістю – спеціалізований вид управлінської діяльності
Теоретико-методологічні основи	Наукові підходи	Компетентнісний	Процесний
	Теорії	Педагогічної інноватики	Управління процесами
	Процеси	Формування компетентної особистості та професійної свідомості	Забезпечення контролю якості
	Методи	Методи формування компетентної особистості	Методи забезпечення контролю якості
	Методики, технології	<i>Розроблення, обговорення, затвердження документів, що регламентують якість освіти та управління нею</i>	
Ядро	Принципи функціонування та розвитку	Відповідності освітнім стандартам	Віддзеркалення якості; життєвого циклу якості

Продовження таблиці

1	2	3	
Зміст	Функції	Учасників освітнього процесу	Керівників системи П(ПТ)О
	Моделі	Конкурентоздатного випускника ЗП(ПТ)О	Системи управління якістю (далі – СУЯ) в ЗП(ПТ)О
Умови ефективного функціонування і розвитку	Система заходів	Створення навчально-практичних центрів; центрів дистанційного навчання тощо	Створення центрів моніторингу, аналітики, діагностики, кар'єрного зростання тощо
Верифікація	Підтвердження результативності концепції	Оцінювання професійної компетентності майбутнього фахівця	Оцінювання конкурентоздатності ЗП(ПТ)О

Як видно з таблиці, в основу концепції якості П(ПТ)О та концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О покладено *спільну мету*, що полягає у задоволенні встановлених та передбачуваних потреб споживача послуг П(ПТ)О; *спільні методику і технології* розроблення й обговорення документів, що регламентують якість освіти та управління нею та ґрунтуються на засадах інформаційності, відкритості; *спільне розуміння поняття якості* як «сукупності характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби» [1].

Інші складові досліджуваних нами теоретичних концепцій є відмінними, зокрема це стосується:

а) *процесів*, покладених в їх основу, а саме: в основу концепції якості П(ПТ)О покладено процес формування компетентної особистості та професійної свідомості, а в основу концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців – процес забезпечення контролю за ЗП(ПТ)О стосовно якості;

б) *базових термінів*, зокрема: *якість освіти* – «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», *якість освітньої діяльності* – «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або

договором про надання освітніх послуг» (пункти 29, 30 частини 1 статті 1) [2]; *управління якістю* – спеціалізований вид управлінської діяльності, що спрямовує і контролює діяльність організації стосовно якості [1].

Чітке розуміння сутності зазначених понять сприяло уточненню нами поняття «*управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців*». Ми розглядаємо його як спеціалізований вид управлінської діяльності, що спрямовує і контролює діяльність системи П(ПТ)О не лише стосовно якості результату її діяльності, а й можливостей досягнення якості шляхом ефективного використання внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов (*авторське визначення*).

До *внутрішнього потенціалу* якості П(ПТ)О нами віднесено взаємозалежні та взаємообумовлені складові: якість мети, якість освітнього стандарту та програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість здобувачів освіти, якість інформаційно-методичної бази, якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

При цьому *сутність якості професійної підготовки* майбутніх фахівців розглядають як «сукупність суттєвих властивостей і характеристик, рівень яких формується в процесі здійснення освітньої діяльності і має відповідати потребам споживачів (суспільства, ринку праці, роботодавців, самої особи)» [4].

Уточнюючи це поняття, ми вважаємо, що *якість професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗП(ПТ)О* є процесом засвоєння здобувачами фундаментальних знань, набуття умінь, навичок, компетентностей, які забезпечують їх готовність до успішного виконання професійних функцій, виявлення реалізаційних здатностей особистості, потребу до постійної самоосвіти й саморозвитку.

До *зовнішніх умов* впливу на якість П(ПТ)О та управління нею нами віднесено політику в сфері якості освіти в державі та створення у ЗП(ПТ)О СУЯ.

Розглянемо зовнішні умови впливу на якість П(ПТ)О.

*Першою зовнішньою умовою* є створення політики у сфері якості освіти. В Україні, починаючи з 2018 року, запроваджено дієвий механізм контролю за якістю освіти і управління нею – *Державну службу якості освіти України* [5] (далі – ДСЯО), що формує політику в сфері якості освіти і має здійснювати державний контроль за дотриманням закладами освіти чинного законодавства.

Це відбувається під час *інституційного аудиту*, який проводиться згідно із Законом України «Про освіту» (ст.45) [2] двома шляхами: зовнішнього оцінювання якості освітньої діяльності закладу освіти (далі –

ЗО) та вироблення на цій основі рекомендацій щодо вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості.

Формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти є новим завданням для вітчизняних освітян та їх керівників і тому потребує нових знань, умінь, навичок та досвіду, які, зокрема, передбачені статтею 41 частини 3 Закону України «Про освіту».

Акцентуємо увагу на таких нових вміннях керівників та педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, як:

- розроблення стратегії (політики) та процедур забезпечення якості освіти, моделей інклюзивного освітнього середовища та забезпечення академічної доброчесності;
- забезпечення умов для самостійної роботи здобувачів освіти та ефективного управління ЗО за рахунок ІТ- та цифрових технологій;
- системне оприлюднення критеріїв, правил і процедур оцінювання здобувачів освіти, педагогічних та керівних працівників ЗО на доступних електронних носіях.

Різні ЗО можуть формувати власну СУЯ, але однаковою/уніфікованою має бути *внутрішня система забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти ЗО*, що аналізується у ЗП(ПТ)О за такими напрямками, як:

- освітнє середовище;
- система оцінювання освітньої діяльності здобувачів освіти;
- система педагогічної та виробничої діяльності;
- система управлінської діяльності.

Вміння розбудувати саме таку внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності у ЗП(ПТ)О за чотирма уніфікованими напрямками є однією зі складових успішного проходження інституційного аудиту ЗО і постає новим викликом для його педагогічного колективу.

Виконання цього завдання передбачено ст.26 чинного Закону України «Про освіту». Але для успішного його виконання нами пропонується наступна «Технологічна карта розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності у ЗП(ПТ)О», яка має три етапи (підготовчий, основний, прогностичний) та сім кроків.

Охарактеризуємо їх коротко.

*Підготовчий етап* розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності у ЗП(ПТ)О включає три кроки:

- крок 1. Обговорення з колективом ЗО цілей, правил і процедур, вимог та методів збору інформації для проведення процедур забезпечення



якості освіти і вироблення внутрішньої стратегії (політики);

- крок 2. Розроблення та оприлюднення на сайті ЗО проектів:  
а) стратегічного плану ЗО, в якому мають бути передбачені плани професійного зростання керівників, педагогічних працівників та майстрів виробничого навчання на навчальний рік; б) критеріїв, правил і процедур оцінювання здобувачів освіти, педагогічних, виробничих та керівних працівників; в) положень про моніторинг якості освітньої діяльності та якості освіти у ЗО, про запобігання та протидію булінгу (цькування), про академічну доброчесність педагогічних працівників і здобувачів, про систему забезпечення публічності інформації про діяльність ЗО тощо;

- крок 3. Затвердження на педагогічній раді ЗО та відповідними наказами керівника ЗО обговорених стратегії, положень та інших прийнятих і колегіально обговорених документів, їх оприлюднення на сайті ЗО.

*Основний етап* – вивчення й оцінювання (самооцінювання) включає три кроки:

- крок 4. Комплексне вивчення і оцінювання освітньої діяльності та управлінських процесів ЗО за розробленою і затвердженою Стратегією (політикою) та процедурами проведення внутрішнього оцінювання управління якістю освітньої діяльності в ЗО;

- крок 5. Призначення відповідальної особи в ЗО із забезпечення якості освітньої діяльності, якості освіти та забезпечення оперативного керування процесом;

- крок 6. Підготовка висновків за результатами самооцінювання, які є складовою щорічного звіту про діяльність ЗО, та шляхів удосконалення освітньої діяльності, що стають частиною плану роботи на навчальний рік.

*Прогностичний етап* – етап планування/визначення шляхів удосконалення – включає один крок:

- крок 7. Розроблення річного плану роботи ЗО на наступний рік з урахуванням висновків.

*Другою зовнішньою умовою є створення СУЯ*, що ґрунтується на Міжнародних стандартах якості (ISO 9001) [6] і характеризується раціональною організаційною структурою, правильним розподілом прав і обов'язків, механізмом відповідальності й стимулювання.

Як відомо, вимоги стандарту ISO 9001 мають загальний характер і не передбачають однакових дій у структурі СУЯ, не потребують однаковості документації, що застосовується до діяльності різних організацій.

Це означає, що кожний ЗО може спиратись на ці стандарти, але й

може їх уточнювати для конкретних цілей і завдань. Вони можуть бути застосовані як для поліпшення власної СУЯ за результатами аудиту, так і для зміцнення конкурентних позицій чи отримання акредитованих сертифікатів тощо.

Однак будь-яка СУЯ в 30 має ґрунтуватися на двох основних принципах.

*Перший принцип – віддзеркалення якості.* Базується на тому, що в продукції чи послугі відображається якість усіх процесів її створення. І якщо хоч один із процесів є неякісним, то і результат буде неякісним.

Тобто, управлінський, навчальний, технологічний, організаційний, інші процеси, що відбуваються у системі П(ПТ)О та ЗП(ПТ)О стосовно якості освіти, однаково впливають на кінцевий результат – *формування компетентної особистості та професійної свідомості*. Збій у будь-якому з цих процесів або у їх складових має негативний вплив на кінцевий результат системи освіти.

Залежно від природи процесів використовуються різні методи управління їх якістю. Вважаємо, що для забезпечення СУЯ важливими у ЗП(ПТ)О є такі методи формування компетентного фахівця, як навчальні, розвивальні, виробничі; такі методи забезпечення контролю якості щодо надання послуг П(ПТ)О, як мотиваційні, розпорядчі, дорадчі, інформаційні.

Знання і вміння застосовувати зазначені методи формування компетентного фахівця та забезпечення контролю якості щодо надання послуг П(ПТ)О викладачами, майстрами виробничого навчання і керівниками ЗП(ПТ)О передбачає оволодіння ними сучасних теорій педагогіки професійної освіти [7] та менеджменту інновацій [8].

*Другий принцип – життєвого циклу.* Полягає в тому, що якість продукції чи послуги формується на всіх стадіях життєвого циклу якості (далі – СЖЦЯ) (маркетинг, вивчення ринку, проектування і розробка продукції/послуги, планування, розроблення, перевірка, впровадження, застосування, забезпечення). І якщо на якійсь стадії порушені вимоги до процесів, то висока якість не може бути забезпечена за рахунок інших стадій. Цей принцип ще називають «*петлею якості*», оскільки вона характеризує всі види діяльності, що впливають на якість продукції чи послуги на різних стадіях їх життєвого циклу [3]. Якщо вважати, що в ЗП(ПТ)О формування компетентної особистості та професійної свідомості є результатом якості діяльності, то стадії, що забезпечують цей результат, є СЖЦЯ і представлені нами наступним чином:

- відбір мотивованих на навчання здобувачів П(ПТ)О (СЖЦЯ – маркетинг);

- вивчення попиту на ринку праці щодо вибору професій для підготовки здобувачів ЗП(ПТ)О (СЖЦЯ – вивчення ринку);
- відбір викладачів і майстрів виробничого навчання для розроблення відповідного навчального, навчально-методичного, виробничо-методичного продукту для надання послуг П(ПТ)О (СЖЦЯ – проектування і розробка продукції/послуги);
- планування освітнього процесу (СЖЦЯ – планування);
- розроблення СУЯ (СЖЦЯ – розроблення);
- перевірка ефективності розробленої СУЯ (СЖЦЯ – перевірка);
- впровадження розроблених навчальних, навчально-методичних, виробничо-методичних продуктів для надання послуг П(ПТ)О (СЖЦЯ – впровадження);
- застосування СУЯ (СЖЦЯ – застосування);
- забезпечення якісного результату діяльності ЗП(ПТ)О (СЖЦЯ – забезпечення).

Розглянуті СЖЦЯ діяльності ЗП(ПТ)О передбачають запровадження нових структурних підрозділів та нових управлінських функцій керівників, таких як функція маркетингу, моніторингу, стратегічного планування, прогнозування; нових функцій педагогів – тьюторської, наставницької, менторської тощо, а також – розроблення і застосування ними інноваційних моделей навчання, зокрема таких як дистанційна, змішана, тренінгова, практико-орієнтована, виробнича тощо.

Це передбачає сформованість нових умінь і навичок у керівних та педагогічних працівників, у здобувачів освіти.

Діяльність педагога є «складною за своєю психічною сутністю працею, яка потребує від нього чітко вираженої гуманістичної та професійної спрямованості, міцних знань не лише з фахових дисциплін, але й вікової психології, теорії й практики навчання і виховання, стійких інтересів та сформованості відповідних особистісних і професійних якостей». І як зазначають респонденти, сучасний педагог повинен бути креативною особистістю, творчо ставитися до процесу викладання (55,8%), бути інноваційним (51,2%), не заціклюватися на традиційних підходах до навчання, обирати такі методи роботи, які б залучали здобувача освіти до самостійного пошуку, мотивували його на саморозвиток (27,9%) [9].

У свою чергу, і здобувачі освіти повинні мати нові якості й характеристики, зокрема, такі як професійна мобільність та самостійність, готовність і здатність приймати нестандартні рішення, уміння швидко

реагувати на неочікувані ситуації, здатність у короткі терміни адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації та стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи вирішення завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність та соціально-професійна відповідальність, здатність приймати та впроваджувати нове у практику. Також вони мають володіти здатністю до самоорганізації – «рушія самоосвіти і формування професійних якостей». Розвиток самоорганізації має здійснюватися у ЗП(ПТ)О під час моделювання навчальних ситуацій та виконання самостійної роботи, а також – під час виробничої практики у навчально-виробничих майстернях та на виробництві.

Ми вважаємо, що єдність традиційних й інноваційних освітніх систем, моделей, технологій, функцій, методів, засобів навчання, виробництва й управління сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності здобувачів освіти, нового рівня відносин між учасниками освітнього процесу та нових умов для управління якістю освітнього процесу (кадрових, ресурсних, освітніх).

Розглянуті принципи (*віддзеркалення якості та життєвого циклу якості*) складають *ядро* теоретичної концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

До ядра теоретичної концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О також віднесена концепція *Total Quality Management (TQM)*, яка є сучасним підходом до управління якістю [6], ґрунтується на Міжнародних стандартах якості серії ISO 9001, які, в свою чергу, базуються на принципах орієнтації на замовника, лідерства, залучення персоналу, прийняття рішень на підставі фактичних даних.

В Україні цей підхід знайшов своє відображення в державних стандартах якості – ДСТУ ISO 9001:2015 (ISO 9001:2015, IDT) «Системи управління якістю. Вимоги» та ДСТУ ISO 9000:2015 (ISO 9000:2015, IDT) «Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів» [6]. В основу цих державних стандартів якості покладено *процесний підхід*, яким визначається, що діяльність будь-якої організації складається з ряду взаємозалежних процесів, що функціонують як цілісна система. Процесний підхід враховує визначення всіх процесів, їх послідовність та взаємодію, управління ними та зв'язками між ними. Він враховує той факт, що кожний наступний процес є залежним від попереднього і служить для нього вхідним.

На відміну від теоретичної концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О, *ядром* іншої концепції (концепції

якості П(ПТ)О) виступають інші принципи та підходи. А саме – принцип відповідності освітнім стандартам та компетентнісний підхід.

Для реалізації *принципу відповідності освітнім стандартам* Міністерством освіти і науки України встановлено державні стандарти для конкретних робітничих професій, зорієнтовані на набуття необхідних знань, умінь і навичок для праці. Вони ґрунтуються на Національній рамці кваліфікацій та сприяють створенню *моделі конкурентоздатного фахівця*.

Конкурентоздатний фахівець, як правило, має особистісні переваги, що характеризують його високим рівнем працездатності, прагненням до якісного кінцевого результату діяльності, стресостійкістю, вмінням долати труднощі, творчим ставленням до праці, прагненням до професійного самовдосконалення, здатністю до ухвалення відповідальних рішень, комунікабельністю, здатністю до співпраці, співтворчості, до швидкого освоєння нової справи, до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку [10].

Вважається, що конкурентоздатний фахівець передбачає не стільки високу якість результатів діяльності, скільки здатність вистояти і перемогти в конкурентній боротьбі.

Відповідно до різноманітних поглядів на конкурентоздатність фахівця, ми дійшли висновку, що *це фахово підготовлена особистість для якісного виконання складних, інтеграційних за змістом професійних завдань, стресостійка у конкурентній боротьбі, яка має конкурентні переваги перед іншими*.

Модель підготовки конкурентоздатного фахівця є образом не лише сьогоденної чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель має функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності і часто розглядається науковцями за допомогою взаємозалежних та взаємоузгоджених блоків, зокрема, концептуального, цільового або змістового, оцінного або технологічного.

До *концептуального* блоку відносять, як правило, завдання, методологічні засади, зміст, принципи та функції управління; до *процесуального* – зміст діяльності, критерії відбору інформації та оцінювання отриманих даних, створення нових організаційних структур (центри маркетингу, дистанційного навчання, кар'єри тощо), до *оцінного* – моніторингові та прогностичні процедури [11].

Вважаємо, що *модель підготовки конкурентоздатного фахівця* є однією зі складових концепції дослідження, теоретико-методологічною основою якої є компетентнісний підхід, а її ядро включає закономірності, що відображають особливості формування конкурентоздатних майбутніх фахівців.

## 6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Як висновок зазначимо, що створення будь-якої концепції означає інтеграцію великого масиву нового знання, пошуку закономірностей, що забезпечує проектування майбутнього та відповідає умовам ринку як важливому критерію якості; забезпечує випускникам ЗО конкурентоздатність, а самому ЗО – провідну позицію на ринку послуг з освіти.

Досліджувані нами концепції якості П(ПТ)О та управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О ґрунтуються, відповідно, на компетентнісному та процесному підходах, інноваційних освітніх системах і технологіях, моделях, освітніх стандартах, визначених Національною рамкою кваліфікацій та Міжнародними стандартами якості серії ISO 9001.

З'ясовано, що якість освіти виникає внаслідок реалізації такого ланцюга подій, як визначення якості потенціалу досягнення мети освіти, якості процесу формування професіоналізму здобувачів П(ПТ)О та якості результату діяльності ЗП(ПТ)О, яким є формування професійної компетентності та конкурентоздатності випускників, що забезпечується організованою діяльністю, пов'язаною з виробленням у здобувачів комплексу знань, умінь, професійних якостей, рис особистості, що забезпечує їх здатність та готовність до мотивованої професійної діяльності й саморозвитку.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у розробці прогностичної моделі управління якістю підготовки в освітньому кластері.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Концепція якості освіти. *Освіта UA*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://osvita.ua/school/method/1342>
- [2] Верховна Рада України. (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII, ст. 380 «Про освіту»* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [3] *Менеджмент якості: конспект лекцій для студ. спец. 073 «Менеджмент» спеціалізації «Менеджмент підприємств та організацій» першого (бакалаврського) рівня / уклад. В. В. Сисоєв. Харків: НТУ «ХПІ», 2018, 102 с.* [Електронний ресурс]. Доступно: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/35172/3/prohramy\\_2018\\_Menedzhment.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/35172/3/prohramy_2018_Menedzhment.pdf)

- [4] О. І. Щербак, Н. З. Софій, Б. Ю. Бович, *Теорія і практика оцінювання навчальних досягнень: навч.-метод. посіб.*; О. І. Щербак, Ред. Івано-Франківськ, Україна: «Лілея-НВ», 2014, 136 с.
- [5] Кабінет Міністрів України. (2018, Берез. 14). *Постанова «Положення про Державну службу якості освіти України» № 168.* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2018-%D0%BF>
- [6] Системи управління якістю за ISO 9001. *Научно-технічний центр № 14 ГП «Укрметртестстандарт».* [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.certsystems.kiev.ua/uk/iso-9001/sistemi-upravlinnya-yakistyu-za-iso-9001.html>
- [7] *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: кол. монографія*; М. О. Кириченко, Л. М. Сергеевої; Ред. Київ, Україна: Інтерсервіс, 2018, 440 с.
- [8] Л. І. Даниленко, *Інноваційний освітній менеджмент: навч. посіб.* Київ, Україна: Главник, 2006, 144 с.
- [9] Н. М. Мирончук, «Трансформація функціонально-професійної ролі викладача вищої школи в умовах соціокультурних змін», *Митець – культура – виміри часу: Міжнар. наук. читання 2017 року в Музеї Бориса Лятошинського в Житомирі: зб. ст.; / ред.-упоряд. І. Є. Копоть.* Житомир, Україна: Вид. О. О. Євенок, 2017, с. 377–387.
- [10] С. М. Ніколаєнко, *Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: монографія.* Київ, Україна: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007, 519 с.
- [11] В. О. Бикова, «Обґрунтування системи управління процесом формування конкурентоздатного фахівця в умовах диверсифікації освіти», *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля: зб. наук. праць*, № (1)9, с. 275–284, 2015.

## CONCEPTUAL BASICS OF QUALITY MANAGEMENT FOR TRAINING OF COMPETITIVE SPECIALISTS

**Tetyana Stoychyk,**

PhD in Pedagogy

Vice Headmaster in Productional Training

Kryvyi Rih Professional Mining and Technology Lyceum.

Kryvyi Rih, Ukraine.

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

[stoychyk\\_t@ukr.net](mailto:stoychyk_t@ukr.net)

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the current conditions of economic development of the country, where the demand for competitive specialists has increased significantly. On the basis of recent studies and publications, the concept of the conception, the content of its components were revealed, the comparative analysis of the main characteristics were made and the differences were determined; the conception of «quality management for training of competitive specialists», «quality of professional training of future specialists in institutions of professional (vocational-technical) education», «competitiveness of specialist» are specified; the conditions of influence on the quality of vocational (vocational-technical) education are analyzed, the author's technological map of the development of the internal system of quality assurance of educational activity in the institution of vocational (vocational-technical) education is proposed; principles of forming a quality management system, methods of quality management, stage of the quality life cycle are revealed. A comparative analysis of the conceptions of the quality of vocational (vocational-technical) education and quality management for training of competitive specialists in institutions of vocational (vocational-technical) education were made for the first time. During the research it is proved that the considered conceptions of quality of vocational (vocational-technical) education and quality management for training of competitive specialists in institutions of vocational (vocational-technical) education are based on competence and process approaches, innovative educational systems and technologies, models, defined educational standards, National Qualifications Framework and ISO 9001 International Quality Standards. It has been found out that the quality of education arises as a result of realization of such a chain of events as determining the quality of the potential to achieve the goal of education, the quality of the process of forming professionalism among the applicants



for vocational (vocational-technical) education, and the quality of the result of the activity of institutions of vocational (vocational-technical) education. The formation of professional competence and competitiveness of graduates, which is ensured by organized activity related to the development of the complex of knowledge, skills, professional qualities, personal traits that ensures their ability and readiness for motivated professional activity and self-development.

**Keywords:** conception; quality of training; institution of professional (vocational-technical) education; competitive specialist; quality management system.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Стойчик Татьяна Ивановна,**

кандидат педагогических наук,

заместитель директора по учебно-производственной работе

Криворожского профессионального горно-технологического лицея.

Кривой Рог, Украина.

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

[stoychyk t@ukr.net](mailto:stoychyk_t@ukr.net)

**Аннотация.** Актуальность статьи определяется современными условиями развития экономики страны, где значительно вырос спрос на конкурентоспособных специалистов. На основании последних исследований и публикаций раскрыто понятие концепции, содержание ее составляющих, сделан сравнительный анализ основных характеристик и определены различия; уточнено понятие «управление качеством подготовки конкурентоспособных специалистов», «качество профессиональной подготовки будущих специалистов в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования», «конкурентоспособность специалиста»; проанализированы условия влияния на качество профессионального (профессионально-технического) образования, предложена авторская технологическая карта развития внутренней системы обеспечения качества образовательной деятельности в учреждении профессионального (профессионально-технического) образования; раскрыты принципы формирования системы управления качеством, методы управления качеством, стадии жизненного цикла качества. Впервые сделан сравнительный анализ концепций качества

професійного (професійно-технічного) освіти і управління якістю підготовки конкурентоспроможних спеціалістів в установах професійного (професійно-технічного) освіти. В процесі дослідження доведено, що розглянуті концепції якості професійного (професійно-технічного) освіти і управління якістю підготовки конкурентоспроможних спеціалістів в установах професійного (професійно-технічного) освіти ґрунтуються на компетентному і процесному підходах, інноваційних освітніх системах і технологіях, моделях, освітніх стандартах, визначених національною рамкою кваліфікацій і Міжнародними стандартами якості серії ISO 9001. Встановлено, що якість освіти виникає в результаті реалізації такої ланки подій, як визначення якості потенціалу досягнення мети освіти, якості процесу формування професіоналізму у соискателів професійного (професійно-технічного) освіти і якості результату діяльності установ професійного (професійно-технічного) освіти, якими формуються професійні компетентності і конкурентоспроможність випускників, забезпечується організована діяльність, пов'язана з вироботкою у соискателів комплексу знань, умінь, професійних якостей, рис особистості, що забезпечує їх спроможність і готовність до цільової професійної діяльності і саморозвитку.

**Ключеві слова:** концепція, якість підготовки, заведення професійного (професійно-технічного) освіти, конкурентоспроможний спеціаліст, система управління якістю.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] Kontsepsiia yakosti osvity. Osvita UA. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://osvita.ua/school/method/1342>
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII, st. 380 «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [3] Menedzhment yakosti: konspekt lektsii dlia stud. spets. 073 «Menedzhment» spetsializatsii «Menedzhment pidpriemstv ta orhanizatsii» pershoho (bakalavrskoho) rivnia / uklad. V. V. Sysoiev.

- Kharkiv: NTU «KhPI», 2018, 102 s. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/35172/3/prohramy\\_2018\\_Menedzhment.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/35172/3/prohramy_2018_Menedzhment.pdf)
- [4] O. I. Shcherbak, N. Z. Sofii, B. Yu. Bovych, *Teoriia i praktyka otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen: navch.-metod. posib.*; O. I. Shcherbak, Red. Ivano-Frankivsk, Ukraina: «Lileia-NV», 2014, 136 s.
- [5] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018, Berez. 14). *Postanova «Polozhennia pro Derzhavnu sluzhbu yakosti osvity Ukrainy» № 168.* [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2018-%D0%BF>
- [6] *Systemy upravlinnia yakistiu za ISO 9001. Nauchno-tekhnycheskyi tsentr № 14 HP «Ukrmetrteststandart».* [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: <http://www.certsystems.kiev.ua/uk/iso-9001/sistemi-upravlinnya-yakisty-za-iso-9001.html>
- [7] *Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnolohii ta menedzhment: kol. monohrafiia*; M. O. Kyrychenka, L. M. Serheievoi; Red. Kyiv, Ukraina: Interservis, 2018, 440 s.
- [8] L. I. Danylenko, *Innovatsiinyi osvitnii menedzhment: navch. posib.* Kyiv, Ukraina: Hlavnyk, 2006, 144 s.
- [9] N. M. Myronchuk, «*Transformatsiia funktsionalno-profesiinoi roli vykladacha vyshchoi shkoly v umovakh sotsiokulturnykh zmin*», *Mytets – kultura – vymiry chasu: Mizhnar. nauk. chytannia 2017 roku v Muzei Borysa Liatoshynskoho v Zhytomyri: zb. st.; / red.-uporiad. I. Ye. Kopot.* Zhytomyr, Ukraina: Vyd. O. O. Yevenok, 2017, s. 377–387.
- [10] S. M. Nikolaienko, *Upravlinnia yakistiu vyshchoi osvity: teoriia, analiz i tendentsii rozvytku: monohrafiia.* Kyiv, Ukraina: Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 2007, 519 s.
- [11] V. O. Bykova, «*Obgruntuvannia systemy upravlinnia protsesom formuvannia konkurentozdatnoho fakhivtsia v umovakh dyversyfikatsii osvity*», *Visnyk Dnipropetrovskoho un-tu imeni Alfreda Nobelia: zb. nauk. prats, № (1)9, s. 275–284, 2015.*

*Стаття надійшла до редакції  
05 травня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-259-275](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-259-275)  
УДК 378.14: 372.857

**Ткачук Ганна Сергіївна,**  
кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри хімії та хімічної інженерії  
Хмельницького національного університету.  
Хмельницький, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3502-0557>  
[190670anna363@ukr.net](mailto:190670anna363@ukr.net)

### **КВАЛІМЕТРИЧНА ОЦІНКА ТЕХНОЛОГІЇ УЧІННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ХІМІЇ**

**Анотація.** Автором розглянуто процес учіння під час підготовки здобувачів вищої освіти з хімії у класичних університетах як головна складова освітнього процесу. Також проаналізовано можливості реалізації підготовки до учіння, сприймання, розуміння, запам'ятовування, забезпечення міцності знань. У статті розглядається можливість практичної реалізації таких елементів технології учіння, як узагальнення, систематизація, досягнення розвинених умінь та навичок. Подано аналіз впливу вхідних та вихідних параметрів елементів технології учіння. Кваліметрію результатів учіння розглянуто як ще один елемент технології учіння. У статті виявлено функціональну залежність між вхідними та вихідними параметрами процесу учіння, встановлено аналітичні співвідношення, що характеризують процес учіння, розглянуто кваліметрію учіння не тільки як засіб кількісного оцінювання процесу якісного характеру, але як елемент самої технології учіння. Використано навчально-методичні та наукові видання автора у галузі хімічних навчальних дисциплін. Запропоновану технологію учіння можна ефективно використовувати в освітньому процесі і, зокрема, у питаннях організації і методики моніторингу процесу учіння під час підготовки здобувачів вищої освіти з хімії в класичних університетах. Застосована у роботі шкала оцінювання технології учіння при всій простоті вимагає подальшого удосконалення. За критерій оцінювання рівня технології учіння прийнято кваліметричне оцінювання математичного сподівання успішності за результатами поточного моніторингу процесу учіння.

**Ключові слова:** вища школа; учіння; технології учіння; кваліметрія; узагальнення і систематизація; досягнення умінь та навичок.

## 1. ВСТУП / INTRODUCTION

**Постановка проблеми.** Євроінтеграція нашої країни в галузі освіти і науки визначає потреби розробки та оптимізації організаційної й методичної системи освітнього процесу закладів вищої освіти (ЗВО). Оскільки головною складовою освітнього процесу є учіння, котре при запровадженні карантинних обмежень і фактично лідируючих дистанційних технологій, почало ще більше переважати над процесом викладання, моніторингове кваліметричне оцінювання результатів учіння є актуальним та важливим [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У попередніх працях автора була розкрита структура технології учіння в процесі вивчення хімічних дисциплін в класичному університеті як основної складової освітнього процесу. Описана технологія учіння як головної складової освітнього процесу, а також розглянуті можливості реалізації підготовки до учіння, сприймання, розуміння, запам'ятовування, забезпечення міцності знань. Однак, в них не вистачає розгляду таких елементів технології учіння, як узагальнення, систематизація, досягнення розвинених умінь та навичок, а також аналізу впливу вхідних та вихідних параметрів елементів технології учіння [2], [3].

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті: виявлення функціонального зв'язку вхідних і вихідних параметрів процесу учіння, встановлення аналітичних залежностей, що характеризують процес учіння, розгляд кваліметричної оцінки учіння не тільки як засобу кількісної оцінки процесу, що має якісний характер, а як певного елемента технології учіння поряд із вісьмома розглянутими елементами технології учіння.

Відповідно до зазначеної мети в статті поставлено наступні **завдання**: оцінку результатів учіння проводити в межах реалізації певного елемента технології учіння, за критерій оцінки рівня технології учіння прийняти кваліметричну оцінку математичного сподівання успішності за результатом моніторингу процесу учіння, встановити закон розподілу елементів технології учіння.

### **3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Такі елементи технології учіння, як узагальнення, систематизація, досягнення розвинених умінь та навичок, займають цілком визначене місце в технології учіння. Вважатимемо, що ці елементи технології учіння не мають функціонального чи кореляційного зв'язку і мають рівні вагові коефіцієнти [4]. Моніторингова оцінка якості кожного окремого елемента технології учіння із наступною оцінкою якості усієї технології учіння викликає значні методичні та математичні труднощі, що обумовлено різним фізичним походженням цих елементів. У цьому полягає основна причина використання кваліметричних методів [5] для виміру якісних процесів і величин кількісними методами. Для багатьох елементів технології учіння пряма оцінка навчальних досягнень не можлива.

Розв'язати цю непросту задачу без ускладнень запропоновано у праці [4] наступним чином. Усім структурним елементам технології учіння надають три рівні оцінок: незадовільний рівень, коли даний елемент технології взагалі не виявляє функцій, властивих йому, в механізмі утворення технології учіння, або коли він оцінюється оцінкою «незадовільно» задовільний рівень, коли елемент технології в достатній мірі в основному виявляє себе у механізмі утворення того чи іншого елемента технології учіння; і нарешті, цілком достатній рівень. Названі рівні оцінки навчальних досягнень студентів позначаються цифрами 0, 1, 2.

Якщо так здійснити моніторингову оцінку рівня навчальних досягнень у процесі учіння за елементами технології, то це дасть змогу в загальному провести кваліметричну оцінку рівня процесу учіння. Проте застосування кваліметричного підходу щодо процесу учіння потребує впровадження цілої низки збору, виявлення й обробки інформації про сам процес учіння і його результати. У цю систему повинні входити контрольні точки: поточне опитування, робота з тестами, контрольні заходи тощо.

Кваліметрію потрібно розглядати не як окрему систему, а невід'ємну частину технології учіння, враховуючи зворотні зв'язки технології цих процесів із пошуком ефективних форм і методів впливу на якість освітнього процесу. Тому є підстави вважати кваліметрію як діючу і невід'ємну частину технології учіння.

Для виявлення залежності між вхідними і вихідними технологічними параметрами вхідними параметрами будемо вважати такі елементи технології учіння, як підготовка до учіння, сприймання, розуміння, запам'ятовування, забезпечення міцності знань, узагальнення,

систематизація, досягнення розвинених умінь та навичок [2], [3]. До прикладу, технологія забезпечення розуміння має на увазі проведення певних підпорядкованих дій, як то наочності, візуалізації, зразків хімічних реактивів і обладнання, демонстраційного хімічного експерименту та окремих його складових, молекулярного моделювання та ін. Це все є входними параметрами. Вихідні параметри – це результати застосування тої чи іншої технології, які вимірюються за навчальними досягненнями студентів у процесі учіння. Кваліметричною мірою таких результатів є місце певного елемента технології у трибальній системі оцінок 0, 1, 2 рівня технології учіння. Такі результати дають виявити характер впливу входних параметрів на навчальні досягнення учіння.

Вважатимемо, що величина  $x$ , яка прийнята за вихідну у технології учіння, є неперервною одномірною випадковою величиною [3]. Сукупність можливих значень  $x$  й вірогідності того, що  $x$  прийме можливі значення, формують закон розподілу випадкової величини [5].

Вичерпною вірогіднісною характеристикою  $x$  є її закон розподілу [6]. Розрізняють два види розподілу випадкових величин – диференціальний і інтегральний. Причому, диференціальний закон розподілу  $f(x)$  випадкової величини  $x$  – це похідна від її інтегрального розподілу. Слід урахувати можливості цих законів, котрі виявляються у процесі їхнього використання: область можливих значень величини  $x$ ; густини вірогідності  $\varphi(x)$  всередині цієї області, причому поза межами області можливих значень  $x$   $\varphi(x) = 0$ ; а густина вірогідності  $\varphi(x)$  є границею відношення вірогідності того, що  $x$  має значення у інтервалі  $(x, x + \Delta x)$  до величини інтервалу  $\Delta x$ , коли  $\Delta x \rightarrow 0$  [6]. Потрібно мати на увазі:

$$\int_{-\infty}^{+\infty} \varphi(x) dx = 1$$
, а одиниця виміру густини вірогідності  $\varphi(x)$  – обернена величина одиниці виміру величини  $x$ .

Ці властивості законів розподілу випадкової величини (у нашому випадку кваліметричної оцінки технології учіння) дають змогу застосувати закон розподілу  $x$  для її моделювання. Це може проходити спочатку на рівні побудови графічних моделей технологічного процесу, спочатку в вигляді гістограм як полігонів розподілу даних експерименту, а далі вже доведених кривих розподілу вихідних величин, котрі представляють як графічні моделі технологічного процесу. Наступний етап – створення математичної моделі технологічного процесу учіння апроксимацією одержаних графіків закону розподілу аналітичною залежністю чи її елементами.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У статті використано теоретичні методи дослідження, експериментальні методи вимірювань фізичних величин, педагогічний експеримент, методи математичної статистики, математичне моделювання, комп'ютерна обробка експериментальних даних.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Автором було розглянуто закономірність розподілу елементів технології учіння [2]. Кожному елементу технології присвоєний порядковий номер, який відповідає її місцю в структурі технології. У цій статті ми розглядали останні три елементи технології учіння. Кожний елемент технології учіння відповідає кількості студентів  $N$  від 250 осіб до 320 осіб [3].

Шостим елементом технології учіння є узагальнення. Узагальнення – це процес переходу на більш високий рівень абстрагування шляхом виявлення загальних ознак, властивостей, відношень предметів певної галузі, що породжує появу нових наукових понять, законів, теорій. Наприклад при вивченні численних представників вуглеводнів та безлічі їхніх реакцій в курсі органічної хімії, відбувається не лише узагальнення знань по класах і типах реакцій, а й формується уявлення про термодинамічні, кінетичні, квантово-хімічні та структурні закономірності цих процесів [2].

Емпіричне представлення вірогідності розподілу густини вихідного параметра елемента 6 – узагальнення технології учіння.

Крива 2 (рис. 1) за зовнішніми геометричними ознаками подібна до функції розподілу густини вірогідності, що описується законом Максвелла [7]. Густина вірогідності за цим законом описується залежністю (1), а функція розподілу – виразом (2):



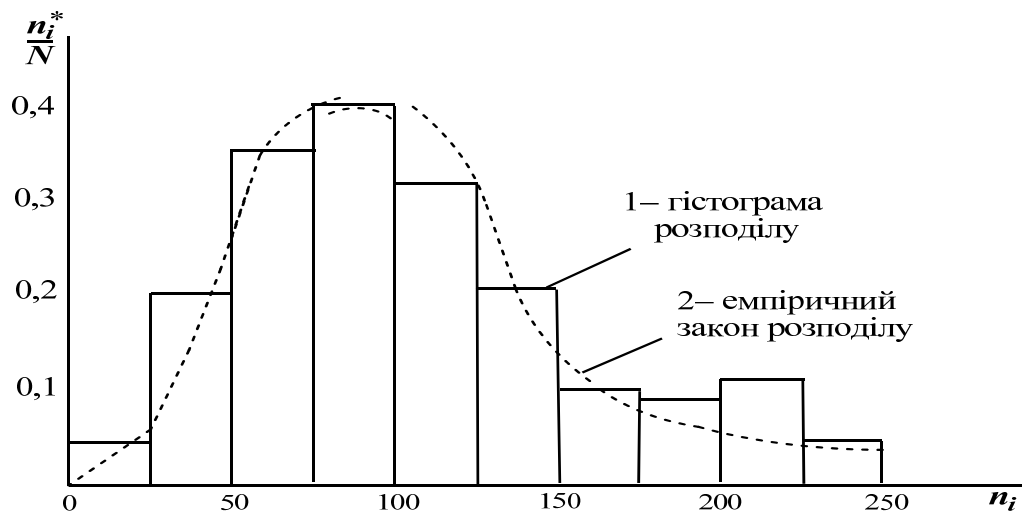


Рис. 1 Ілюстрація закону розподілу кваліметричного оцінювання рівня узагальнення у процесі учіння

$$\varphi(x) = \begin{cases} 0 & \text{при } x < 0, \\ \frac{1}{2} \sqrt{\frac{2}{\pi}} \exp\left(-\frac{x^2}{2\sigma_0^2}\right), & \text{при } x \geq 0, \end{cases} \quad (1)$$

$$F(x) = \begin{cases} 0 & \text{при } x < 0, \\ 2 \left[ \Phi\left(\frac{x}{\sigma_0}\right) - \frac{x}{\sigma_0} \varphi\left(\frac{x}{\sigma_0}\right) \right] & \text{при } x \geq 0, \end{cases} \quad (2)$$

де  $\sigma_0$  – середнє квадратичне відхилення вихідного тримірного розподілу Гауса:  $\sigma_0 = \sigma_y = \sigma_z$ , що є тільки одним параметром, від якого залежить розподіл Максвела у нормованому вигляді, для цього у виразах (1) і (2) зробимо підстановку  $x / \sigma = z$  і отримаємо (3) і (4):

$$\varphi(z) = \frac{1}{2} \sqrt{\frac{2}{\pi}} \exp^{-z^2}, \quad (3)$$

$$F(x) = 2[\Phi(z) - \varphi(z)]. \quad (4)$$

Математичне сподівання елемента б обчислювалось за виразом:

$$m_6(x) = \sigma_0 2 \sqrt{\frac{2}{\pi}} = 1,596 \sigma_0.$$

Подамо нормований закон розподілу Максвелла вихідного параметра елемента б – узагальнення процесу учіння у графічній формі (рис. 2).

Для педагогів вищої школи, зокрема хіміків за фахом, одним із важливих питань організації і контролю самостійної роботи студентів є те, що в своєму значному загалі вони майже не виявляють спроб працювати над вивченим матеріалом на предмет його узагальнення та корисних для здобувача освіти висновків. Важко знайти подібний матеріал у звітності з самостійної роботи студентів, зокрема виявлення спільних ознак і властивостей, співвідношень і тенденцій розвитку хімії як науки та ознак виявлення більш високих рівнів абстрагування в процесі пізнання.

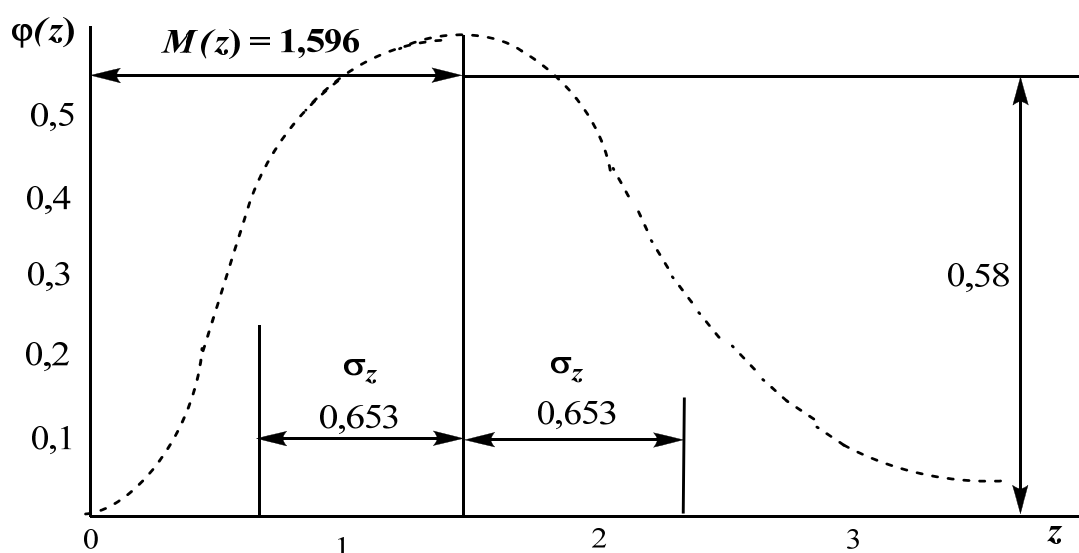


Рис. 2 Теоретичний закон розподілу вихідного параметра елемента б – процесу учіння

Особливу увагу слід було б звернути на організацію виконання звітності з лабораторного практикуму, курсових і контрольних робіт, колоквіумів з підготовкою відповідних висновків. Слід побудувати процес учіння таким чином, аби він мав у собі елемент спонтанної уваги. Ці новації за розвиненої лабораторної бази і бажанні без зайвих проблем запроваджуються у дослідно-експериментальному лабораторному комплексі університету, що відображено в відповідних навчально-методичних виданнях кафедри хімії та хімічної інженерії.

Систематизація є сьомим елементом технології учіння. Це процес утворення систем і розумова діяльність, під час якої, об'єкти, що вивчаються, організуються в певну систему на основі обраного принципу. Так, усі катіони в аналітичній хімії поділяються на аналітичні групи, які можуть існувати в трьох системах: сірководневій, кислотно-основній та амоніачно-фосфатній; а безліч реакції визначення цих катіонів поділяються на чотири основні типи: нейтралізації, осадження, комплексоутворення, окиснення-відновлення; визначення може бути якісне чи кількісне; методи – класичні чи інструментальні [2].

Відповідні емпіричні дані дозволили подати їх у вигляді гістограми розподілу вихідного параметра елемента 7 – систематизації технології учіння в масиві задіяних в експерименті осіб (рис. 3).

Аналітичне подання закону розподілу, що відповідає його представленню на рис. 10 характеризується залежностями, відомими, як закон Релея [7]. Густина вірогідності розподілу Релея визначають, як залежність (5) або у нормованому законі Релея (6), де  $\sigma_0$  – середнє квадратичне відхилення вихідного параметра розподілу Гауса [7].

Математичне сподівання для розподілу Релея визначається, як  $M[X] = \sigma_0 \sqrt{\pi/2} = 1,253\sigma_0$ .

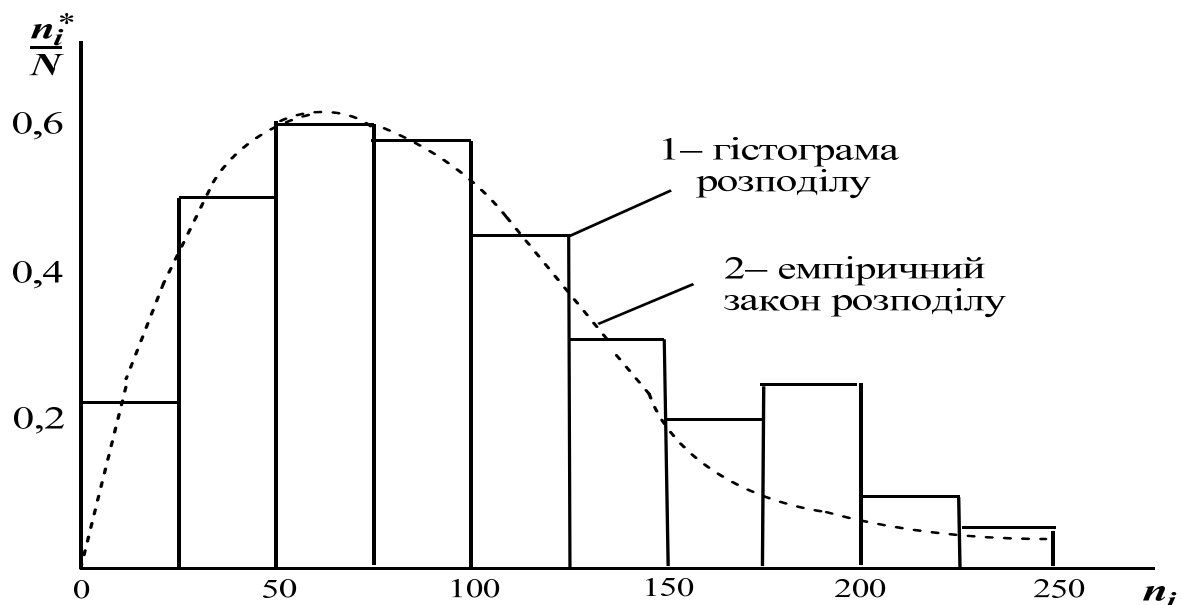


Рис. 3 Теоретичний закон розподілу вихідного параметра елемента 7 – процесу учіння

$$\varphi(x) = \begin{cases} 0 & \text{при } x < 0, \\ \frac{x}{\sigma_0} \exp\left(-\frac{x^2}{2\sigma_0}\right), & \text{при } x \geq 0, \end{cases} \quad (5)$$

$$\varphi(z) = \begin{cases} 0 & \text{при } z < 0, \\ z \exp\left(-\frac{z^2}{2}\right), & \text{при } z \geq 0, \end{cases} \quad (6)$$

Слід зазначити, що розрахована за формулою (5) крива розподілу майже повністю вкладається у вирівняну (вигладжену) емпіричну криву розподілу (рис. 3) таким чином, що відпадає необхідність у її окремому зображенні.

Вартий особливої уваги той факт, що у значної частини здобувачів вищої освіти з хімії в процесі учіння, особливо в режимі сам на сам з підручником чи конспектом лекцій, чи курсовими роботами, виникають серйозні проблеми, аби систематизувати те, що вивчалось, щоб воно залишилося для поточних освітніх потреб та як багаж знань на майбутню фахову діяльність. Тобто має місце відсутність системності у використанні і застосуванні цього цінного, але дуже вразливого з плином часу багажу знань. Дієвим засобом проти цього недоліку є застосування системного підходу до повторення вивченого раніше навчального матеріалу, але вже більш високому фаховому рівні, включаючи ті чи інші форми підвищення кваліфікації, як наприклад виробнича чи переддипломна практика.

Надзвичайно активізує процес повторення студентська науково-дослідницька робота, в якій студент послуговується раніше здобутими знаннями та поповнює їх новими. Особливо цінною вона є для набуття досвіду в розробці та формулюванні висновків з питань навчання та наукових досліджень.

Досягнення розвинених умінь та навичок є в основному завданням фахової підготовки здобувачів вищої освіти хімічних спеціальностей. Це питання підлягає моніторингу на всіх організаційних рівнях вишів, а його виконання виступає як реалізація відповідної технології учіння, що має номер вісім. Так, уміння виконувати титриметричний аналіз складається з умінь: робити наважку, готувати розчин, підбирати відповідний титрант, власне титрувати, проводити аналітичні розрахунки. Такі уміння і навички можуть бути покладені в уміння не лише бути студентом-хіміком, але й в фахову компетентність – виконувати посадові обов'язки хіміка-аналітика

на виробництві в лабораторії [2].

На рис. 4 ілюстрація розподілу вірогідності вихідного параметра елемента 8 – досягнення розвинених умінь та навичок технології учіння. Гістограма та емпірична крива задовільно узгоджені і виражають закон рівної вірогідності густини розподілу елемента 8 технології учіння, причому математичне сподівання вихідного параметра  $m_8(x) = 1,0$ .

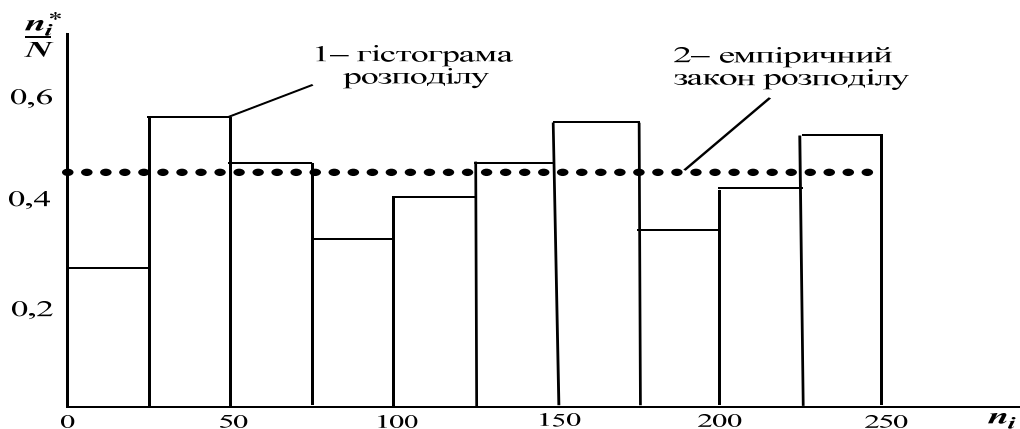
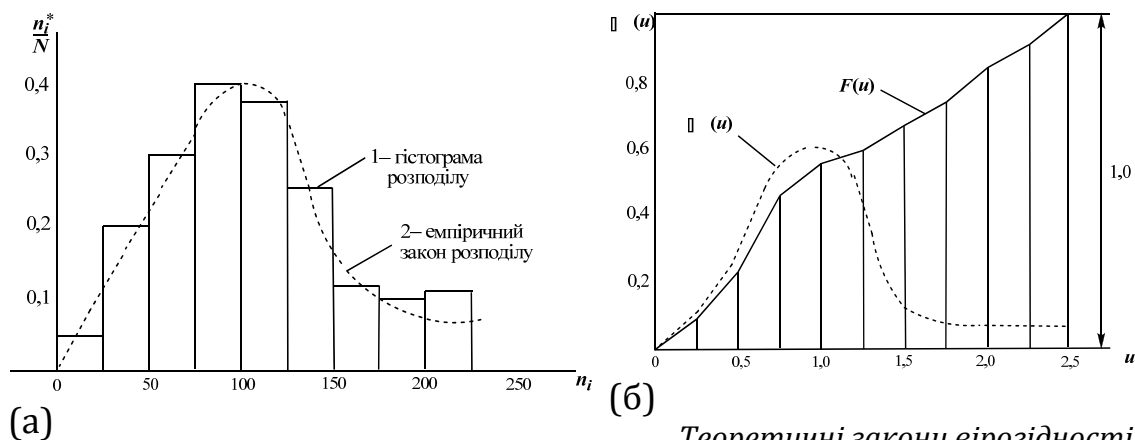


Рис. 4 Гістограма розподілу вихідного параметра елемента 8 технології учіння

Перевірка правдоподібності гіпотез. Статистичні, тобто емпіричні матеріали, можуть з більшою або меншою правдивістю підтверджувати або спростовувати справедливість тої чи іншої гіпотези. При цьому може виникнути питання, як узгоджуються емпіричні результати з гіпотезою про те, чи випадкова величина, яка розглядається, підпорядковується теоретичному закону розподілу? Не менш важливим є питання, чи виявлена в емпіричних даних тенденція до залежності між двома випадковими є дійсно об'єктивною залежністю між ними, або ж вона пояснюється випадковими причинами, що пов'язане з недостатнім обсягом досліджень [7], [8].

Ці питання в теорії вірогідності вирішуються застосуванням так званих критеріїв погодження [7]. Такі критерії застосовувались нами при оцінюванні правдоподібності гіпотез емпіричних даних і відповідності до них встановлених законів розподілу густини вірогідності вихідного параметра елементів технології учіння.

Як приклад розглянемо матеріали, що відносяться до технології запам'ятовування, які подані на рис. 5 [3].



(а) Гістограма і емпіричний закон розподілу вихідного параметра елемента 4 технології учіння

(б) Теоретичні закони вірогідності розподілу та закон розподілу густини вірогідності для вихідного параметра елемента 4 процесу учіння

Рис. 5 Статистичні характеристики елемента 4 технології учіння [3]

Для оцінювання міри узгодження теоретичного і статистичного (емпіричного) розподілів на практиці ефективно застосовують критерій О. Колмогорова [7]. Цим критерієм є максимальне значення модуля різниці між статистичною функцією розподілу  $F_2(u)$  і відповідною теоретичною функцією розподілу  $F(u)$  (7):

$$D = \max [F_2(u) - F(u)] \quad (7)$$

Підставимо для вибору параметра  $D$ , як критерію міри узгодження між названими функціями є відносна простота його обчислення. О. Колмогоров виявив, що при будь-якій функції розподілу  $F(u)$  і необмеженому зростанні кількості незалежних випробувань  $n$  справедлива залежність  $D \sqrt{n} \geq \lambda$ , що прагне до вірогідності  $P(\lambda)$ , значення якої розраховані і подані в табл. 7.6.1 [6]. Процедура виявлення погодження законів розподілу починається з розрахунку і побудови інтегральних кривих розподілу.

$F_1$  (рис. 6) відповідає гістограмі на рис. 5 (а),  $F_2$  відповідає емпіричній кривій розподілу на рис. 5 (а),  $F$  – теоретичному закону розподілу на рис. 5 (б). На рис. 6 також відмічена позиція  $D = 0,1$ , що обчислена за формулою (7). Далі визначають величину  $\lambda = D\sqrt{n} = 0,1\sqrt{10} = 0,317$ , а за її числовим значенням за табл. 7.6.1 [6] визначають вірогідність узгодження

емпіричного закону розподілу  $F_2(u)$  з теоретичним законом розподілу  $F(u)$ . Вона виявляється близька до  $P(\lambda) = 1,000$ . Отже, її слід вважати сумісними законами розподілу  $F_2(u)$  та  $F(u)$ , а правдоподібність висунутої гіпотези про зображені на рис. 6 закони розподілу вихідного параметра елемента 4 – запам'ятовування технології учіння достатньо обґрунтованою.

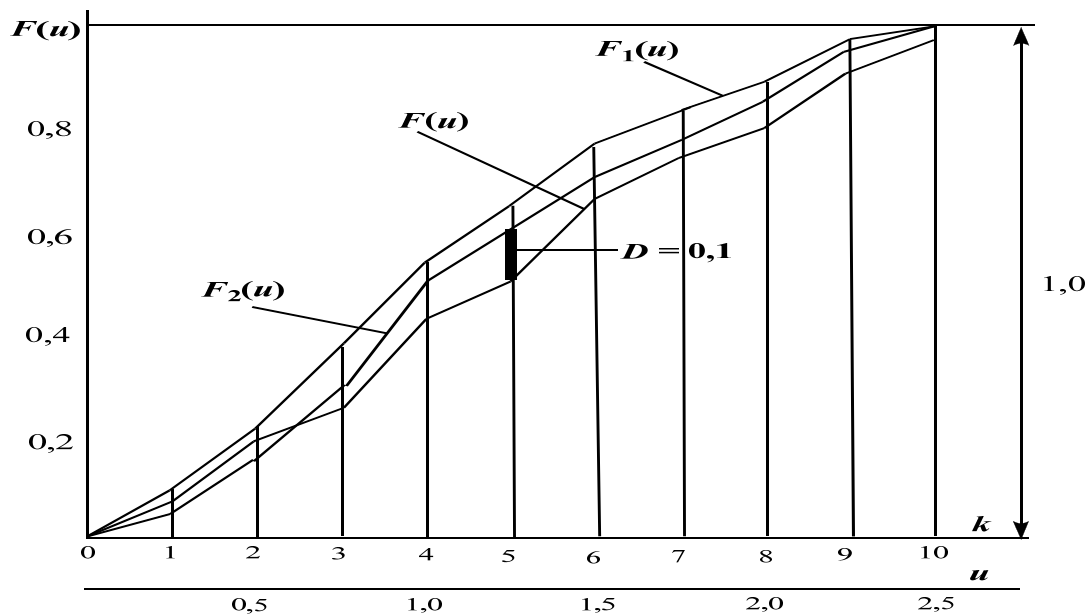


Рис. 6 Інтегральні криві розподілу вихідного параметра елемента 4 технології учіння

Рівень кваліметричного оцінювання процесу учіння визначається як результат обчислень вихідного параметра технології процесу учіння за всіма названими вище її елементами і можуть приймати значення в межах  $0 \leq x \leq 2$ , і задається цифрою, що виражає рівень навчальних досягнень в учінні. Цим параметром для всіх восьми елементів технології процесу учіння прийнятий рівень кваліметричного оцінювання учіння, що виражається числом, яке перебуває в інтервалі  $0 \leq x \leq 2$ .

Цей інтервал, з огляду на можливості поєднати в кваліметрії кількісне і якісне оцінювання процесу учіння, пропонується поділити на складові з наступними характеристиками – незадовільний рівень процесу учіння;  $0,5 \leq x \leq 1,25$  – задовільний рівень;  $1,25 \leq x \leq 2,0$  – достатній рівень.

Доцільно, у зв'язку зі значною кількістю складових технології учіння, присвоїти індекс технології учіння за її порядковим номером, що відображений в [2]. Наприклад,  $x_3 = 0,75$  означає кваліметричну оцінку

складової 3 – розуміння, що відповідає задовільному рівню процесу учіння;  $x_5 = 1,5$  означає кваліметричну оцінку складової 5 – забезпечення міцності знань, що відповідає достатньому рівню процесу учіння [3], [4].

Розподіл результатів кваліметричного оцінювання рівня технології учіння в розрізі її основних структурних елементів відображена на рис. 7.

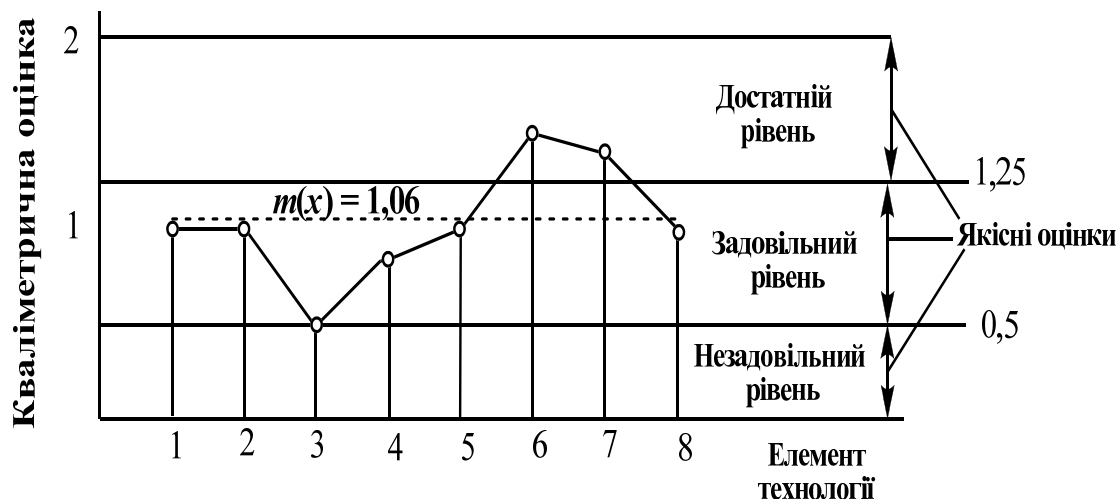


Рис. 7 Розподіл кваліметричних оцінок кількісного та якісного рівня технології процесу учіння та її головних елементів

Загальна оцінка розрахована як середнє арифметичне від суми оцінок за всіма позиціями елементів технології та становить  $m(x) = 1,06$ , що відповідає задовільному рівню у його кваліметричному розумінні.

## 6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. Запропонована технологія учіння відповідає задовільному рівню і може ефективно використовуватись в освітній діяльності і, зокрема, в питаннях організації і методики моніторингу процесу учіння при підготовці хіміків в класичних університетах.

2. Є підстави вважати, що кваліметрія учіння в сучасних умовах виступає як невід’ємний елемент технології процесу учіння.

3. Застосована в роботі шкала оцінювання технологічного процесу учіння при всій простоті вимагає подальшого її удосконалення.

4. Проблемними є питання забезпечення технології процесу учіння інформаційними матеріалами з контролю учіння та з питань організації, обробки і аналізу емпіричних даних.

5. За критерій оцінювання рівня технології учіння прийнята



кваліметрична оцінка математичного сподівання успішності за результатами поточного моніторингу процесу учіння.

**Перспективи подальших досліджень.** Метою подальших досліджень є застосування досліджених складових технології учіння у одній з найбільш важливих складових освітнього процесу підготовки хіміків, а також навчально-методичного комплексу – лабораторного практикуму з хімічних дисциплін.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] A. Tkachuk, S. Karvan, «The Discipline Problem of Students under Condition of Academic Mobility», *Abstracts of International Conference «New Perspectives in Science Education», Florence, Italy, 14–15.03.2013.* [Online]. Available: <http://www.pixel-online.net/npse2013/acceptedabstracts.php>.
- [2] Г. С. Ткачук, «Учіння як базовий елемент технології навчального процесу», *Теорія та методика навчання та виховання*, № 47, с. 133–147, 2019. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.12.
- [3] Г. С. Ткачук, «Кваліметричне дослідження елементів процесу учіння на прикладі вивчення хімічних дисциплін», *Теорія та методика навчання та виховання*, № 48, с. 132–145, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.48.12>
- [4] М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова, *Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти: монографія.* Хмельницький, Україна: ХНУ, 2009, 219 с.
- [5] В. Т. Циба, *Математичні основи соціологічних досліджень: кваліметричний підхід.* Київ, Україна: МАУП, 2002, 248 с.
- [6] Н. А. Лившиц, В. Н. Пугачев, *Вероятностный анализ систем автоматического управления.* Москва, Россия: Советское радио, 1963, 896 с.
- [7] Е. С. Вентцель, *Теория вероятности.* Москва, Россия: Высшая школа, 2006, 575 с.
- [8] V. V. Romanuke, «Decision making criteria hybridization for finding optimal decisions' subset regarding changes of the decision function», *Journal of Uncertain Systems*, Vol. 12, no. 4, pp. 279–291, 2018.

## QUALITY-CONTROL ASSESSMENT OF THE LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TRAINING GRADUATES IN CHEMISTRY

**Hanna Tkachuk,**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department  
of Chemistry and Chemical Engineering,  
Khmelnyskyi National University.  
Khmelnyskyi, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3502-0557>  
[190670anna363@ukr.net](mailto:190670anna363@ukr.net)

**Abstract.** The author considers the learning process during the training of chemists at classical universities as the main component of the educational process. The possibilities of realizing the preparation for learning, perception, understanding, memorization, ensuring the strength of knowledge are also analyzed. The article considers the possibility of practical implementation of such elements of the learning technology as generalization, systematization, achievement of developed skills and abilities. The analysis of influence of input and output parameters of elements of the learning technology is given. The quality control of learning outcomes is considered as another element of the learning technology. The article reveals a functional relationship between input and output parameters of the learning process, establishes analytical relationships which characterize the learning process, considers the quality control of learning not only as a means of quantitative evaluation of the process of qualitative nature, but as an element of the learning technology. The article uses educational and methodological and scientific publications of the author in the field of chemical disciplines. The proposed learning technology can be effectively used in the educational process and, in particular, in the organization and methodology of monitoring the learning process in the training of chemists at classical universities. The scale of assessment of the learning technology used in this work, despite its simplicity, requires further improvement. The criterion for assessing the level of the learning technology is a quality-control assessment of the mathematical expectation of academic performance based on results of the current monitoring of the learning process.

**Key words:** higher school; teaching; learning technologies; quality control; generalization and systematization; achievement of abilities and skills.

## **КВАЛИМЕТРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИИ УЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ХИМИИ**

**Ткачук Анна Сергеевна,**

кандидат технических наук, доцент,  
доцент кафедры химии и химической инженерии  
Хмельницкого национального университета.  
Хмельницкий, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3502-0557>

[190670anna363@ukr.net](mailto:190670anna363@ukr.net)

**Аннотация.** Автором рассмотрен процесс учения при подготовке соискателей высшего образования по химии в классических университетах как главная составляющая учебного процесса. Также проанализированы возможности реализации подготовки к учению, восприятия, понимания, запоминания, обеспечения прочности знаний. В статье рассматривается возможность практической реализации таких элементов технологии учения, как обобщение, систематизация, достижения развитых умений и навыков. Дан анализ влияния входящих и исходящих параметров элементов технологии учения. Квалиметрия результатов учения рассмотрена как еще один элемент технологии учения. В статье выявлена функциональная зависимость между входящими и исходящими параметрами процесса учения, установлены аналитические соотношения, характеризующие процесс учения, рассмотрена квалиметрия учения не только как средство количественной оценки процесса качественного характера, но как элемент самой технологии учения. В статье использованы учебно-методические и научные издания автора в области химических учебных дисциплин. Предложенную технологию учения можно эффективно использовать в образовательном процессе и, в частности, в вопросах организации и методики мониторинга процесса учения в процессе подготовки соискателей высшего образования по химии в классических университетах. Применённая в работе шкала оценивания технологии учения при всей простоте требует дальнейшего усовершенствования. Критерием оценки уровня технологии учения принята квалиметрическая оценка математического ожидания успеваемости по результатам текущего мониторинга процесса учения.

**Ключевые слова:** высшая школа; учение; технологии учения; квалиметрия; обобщение и систематизация; достижение умений и навыков.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] A. Tkachuk, S. Karvan, «The Discipline Problem of Students under Condition of Academic Mobility», Abstracts of International Conference «New Perspectives in Science Education», Florence, Italy, 14–15.03.2013. [Electronic resource]. Available: <http://www.pixel-online.net/npse2013/acceptedabstracts.php>.
- [2] H. S. Tkachuk, «Uchinnia yak bazovyi element tekhnolohii navchalnoho protsesu», *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, № 47, s. 133–147, 2019. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.12.
- [3] H. S. Tkachuk, «Kvalimetrychne doslidzhennia elementiv protsesu uchinnia na prykladi vyvchennia khimichnykh dystsyplin», *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, № 48, s. 132–145, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.48.12>
- [4] M. Ye. Skyba, S. H. Kostohryz, H. V. Krasylnykova, *Monitorynh yakosti navchalnoho protsesu u vyshchomu zakladi osvity: monohrafiia*. Khmelnytskyi, Ukraina: KhNU, 2009, 219 s.
- [5] V. T. Tsyba, *Matematychni osnovy sotsiologichnykh doslidzhen: kvalimetrychnyi pidkhid*. Kyiv, Ukraina: MAUP, 2002, 248 s.
- [6] N. A. Livshic, V. N. Pugachev, *Veroyatnostnyj analiz sistem avtomaticheskogo upravleniia*. Moskva, Rossiya: Sovetskoe radio, 1963, 896 s.
- [7] E. S. Ventcel', *Teoriya veroyatnosti*. Moskva, Rossiya: Vysshaya shkola, 2006, 575 s.
- [8] V. V. Romanuke, «Decision making criteria hybridization for finding optimal decisions' subset regarding changes of the decision function», *Journal of Uncertain Systems*, Vol. 12, no. 4, pp. 279–291, 2018.

*Стаття надійшла до редакції  
13 червня 2020 року*

**DOI** [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-276-289](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-276-289)  
**УДК 371.31**

**Тур Оксана Миколаївна,**  
доктор педагогічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Національного університету «Полтавська політехніка  
імені Юрія Кондратюка».  
Полтава, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2754-9963>  
[1.oksanetur@gmail.com](mailto:1.oksanetur@gmail.com)

**Яланська Світлана Павлівна,**  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри психології та педагогіки  
Національного університету «Полтавська політехніка  
імені Юрія Кондратюка».  
Полтава, Україна.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3289-5331>  
[yalanskasvetlana@gmail.com](mailto:yalanskasvetlana@gmail.com)

## **ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ**

**Анотація.** У статті теоретично обґрунтовується освітнє середовище як важливий чинник ефективної комунікативної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, висвітлюється поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» як підґрунтя організації такого середовища. Увагу зацентровано на такому важливому складнику професіоналізму майбутніх фахівців зі спеціальності «Дошкільна освіта», як наявність у них високого рівня сформованості комунікативної компетентності – здатності виявляти повагу до особистості будь-якого віку, бути толерантним й коректним під час спілкування, швидко й ефективно вирішувати конфліктні ситуації, приймати на себе відповідальність, контролювати поведінку власну та інших тощо. Зауважено, що відсутність або низький рівень сформованої комунікативної компетентності фахівців з дошкільної освіти утруднюватиме виконання ними своїх професійних обов'язків, знижуватиме якість професійної діяльності, унеможливить кар'єрний ріст. Показано переваги суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів на відміну від суб'єкт-об'єктної, представлено основні комунікативні прийоми встановлення суб'єкт-суб'єктної

взаємодії – усунення блокувальних комунікативних афектів, створення атмосфери захищеності, схвалення усних відповідей з власної ініціативи, створення толерантних умов тощо. У статті також зазначено, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, по-перше, виконує ряд важливих функцій щодо формування комунікативної компетентності (конструктивну, організаційну, комунікативно-стимулювальну, емоційно-коригувальну, контрольну-оцінювальну), по-друге, передбачає розвиток у майбутніх фахівців дошкільної освіти таких особистісних якостей, як: емпатія, рефлексія, толерантність тощо.

**Ключові слова:** фахівець з дошкільної освіти; комунікативна компетентність; спілкування; педагогічні умови; освітнє середовище; суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Уміння невимушено й ефективно комунікувати, знаходити спільну мову з людьми, чітко, послідовно й логічно висловлювати свої думки, демонструвати культуру мовлення в полеміці, правильно добираючи різноманітні мовні засоби висловлювання власних ідей, підтримувати діалог, використовувати знання іноземної мови в навчальній і професійно-практичній комунікативній діяльності, уважно слухати й точно усвідомлювати інформацію, виокремлювати смислові елементи висловлювань, формулювати змістовні запитання, послідовно й доказово відповідати, швидко реагувати на неочікувані запитання, уникати помилок, працювати в команді, вибирати ефективні стратегії поведінки й способи успішного спілкування, налагоджувати контакти й обговорювати результати вирішення проблем, керувати ситуацією взаємодії тощо потрібні кожному фахівцю. Доволі часто не накопичені в процесі навчання знання, допомагають нам вирішувати життєві ситуації, які виникають щодня, а саме високий рівень сформованої комунікативної компетентності. З огляду на вищезазначене, просто інтуїтивного досвіду для включення в комунікацію з дітьми, їхніми батьками, а також керівництвом чи просто колегами, сучасному вихователю дошкільного закладу недостатньо. Тож студенти, які отримують вищу освіту зі спеціальності «Дошкільна освіта» (ДОс), повинні неодмінно оволодівати високим рівнем комунікативної компетентності (КК).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Закономірним з огляду на актуальність проблеми формування КК майбутніх фахівців із ДОс як

важливого складника їхньої професійної підготовки є підвищення уваги вчених до її дослідження. На основі вивчення наукових джерел з'ясовано, що порушена проблема знайшла часткове висвітлення за такими основними напрямками: *визначення теоретико-методологічних засад формування комунікативної компетентності особистості* (Л. Алькова, І. Бех, С. Бабатіна, І. Блауберг, Д. Іванов, В. Луначек, Г. Малик, М. Оліяр, О. Семенов, А. Темербекова, Е. Юдін, С. Якушева й інші); *формування й розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців різного профілю* (В. Андрієвська, Ю. Вторнікова, Д. Годлевська, І. Гуменна, А. Гуралюк, С. Зайцева, А. Клеба, О. Краєвська, Н. Лосєва, Т. Непомняца, Л. Пашко, С. Скворцова, В. Стрельников та інші). Але проведений аналіз наукових праць зазначених та інших авторів дає підстави для висновку, що проблема комунікативної підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти в контексті вимог сьогодення ще не здобулася на належне наукове узагальнення, зокрема через недостатнє усвідомлення значущості комунікативної компетентності для ефективної професійної діяльності фахівців зазначеного профілю.

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** статті полягає в теоретичному обґрунтуванні освітнього середовища як однієї з найважливіших педагогічних умов якісного формування КК майбутніх фахівців ДОс.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: з'ясувати відмінність суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів від традиційної, визначити найважливіші функції суб'єкт-суб'єктної взаємодії та прийоми її встановлення, розробити рекомендації із формування КК майбутніх фахівців сфери ДОс з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Педагогічні умови ефективного функціонування освітніх систем розглядаються науковцями як сукупність взаємопов'язаних факторів: мети, форм, методів, змісту, напрямів, прийомів, матеріальних і технічних можливостей, реальних ситуацій, певних обставин тощо, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та необхідні для здійснення системного педагогічного впливу й вирішення завдань наукового дослідження. У нашій статті педагогічні умови ми розглядаємо як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик

функціонування системи формування КК у майбутніх фахівців із ДОс досліджуваного процесу, які забезпечують її високу результативність і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності. Важливою педагогічною умовою для успішного формування КК майбутніх фахівців ДОс є організація сприятливого освітнього середовища для професійно-комунікативного розвитку й саморозвитку студентів, що передбачає передусім організацію освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної рівноправної взаємодії викладача й студентів та студентів між собою.

Освітній процес як багатопланова, поліморфна взаємодія викладача й студентів може по-різному впливати на формування КК останніх. Раніше, як зазначає І. Зимня, навчальна взаємодія описувалася схемою  $S \rightarrow O$ , де  $S$  – викладач, активний суб'єкт, який ініціює навчання, передає знання, формує вміння, контролює й оцінює їх;  $O$  – студент, що розглядався як об'єкт навчання й виховання. Сьогодні, ґрунтуючись на такій особливості навчальної взаємодії, як активність усіх її учасників, схему цієї взаємодії розглядають як двосторонню суб'єкт-суб'єктну взаємодію  $S^1 \leftrightarrow S^2$ , де  $S^1$  – викладач і  $S^2$  – студент. Вона характеризується усвідомленістю й цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які виступають з позиції рівноправних суб'єктів, забезпечуючи взаєморозуміння, спільність і узгодженість [1, с. 308–310].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача й студентів, на відміну від суб'єкт-об'єктної, відбувається на основі їхніх партнерських взаємовідносин, у яких ініціатива створення сприятливої обстановки, доброзичливих, проникнутих повагою взаємин належить викладачеві. Він повинен урахувати індивідуальні особливості кожного студента, їх особистісний комунікативний досвід, специфіку потреб і можливостей, не виявляти негативних установок, бути об'єктивним в оцінках, різнобічним та ініціативним у контактах.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і майбутніми фахівцями сфери ДОс виконує в освітньому процесі важливі функції, що сприяють ефективному формуванню в останніх КК, а саме: *конструктивну* – педагогічна взаємодія викладача й студента під час обговорення й роз'яснення змісту знань і практичної її значимості; *організаційну* – організація спільної освітньої діяльності викладача й студентів, взаємної особистісної поінформованості й спільної відповідальності за успіхи навчально-виховної діяльності; *комунікативно-стимульовальну* – поєднання різноманітних форм навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги з метою педагогічного співробітництва, поінформованість студентів про те,



що вони мають дізнатися і зрозуміти на заняттях, чого навчитися; *емоційно-коригувальну* – реалізація в процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «переможного» навчання в ході зміни видів навчальної діяльності; довірливого спілкування між викладачем і студентом; *контрольно-оцінювальну* – організація взаємоконтролю викладача й студента, спільного підсумування результатів та оцінка із самоконтролем і самооцінкою [2, с. 560–561].

Встановленню оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час занять, з метою формування в студентів КК, допомагає використання важливих комунікативних прийомів: прийоми профілактики й усунення блокувальних комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості студента в спілкуванні); створення на заняттях атмосфери захищеності під час спілкування викладача зі студентом (надання студенту можливості зорієнтуватися в ситуації, допомоги в доборі адекватної лексики, правильній побудові висловлювань тощо); схвалення практики звернення студентів за допомогою до викладача (вияв вербальних і невербальних засобів уваги до студентів, підтримка їхніх намірів до участі в діалозі з викладачем); схвалення усних відповідей з власної ініціативи студентів, пряме спонукання їх до активної взаємодії з викладачем на заняттях; створення толерантних умов під час відповіді студента з помітно вираженою комунікативною загальмованістю, надання можливості йому висловити власну думку; недопущення будь-яких дій з боку окремих студентів, що пригнічують творчу активність товаришів на заняттях, роз'яснення їм суті комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування та ін.

Розгортаючи комунікативну взаємодію, викладач повинен спостерігати за поведінкою студентів, звертати увагу на їхню комунікативну активність, коригувати як їхні дії, так і свої. Організація освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх її учасників з метою формування КК студентів, передбачає розвиток у них таких особистісних якостей, як: емпатія (готовність до співпереживання, співчуття, здатність розуміти переживання іншої людини, співпереживати в процесі комунікації); рефлексія (здатність враховувати реакцію співрозмовника й психологічний ефект, який викликає та чи інша інформація, уміння зорієнтуватися й за допомогою рефлексивних прийомів моделювання зрозуміти індивідуальні особливості партнера, виявити його мотиви, зацікавленість і цілі); толерантність (терпимість, емоційна стабільність, поблажливість до чужих поглядів і звичок,

здатність досягати мирних, дружніх взаємовідносин у складних ситуаціях), що дозволяють організувати довірливе, доброзичливе спілкування, усувають відчуження, знижують вірогідність виникнення конфліктів. Співробітництво викладача й студентів, із метою формування в останніх КК на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, має набути систематичного характеру, оскільки ситуаційно-епізодичне використання суб'єкт-суб'єктності зумовлює сприйняття співробітництва як гри, у якій хазяїном становища залишається викладач.

В умовах взаємодії з викладачем студенти повинні мати можливість вибрати способи вирішення завдання з переліку запропонованих, а іноді й відмовитися від його виконання, якщо така відмова мотивована (завдання надто складне чи легке, або, як на думку студента, усі питання даної проблеми вже з'ясовані, і немає сенсу повторювати). Слід підкреслити, що організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає саме взаємодію, а не дію викладача чи студента у виробленні й реалізації спільного рішення стосовно будь-якої проблеми. Механізм такої взаємодії є близьким до переговорів з метою винайдення спільних поглядів, прийняття єдиного узгодженого рішення й забезпечення активності студентів у з'ясуванні важливих питань, ціннісних орієнтацій, особистісної відповідальності, міжособистісних взаємин тощо.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури та узагальнення власного педагогічного досвіду встановлено, що успішність процесу взаємодії викладача й студентів під час прийняття спільних рішень значною мірою визначається особливостями його організації, що має орієнтуватися на проходження таких її етапів: діагностика проблеми, яку необхідно спільно вирішити; формулювання обмежень і критеріїв для прийняття рішень; виявлення альтернатив і їх оцінка; визначення поглядів, думок студентів, роз'яснення й узгодження їхніх позицій; інформування викладача про прийняте рішення; остаточний вибір спільного рішення; оприлюднення рішення; ознайомлення з правилами роботи. На всіх етапах викладач повинен докладати планомірні, дієві зусилля для забезпечення ефективності суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, сприяти розвитку суб'єктності всіх учасників педагогічного процесу [3].

Одне з головних завдань викладача під час суб'єкт-суб'єктної, взаємодії зі студентами полягає у створенні на заняттях атмосфери, що оптимально сприяє зацікавленості майбутніх фахівців у оволодінні КК, формує в них потребу й навички її постійного саморозвитку й безперервного самовдосконалення впродовж усього життя [4].

Дотримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає від викладача сприймати кожного студента як індивідуальність зі своїми потребами й інтересами, співпереживати щодо їхніх успіхів чи невдач, визнавати право на незгоду, на власну думку, на вибір поведінки та відповідальність за свій вибір. Це дає можливість налагодити щирі, довірливі стосунки зі студентами, коректно (увічливо, тактовно, чемно) робити їм зауваження, допомагати бачити власні недоліки, а також давати поради щодо подальшого самовдосконалення КК.

Розкріпачення студентів, руйнування штучних бар'єрів між викладачем і студентами досягається лише за умови демократичності методів навчання [5]. Важливими стають не лише засвоєні комунікативні знання, а й способи їх засвоєння (способи мислення), розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студентів, спрямованих на формування КК. На сучасному етапі розвитку освіти здійснюється остаточний перехід від інформаційно-пояснювального навчання, типової для традиційного навчання схеми: *почув* → *запам'ятав* → *переказав*, до діяльнісного, розвивального навчання, до схеми: *пізнав шляхом пошуку разом із викладачем і товаришами* → *осмислив* → *запам'ятав* → *здатний оформити свої думки словами* → *уміння застосувати отримані знання в житті* [2, с. 560]. Використання діяльнісного, розвивального навчання найсуттєвіше допомагає створенню умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів, спрямованої на формування в останніх КК, актуалізації її саморозвитку й самовдосконалення.

Також необхідно звернути особливу увагу на важливу умову ефективного формування КК майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки – організовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів між собою. Організована сумісна групова діяльність студентів сприяє регулюванню сумісного прийняття ними рішень, взаємній доповнюваності здібностями студентів групи між собою, забезпечує повноцінне використання їхніх індивідуальних можливостей, формує в них спільні ціннісно-цільові ставлення, установки, потреби.

Сформовані в умовах суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії спільні конструктивні цілі спонукають загальні зусилля студентів групи на їх досягнення. Викладачі, підтримуючи суб'єкт-суб'єктні взаємодії студентів, повинні організовувати активну їхню участь в обговоренні й аналізі колективних завдань щодо формування КК, у плануванні сукупних дій і в успішному їх виконанні, в оцінюванні, самооцінюванні отриманих результатів сформованості КК власної й інших студентів групи. Більшість досліджень, у яких порівнюється ефективність різних форм організації

навчального процесу (фронтальної, індивідуальної, суперництва, співробітництва), як зазначає І. Зимня, свідчать про позитивний вплив на діяльність його учасників спеціально організованого навчального процесу у формі саме співробітництва. Це виражається, зокрема, у тому, що в умовах співробітництва між студентами успішніше вирішуються складні, нестандартні розумові задачі, краще засвоюється новий матеріал, активується й мотивується вплив групової роботи студентів на підвищення рівня їхніх комунікативних умінь, навичок, здібностей [1, с. 314].

Спираючись на вивчення науково-педагогічної літератури і власний досвід викладацької роботи, окреслимо характерні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів групи у формі співробітництва, що полягають, зокрема: у *взаємозалежності студентів* – студенти академічної групи відчують, що потрібні один одному для виконання поставленого завдання (викладач визначає спільну мету та завдання для всієї групи, встановлює систему нагород і заохочень, розподіляє матеріали, інформацію, засоби, визначає роль кожного члена групи); у *взаємодії студентів* – головним способом групової роботи є можливість вільного спілкування; основні види мовленнєвої взаємодії – це висловлювання ідей, думок, переконань, слухання пояснень інших студентів групи, надання власних пояснень тощо; в *оцінці результатів* – викладач, підкреслюючи індивідуальну відповідальність кожного студента групи, оцінює їх за допомогою тестування, творчих робіт, вибіркового опитування тощо; у *набутті навичок групової роботи* – студенти цілеспрямовано набувають знання й навички ефективного спілкування, управління, прийняття рішень, вирішення конфліктів, застосування сформованих комунікативних умінь на практиці; у *рефлексії* – кожен студент аналізує навички власної взаємодії в групі, а також оцінює дії інших студентів, завдяки рефлексії формує доброзичливі ділові взаєностосунки під час колективної співпраці; у *використанні ситуацій співробітництва* – конструювання різноманітних ситуацій співробітництва, що можуть скластися в співпраці фахівців сфери ДОс, викладач обирає такі з них, які найбільше сприяють формуванню КК студентів.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми у педагогічній літературі, узагальнення досвіду провідних науковців із зазначеної проблеми, порівняння й зіставлення суб'єкт-суб'єктної та

традиційної взаємодії учасників освітнього процесу, самоаналіз власної викладацької діяльності.

## 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками освітнього процесу є важливим чинником формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільних закладів освіти.

Відмінність суб'єкт-суб'єктної взаємодії від традиційної між викладачем і студентами (студентом) в процесі професійної підготовки можна представити схематично в табл. 1.

*Таблиця 1*

### ***Відмінність суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів від традиційної***

Традиційна взаємодія	Суб'єкт-суб'єктна взаємодія
Викладач приймає рішення ↓	Пропозиція викладача ↓
Студенти (студент) виконують рішення	Узгоджене рішення
	↑ Пропозиція студентів (студента)

Важливими функціями суб'єкт-суб'єктної взаємодії є конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулювальна, емоційно-коригувальна, контрольна-оцінювальна. Основні комунікативні прийоми встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії – це усунення блокувальних комунікативних афектів, створення атмосфери захищеності, схвалення усних відповідей з власної ініціативи, створення толерантних умов тощо.

Забезпечення умов організації освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студентів є перспективним шляхом реалізації важливих комунікативно-спрямованих спеціальних педагогічних принципів, таких, як: емпатія, рефлексія, толерантність, поєднання педагогічного керівництва й самовдосконалення КК студентів, діалогізація навчального процесу тощо

Творче співробітництво викладача й студентів, із метою формування в останніх КК на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, має набути систематичного характеру, оскільки ситуаційно-епізодичне використання суб'єкт-суб'єктності зумовлює сприйняття співробітництва як гри, у якій

хазяїном становища залишається викладач [6, с. 75]. Організація умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає справжньої співучасті викладача й студентів: спільної постановки цілі навчального заняття і не лише усвідомлення її останніми, але й визначення шляхів досягнення. Найважливішим завданням викладачів під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами є мотивування їхнього бажання оволодіти КК, формування в них потреб і навичок її постійного саморозвитку й безперервного самовдосконалення впродовж усього життя

Важливе значення має також суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів, що сприяє успішному вирішенню складних, нестандартних розумових задач, кращому засвоєнню нового матеріалу, при цьому активується й мотивується вплив групової роботи майбутніх фахівців ДОс на підвищення рівня їхніх комунікативних умінь, навичок, здібностей (групової роботи, оцінювання її результативності, рефлексія та інші).

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, організація викладачем творчого співробітництва зі студентами на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє: організаційній інтеграції викладача й студентів, у межах якої викладач приймає розроблену стратегію формування КК студентів, реалізацію її в тісній взаємодії з ними; ідентифікації важливих комунікативних ціннісно-цільових орієнтацій майбутніх фахівців; реалізації поставленої перед ними цілі – формування КК; відмові від традиційних методів навчання, використанню гнучких розвивальних технологій професійної підготовки й формування КК майбутніх документознавців, їхній адаптації до інновацій у процесі формування КК, розвитку творчого мислення, оволодінню високим рівнем означеної компетентності.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Одержані результати становлять основу для подальшого її вивчення у векторі пошуку додаткових педагогічних умов формування комунікативної компетентності студентів, зокрема дослідження позааудиторної діяльності як сприятливого середовища для комунікативного розвитку і саморозвитку майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти, ефективного формування в них КК.

## 7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] И. А. Зимняя, *Педагогическая психология*. Москва, Россия: Логос, 2002, 384 с.
- [2] Л. Д. Столяренко, *Основы психологии*. Ростов-на-Дону, Россия: Феникс, 2003. 672 с.
- [3] Т. Орлова, «*Партисипативні методи в системі мотиваційно-цільової діяльності*», дис. канд. наук, Львів нац. ун-т. Львів, 1999.
- [4] Г. В. Беленька, *Виховання дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання*. Київ, Україна: Світоч, 2006, 304 с.
- [5] О. Демченко, «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей у проблемному полі педагогіки вищої школи», *Людинознавчі студії. Педагогіка*, № 5, с. 116–130, 2018.
- [6] Р. В. Куліш, «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності», *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, Вип. 1(106), с. 73–77, 2014.
- [7] Л. Завгородня, С. Титаренко, *Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу*. Суми, Україна: Універ. книга, 2010, 319 с.

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION PROFESSIONALS

**Oksana Tour,**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Psychology and Pedagogy

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

Poltava, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2754-9963>

[1.oksanetur@gmail.com](mailto:1.oksanetur@gmail.com)

**Svitlana Yalanska,**

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Head of the Department of Psychology and Pedagogy

National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

Poltava, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3289-5331>

[yalanskasvetlana@gmail.com](mailto:yalanskasvetlana@gmail.com)

**Abstract.** The article theoretically substantiates the educational environment as an important factor in the effective communicative

training of future educators of preschool institutions, highlights the concept of «subject-subject interaction» as the basis for the organization of such an environment. Emphasis is placed on such an important component of the professionalism of future professionals in the specialty «Preschool Education», as they have a high level of communicative competence – the ability to show respect for individuals of any age, be tolerant and correct in communication, quickly and effectively resolve conflict situations, take responsibility, control one's own behavior and the behavior of others, etc. It is noted that the lack or low level of established communicative competence of preschool education specialists will make it difficult for them to perform their professional duties, reduce the quality of professional activity, and prevent career growth. The advantages of subject-subject interaction of teacher and students in contrast to subject-object are shown, the main communicative methods of establishing subject-subject interaction are presented – elimination of blocking communicative affects, creation of atmosphere of security, approval of oral answers on their own initiative, creating tolerant conditions, etc. The article also states that the subject-subject interaction of participants in the educational process, first, performs a number of important functions for the formation of communicative competence (constructive, organizational, communicative-stimulating, emotional-corrective, control-evaluation), second, involves the development of future professionals in preschool education such personal qualities as empathy, reflection, tolerance, and so on.

**Key words:** specialist in preschool education; communicative competence; communication; pedagogical conditions; educational environment; subject-subject interaction.



## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Тур Оксана Николаевна,**

Доктор педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики  
Национального университета «Полтавская политехника  
имени Юрия Кондратюка».  
Полтава, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2754-9963>  
[1.oksanetur@gmail.com](mailto:1.oksanetur@gmail.com)

**Яланская Светлана Павловна,**

Доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии и педагогики  
Национального университета «Полтавская политехника  
имени Юрия Кондратюка»  
Полтава, Украина.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3289-5331>  
[yalanskasvetlana@gmail.com](mailto:yalanskasvetlana@gmail.com)

**Аннотация.** В статье теоретически обоснована образовательная среда как важное условие эффективной коммуникативной подготовки будущих воспитателей дошкольных заведений, представлено понятие «субъект-субъектное взаимодействие» как основа организации такой среды. Внимание уделено такой особенности профессионализма воспитателя дошкольного учреждения, как сформированность высокого уровня коммуникативной компетентности – способность уважать, быстро и эффективно решать конфликты, быть ответственным и др. Определено, что отсутствие или низкий уровень сформированной коммуникативной компетентности специалиста по дошкольному образованию затрудняет выполнение ими своих профессиональных обязательств, снижает качество профессиональной деятельности, в связи с чем становится невозможен карьерный рост. Показано преимущество субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов над субъект-объектным, а также основные коммуникативные приемы установления равноправного взаимодействия – устранение блокирующих коммуникативных аффектов, создание атмосферы защищенности, толерантных условий и т.д. В статье также указано, что субъект-субъектное

взаимодействие участников образовательного процесса, во-первых, выполняет ряд функций по формированию коммуникативной компетентности (конструктивную, организационную, коммуникативно-стимулирующую и другие), во-вторых, предусматривает развитие у будущих специалистов дошкольного образования таких личностных качеств, как: эмпатия, рефлексия, толерантность.

**Ключевые слова:** специалист по дошкольному образованию; коммуникативная компетентность; общение; педагогические условия; образовательная среда; субъект-субъектное взаимодействие.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] I. A. Zimnyaya, *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, Rossiya: Logos, 2002, 384 s.
- [2] L. D. Stolyarenko, *Osnovi psihologii*. Rostov-na-Donu, Rossiya: Feniks, 2003. 672 s.
- [3] T. Orlova, «Partysypatyvni metody v systemi motyvatsiino-tsilovoi diialnosti», *dys. kand. nauk*, Lviv nats. un-t. Lviv, 1999.
- [4] H. V. Bielienka, *Vykhovannia ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia*. Kyiv, Ukraina: Svitoch, 2006, 304 s.
- [5] O. Demchenko, «Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do rozvytku sotsialnoi obdarovanosti ditei u problemnomu poli pedahohiky vyshchoi shkoly», *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*, № 5, s. 116–130, 2018.
- [6] R. V. Kulish, «Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do profesiinoi diialnosti», *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*, Vyp. 1(106), s. 73–77, 2014.
- [7] L. Zavhorodnia, S. Tytarenko, *Pedahohichna maisternist vykhovatelja doshkilnoho zakladu*. Sumy, Ukraina: Univer. knyha, 2010, 319 s.

*Стаття надійшла до редакції  
10 вересня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-290-304](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-290-304)  
УДК 377.091.113:377.016:334(044)

**Уклеїна Лілія Анатоліївна,**

заступник директора з навчально-виховної роботи  
ДНЗ «Богуславський центр професійно-технічної освіти».  
Богуслав, Україна.

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-3826-9462>

[Liya\\_08@ukr.net](mailto:Liya_08@ukr.net)

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АДМІНІСТРАТОРІВ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ**

**Анотація.** У статті проаналізовано стан розвитку ринку праці України, який впливає на ефективність функціонування економіки, розвиток науково-технічного прогресу; зниження виробництва товарів та послуг, скороченню внутрішнього валового продукту. Визначено важливість впровадження нових механізмів управління, організацію та здійснення професійно-технічної освіти громадян. Наголошено на неготовності професійно-технічної освіти до ситуації в країні, яка призвела до необхідності уніфікації професійного навчання. Зазначено важливість пошуку нових шляхів управління закладами професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О), вдосконалення організації освітнього процесу в нових умовах. Розглянуто особливості фінансування професійної (професійно-технічної) освіти в Україні – джерела та цільове призначення. Указано обмеженість можливості держави забезпечити повноцінне фінансування закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Визначено головну мету та кінцевий продукт функціонування освітньої організації. Охарактеризовано унікальні відмінності закладів за своїм змістовним наповненням. Розглянуто основні вікові характеристики суб'єкта управління у закладі професійної (професійно-технічної) освіти, які потребують особливого підходу до організації взаємодії з учнями на всіх рівнях управління. Автором встановлено взаємозв'язок методів управління закладів професійної (професійно-технічної) освіти та організацією управлінської діяльності керівників закладів що сприяє забезпеченню ефективності управлінської праці, досягненню максимальних результатів в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти, витрачаючи мінімум часу й сил. Охарактеризовано

управління як особливий вид діяльності керівного і адміністративного характеру, здійснювано у рамках постійної системи колективної праці, що діє, цілеспрямовано, в усіх сферах суспільного життя. Автором зазначено організаційну досконалість структури управління закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що забезпечується чітким визначенням загальних і часткових завдань, подальших перспектив діяльності колективу.

**Ключові слова:** ринок праці; адміністратор; підприємство; технологія; управління; освіта.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Соціально-політичні процеси, розвиток науки, техніки і технологій зумовили інтенсивність процесів інформаційного обміну, взаємовпливу освітніх структур різних регіонів, країн, міст та окремих закладів освіти. Про зазначене йдеться у Болонській декларації, метою якої є формування єдиного освітнього простору, зближення освітніх систем країн Європи, надання їм більшої відкритості та мобільності, створення різноманітного поліваріантного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Як наслідок, спостерігається підвищення інтересу педагогічної спільноти до таких явищ, як освітній простір і освітнє середовище. Але обсяг теоретико-методологічних знань про феномен сучасного освітнього середовища та вдосконалення його параметрів не відповідає вимогам практики вищої педагогічної школи, а реалізація середовищного підходу в підготовці майбутніх адміністраторів потребує ґрунтового наукового аналізу.

У сучасних умовах розвитку суспільства виникає потреба переосмислити основні тенденції освіти, що поєднують у собі напрями традиційного та інноваційного навчання. Традиційна освіта передбачає передачу майбутнім фахівцям знань і досвіду для їх подальшого використання у найрізноманітніших сферах діяльності. Основне завдання інноваційної освіти потребує врахування змін у характері суспільних вимог та ролі особистості у суспільному розвитку. Інноваційне навчання майбутніх адміністраторів полягає у розвитку творчого потенціалу та здібностей, необхідних фахівцю для соціально-ціннісної діяльності в суспільстві, а також у наданні можливості для ефективної самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основні положення дидактики професійної педагогічної освіти представлено у працях науковців (О. Антонова, Г. Васяновича, С. Вітвицької, О. Дубасенюка, С. Лісової,

Н. Ничкало, Н. Побірченко, Л. Сергєєвої, С. Сисоєвої та ін.); основні ідеї використання середовища як чинника освіти (Н. Гонтаровської, С. Дерябо, А. Каташова, В. Козирєва, Н. Крилової, В. Орлова, В. Панова, О. Петренко, К. Приходченко, В. Рубцова, В. Слободчикова, В. Ясвіна та ін.); основні положення використання середовищного підходу в професійній освіті (В. Іванової, Р. Кассіної, Е. Мамонтової, Т. Менга, І. Палашевої, Л. Панченко, І. Шумакової, С. Цимбрило, А. Шевченко та ін.); провідні ідеї методології педагогічного проектування (В. Безрукової, В. Беспалько, І. Зязюна, О. Коберника, В. Монахова, Г. Муравйової, В. Радіонова та ін.).

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

**Мета** дослідження – теоретично розглянути процес розвитку управління підготовки майбутніх адміністраторів у сфері підприємництва на базі закладів професійної чи професійно-технічної освіти.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: здійснити теоретичний аналіз розвитку управління підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у закладі професійної та професійно-технічної освіти, проаналізувати існуючі проблеми в управлінні даних закладів освіти, окремо виділити чинники розвитку професійної та професійно-технічної освіти в Україні.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції зосереджено в загальній гіпотезі про те, що проектування освітнього середовища професійної підготовки адміністраторів як специфічний вид освітньої діяльності, завдяки якій створюються моделі зміни освітнього середовища та збагачуються його ресурси і можливості для вдосконалення умов професійного та особистісного розвитку майбутнього адміністратора, здатне забезпечити підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах постійно мінливого ринку праці.

## 4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У роботі використано методи дослідження: пошуковий по наявній методичній та науковій літературі із аналізом знайденого матеріалу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, систематизація, абстрагування та конкретизація, аналіз документації та результатів діяльності дослідників з проблеми проведеного дослідження.

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Сучасний ринок праці України характеризується дисбалансом між попитом та пропозицією робочої сили, який відображається у професійно-кваліфікаційній невідповідності. Дисонанс якісної та кількісної підготовки кадрів призводить до підвищення структурного безробіття, що має вплив на ефективність функціонування економіки, розвиток науково-технічного прогресу; зниження виробництва товарів та послуг, а, отже, скороченню валового внутрішнього продукту (ВВП).

Сьогодні в Україні поряд з надлишковою пропозицією робочої сили існує і незадоволений попит на вакантні робочі місця, однією з причин якого є невідповідність пропонованих вимог фактично наявним у працівників професіям та рівнем кваліфікації. Структурні зрушення на ринкові праці обумовлено трансформацією суспільних і економічних відносин в сучасному глобалізованому світі. Посилення конкуренції, розвиток економіки знань, інформаційних технологій, зміни у змісті і формах праці потребують оновлення системи регулювання ринку праці. Для України також актуальними є внутрішні чинники соціально-економічної нестабільності, пов'язані із посиленням соціального напруження у суспільстві на фоні зниження рівня життя, погіршенням умов зайнятості, територіальними та професійно-кваліфікаційними диспропорціями між попитом та пропозицією на ринкові праці, загостренням ситуації на локальних ринках праці.

Радикальні соціально-політичні й економічні реформи в Україні зумовлюють впровадження нових механізмів в управління, організацію та здійснення професійно-технічної освіти громадян, що дозволить адаптувати підготовку фахівців до умов ринкової економіки [1].

Нові соціально-політичні умови в Україні характеризуються виникненням незвичних для нас соціальних явищ: конкуренція, безробіття, приватна власність. Професійна (професійно-технічна) освіта П(ПТ)О України до роботи в умовах реформ не була підготовлена. Спроби реформування професійної (професійно-технічної) освіти в умовах адміністративно-командної системи управління, централізації її планування призвело до перекосів у професійно-кваліфікаційній структурі підготовки робітничих кадрів, мережі закладів освіти [2].

П(ПТ)О базується на загальній освіті та забезпечує підготовку робітників вищої і середньої кваліфікації, робітничих кадрів; здійснюється у вищих та середніх спеціальних закладах освіти, професійно-технічних закладах освіти, на професійних курсах, шляхом навчання на виробництві.

Централізоване визначення змісту освіти, нормативних актів зумовило уніфікацію професійного навчання, що обмежувало можливість адаптації професійної (професійно-технічної) освіти до потреб економіки конкретних регіонів, призвело до вузькопрофільності у підготовці кваліфікованих робітників. Технології професійного навчання було спрямовано на підготовку громадян до професійної діяльності в умовах планової економіки та монополії державної форми власності.

Саме тому особливого значення нині набуває пошук нових шляхів управління ЗП(ПТ)О, вдосконалення організації освітнього процесу в нових умовах – умовах ринкової економіки. Серед проблем, які у ХХІ столітті постали в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства, а отже і перед сферою освіти, що готує людину до життя, виокремлюється і важливість розвитку професійної (професійно-технічної) освіти як динамічної системи здійснення активного впливу на подальший розвиток економіки, забезпечення випереджувальної професійної підготовки молоді та дорослого населення відповідно до світових тенденцій неперервності професійної освіти і навчання впродовж життя [1].

Розвиток професійної (професійно-технічної) освіти в Україні залежить від багатьох факторів. У 2017 році фінансування здійснювалося з обласних бюджетів, бюджетів міст обласного значення – обласних центрів та бюджету міста Києва. Виникли питання розподілу повноважень між центральними та регіональними органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування з управління державними закладами професійної (професійно-технічної) освіти.

Останніми роками ринок праці України перебуває у стані трансформації, що супроводжується окремими негативними наслідками, зокрема пов'язаними із зниженням продуктивності праці, погіршенням умов зайнятості, поширенням сегменту нестандартної зайнятості тощо.

Адміністратор повинен *уміти*: забезпечувати роботу з ефективного і культурного обслуговування відвідувачів, створювати для них комфортні умови; здійснювати контроль за збереженням матеріальних цінностей; консультувати відвідувачів з питань наявних послуг; вживати заходів щодо запобігання і ліквідації конфліктних ситуацій; розглядати претензії, пов'язані з незадовільним обслуговуванням відвідувачів, і вживати відповідних організаційно-технічних заходів; здійснювати контроль за раціональним оформленням приміщень, стежити за оновленням і станом реклами у приміщеннях і на будівлі; забезпечувати чистоту і порядок у приміщеннях і на прилеглих до них територіях; контролювати додержання робітниками підприємства, установи, організації трудової і

виробничої дисципліни, правил і норм охорони праці, вимог виробничої санітарії і гігієни, протипожежного захисту; інформувати керівництво підприємства, про наявні недоліки в організації обслуговування відвідувачів, вживати заходів щодо їх ліквідації, здійснювати контроль за виконанням працівниками вказівок керівництва підприємства.

Для ЗП(ПТ)О первинними є цілі педагогічного характеру. Але це потребує окремих коштів для забезпечення процесу навчання матеріальними ресурсами (обладнання, підручники, програмне забезпечення тощо) та кадрами (педагогічний склад, керівники підрозділів, допоміжний персонал). Саме тому неодмінною частиною діяльності закладу освіти виступають завдання економічного характеру [3].

Аналіз діяльності професійних (професійно-технічних) закладів освіти свідчить про те, що держава в сучасних умовах не в змозі у повному обсязі забезпечити фінансові потреби освітян в організації ефективного професійного навчання учнів і слухачів. Будь-яка економічна діяльність вимагає своєї конкретної реалізації у суспільному просторі відносин. Необхідним засобом її вирішення виступає організація, яка забезпечує промислове виробництво товарів, надання послуг, визначає розподіл обов'язків і функцій учасників трудового процесу, ієрархічну структуру професійних відносин, формування стратегічної мети діяльності, зв'язок із зовнішнім середовищем [4, с. 183].

Л. Карамушка підкреслює, що головна мета будь-якої освітньої організації, незалежно від рівня управління, на якому вона функціонує, забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості. Отже, кінцевим продуктом функціонування освітньої організації, на який мають працювати всі рівні управління – від найвищого (Міністерства освіти і науки) до найнижчого і, водночас, головного (заклад освіти), є «живий» об'єкт, особистість – соціальна особа, залучена до суспільних стосунків, діяч (суб'єкт) цих стосунків [5, с. 120]. Це істотно відрізняється від головної місії, наприклад, виробничих і комерційних організацій, що полягає у створенні матеріальних продуктів, забезпеченні споживчими товарами і наданні їм послуг (і на основі цього – отримання певного прибутку). Освітні організації відрізняються від інших унікальністю, неповторністю і водночас величезною складністю своєї місії – забезпечення навчання, виховання та розвитку особистості.

Особливим є й основний суб'єкт управління у закладі професійної (професійно-технічної) освіти – учень, який, виходячи з вікових характеристик (15–18 років), відзначається:



- недостатньою сформованістю психіки учнів (відсутністю усталених психофізіологічних механізмів розвитку, підвищеною емоційністю, чутливістю тощо);
- переоціненням цінностей;
- відсутністю стійких етично-духовних основ розвитку особистості, оскільки такі основи лише формуються;
- конкретизацією обставин життєдіяльності молодшої людини, особливостей моральних настанов та її безпосереднього оточення;
- впливом поведінки інших людей, загальної атмосфери в ЗП(ПТ)О, суспільстві;
- наявністю певного власного досвіду, особистісних здобутків і втрат на життєвому шляху тощо [6].

Усе це потребує особливого підходу до організації взаємодії з учнями на всіх рівнях управління (як безпосередньо при взаємодії педагога й учнів, так і при взаємодії адміністрації з інженерно-педагогічним колективом), який істотно відрізняється від підходу при здійсненні управління в інших соціальних сферах (бізнес, виробництво тощо), коли суб'єктом управління є зріла особистість, які притаманні вже сформовані фізіологічні та соціально-психологічні характеристики.

Середовище електронного змісту освіти включає в себе навчально-методичні комплекси, тестові завдання для самостійної роботи, методичні завдання тощо, які реалізують зміст навчальних дисциплін відповідно до потреб формування компетенцій тощо. Підтримку електронного змісту освіти можуть забезпечити інформаційні центри дисциплін. Інформаційні центри дисциплін забезпечують доступ до навчально-методичних комплексів, матеріалів лекцій та семінарських занять, до результатів навчання тощо. Слід відмітити, що одним з компонентів єдиного інформаційного середовища є вільні ресурси Інтернету, які активніше використовують студенти ніж викладачі. Використовуючи Інтернет, студент отримує доступ до електронної пошти; наукових та освітніх веб-ресурсів Інтернету; електронних тестів з різних дисциплін; лабораторних дистанційних практикумів; електронних бібліотек з віддаленим доступом; форумів; різних систем спілкування у реальному часі.

Методи управління ЗП(ПТ)О тісно пов'язані з організацією управлінської діяльності керівників ЗП(ПТ)О: технологією конкретних робочих операцій, раціональним використанням робочого часу, умовами роботи устаткуванням робочого місця, використанням оргтехніки, апаратів пристосувань. Все це дозволяє забезпечити ефективність

управлінської праці, досягти максимальних результатів в управлінні ПТНЗ, витрачаючи мінімум часу й сил [1].

Розробка методів управління ЗП(ПТ)О пов'язана з визначенням уточненням основних понять. До них насамперед слід віднести поняття «управління». Управління є особливим видом діяльності керівного і адміністративного характеру, здійснюваної в рамках постійної системи колективної праці, що діє, цілеспрямованої, в усіх сферах суспільного життя. У процесі управління взаємодіють дві підсистеми: керуюча й керована. Але це зовсім не одностороння дія першої на другу. Між об'єктом і суб'єктом управління відбувається постійний взаємний вплив шляхом прямих зворотних зв'язків. Кінцевою ж метою управління є оптимізація функціонування системи [7].

З позицій теорії управління ЗП(ПТ)О цілком обґрунтовано може розглядатися як живий соціальний організм, що знаходиться у постійному розвитку, володіє здатністю утримувати динамічну рівновагу і має тенденцію до стабілізації, постійного стану системи, тобто як цілісна система, що самозберігається. Це означає, що ЗП(ПТ)О здатне функціонувати при мінімальній дії органів управління системою професійної (професійно-технічної) освіти або, коли втручання цих органів ускладнює його роботу. Вказана властивість ЗП(ПТ)О різко посилюється в нових умовах економічних зв'язків і підвищення самостійності [8]. Управління ЗП(ПТ)О є цілеспрямована, заснована на принципах демократизму дія суб'єкта управління в особі всього колективу, колегіальних органів і адміністрації на колектив у цілому, на окремих працівників і учнів для організації й узгодження їх діяльності, раціонального і ефективного використання сил і засобів закладу освіти в цілях підготовки виховання кваліфікованих, всебічно розвинених молодих працівників [9, с. 443–447].

Відповідно до загальної закономірності управління педагогічними колективами суб'єкт управління ЗП(ПТ)О не може бути представлений будь-якою певною посадовою особою або постійною групою осіб. У одних ситуаціях суб'єкт управління представляє один директор. Це буває достатньо часто, коли він виступає перед всім колективом як єдиначальник. В інших ситуаціях як суб'єкт управління може виступати весь керівний склад ЗП(ПТ)О. Може бути безліч інших варіантів «наповнення» суб'єкта управління ЗП(ПТ)О [10].

Найвищий орган – педагогічна рада колективу. У безперервному управлінському процесі, різноманітному поєднанні ситуацій змінюється сукупність систем, складових суб'єкт управління, а відповідно до нього і

об'єкт (колектив, окремі його групи, конкретні працівники ЗП(ПТ)О, учні). Отже, окремі системи ЗП(ПТ)О знаходяться в безперервній динаміці, у постійному діалектичному взаємозв'язку [11, с. 77–84].

Пошуки доцільної структури управління необхідні для всіх закладів професійної (професійно-технічної) освіти, оскільки в ній поміщені передумови для вдосконалення управління ЗП(ПТ)О й поліпшення якості підготовки кваліфікованих робочих. У структурі управління закладом освіти визначається місце колективних органів керівництва, громадських організацій і кожного працівника, позначаються зв'язки і залежності між окремими категоріями працівників. Ділові зв'язки між окремими посадовими особами, як відомо, поділяються на два види: стосунки керівництва підпорядкування (між начальниками і підлеглими) або стосунки співпраці (між працівниками, що виконують загальні завдання, але не підлеглими одиночному).

Організаційна досконалість структури управління ЗП(ПТ)О забезпечується чітким визначенням загальних і часткових завдань, подальших перспектив діяльності колективу ЗП(ПТ)О, детальним визначенням посадових обов'язків кожного працівника, встановленням ступенів і ланок управління, їх залежності й підпорядкування [12].

Логічно сформований бренд закладу спрощує процедуру вибору потенційними споживачами місця навчання, акцентує увагу на тих перевагах, які дає навчання, окрім реалізації обов'язкових освітніх програм та стандартів. Бренд може відкрити можливості щодо поширення свого впливу, крім сфери освітньої діяльності, ще й на суміжні галузі. Наприклад, заклад може створити центр впровадження регіональних виробничих інновацій. Надійна репутація, яка є важливим компонентом бренду, допомагає зміцненню партнерських відносин, створенню об'єднаних програм і проектів. Перевага використання технології брендинга полягає у тому, що бренд дозволяє отримувати додатковий прибуток, спрощує процедуру вибору послуг споживачем, є своєрідною інвестицією у майбутнє і забезпечує надійний зв'язок зі споживачами послуг, що важливо для формування довгострокової стратегії [13].

Разом з цим необхідна раціоналізація структури управління оптимізація числа її ступенів. Нами було розроблено модель структури управління ЗП(ПТ)О. Визначення місця й ролі кожного елемента структури управління, вирішення істотних ділових зв'язків у діяльності закладу освіти було засновано на положеннях та інструкціях Департаменту професійної (професійно-технічної) освіти, а також на досвіді роботи, що склався більшості ЗП(ПТ)О. Проект структури управління багато разів

аналізувався директорами ЗП(ПТ)О та їх заступниками. У цій роботі взяло участь близько 100 керівних кадрів. Було внесено ряд поправок, що в результаті й дало можливість намітити остаточний варіант структури управління, найбільш характерної для більшості ЗП(ПТ)О [14].

Системний підхід до розробки змісту законодавства, яке регламентує розвиток системи кваліфікацій, вимагає орієнтування законних норм на регламентацію процесів розробки, впровадження, надання, визнання, використання та підтримки відповідних кваліфікацій, а не на визначення відповідності різних інституцій – ця відповідальність має чітко походити з вимог проєктованих процесів, а не проєктування процесів ґрунтуватися на наявній чи бажаній відповідальності інституцій.

Перспективи розширення участі студентів у забезпеченні якості освіти в Україні пов'язані з реальною імплементацією Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти та наступних (після 2006 року) документів. Участь студентів у внутрішньому забезпеченні якості передбачає визнання їх ролі та місця в політиці закладу та затверджених процедурах забезпечення якості, залучення до офіційного механізму затвердження, перегляду та моніторингу освітніх програм, можливість впливу на розроблення критеріїв, правил і процедур оцінювання студентів, відбір викладачів та оцінювання їх діяльності, достатність наявних освітніх та інформаційних ресурсів, доступ до публічної інформації [15].

## **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, розвиток професійної (професійно-технічної) освіти в Україні залежить від багатьох чинників, зокрема: реальної державної політики у цій сфері освіти; врахування світових тенденцій у науково-технічному поступі різних галузей виробництва; наукового обґрунтування змісту професійної освіти, розробки й оновлення її стандартів; підготовки нової генерації педагогів професійної (професійно-технічної) освіти, підвищенні їх педагогічної майстерності та соціальної захищеності; участі роботодавців у підготовці сучасного виробничого персоналу і створенні необхідної матеріально-технічної бази закладів професійної (професійно-технічної) освіти; розвитку соціального партнерства і його законодавче закріплення; видання підручників нового покоління; забезпечення високоефективної управлінської діяльності на всіх рівнях – загальнодержавному, регіональному та на рівні кожного закладу освіти.

**Перспективи подальших досліджень.** У подальшому доцільно

звернути увагу на заходи державного та місцевого рівня, які оптимізують процес розвитку управління підготовки майбутніх адміністраторів сфери підприємництва у закладі професійної (професійно-технічної) освіти.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] В. І. Куценко, «Освіта як фактор стабільності та національної безпеки України», *Економіка України*, Вип. 1, с. 12–21, 2008.
- [2] И. Г. Захарова, «Информационные технологии для качественного и доступного образования», *Педагогика*, Вып. 1, с. 27–34, 2002.
- [3] Л. А. Карташова, «Критерії та рівні оцінювання результативності впровадження методик навчання технічних дисциплін у процесі формування фахових знань студентів коледжів», *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, Вип. 206, с. 61–64, 2011.
- [4] А. И. Артюхина, «Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета)», дис. д-ра наук. Волгоград, 2007, 307 с.
- [5] І. А. Зязюн, С. І. Дорогунцов, Н. Г. Ничкало, «Профтехосвіта: реформування чи руйнування?», *Трибуна*, Вип. 11/12, с. 12–13, 1997.
- [6] М. М. Дубшка, «Особливості побудови мотивації навчально-пізнавально діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки», *Наукові записки*, Вип. 131, с. 18–22, 2014.
- [7] *Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України*. Київ, Україна: Пед. думка, 2010, 160 с.
- [8] М. Г. Коляда, «Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації», *Проблеми сучасно педагогічної освіти: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВВ КГУ, Вип. 12, ч. 1, с. 95–101, 2006.
- [9] В. Я. Бобров, «Управління професійною освітою як фактор впливу на формування творчої особистості фахівців України», *Філософія освіти XXI століття: проблеми перспективи*, Вип. 3, с. 443–447, 2000.
- [10] Ж. Н. Зайцева, *Открытое образование: предпосылки, проблемы и тенденции развития*. Москва, Россия: МЭСИ, 2000.
- [11] В. І. Маслов, «Принципи менеджменту в установах освіти», *Освіта і управління*, Вип. 1, с. 77–84, 1997.
- [12] М. В. Жукова и Н. Р. Гиченко, *Влияние развития информационно-обучающей среды колледжа на качество обучения студентов*.

- [Электронный ресурс]. Доступно: <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/V/V-0-9.html>
- [13] Л. М. Сергеева, *Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади*. Київ, Україна: Вид-во Ліра-К, 2017, 124 с.
- [14] В. Ю. Лыскова, «Информационные поля в учебной деятельности», *Информатика и образование*, Вып. 1, с. 19–25, 1999.
- [15] В. Н. Ефименко, «Педагогические основы разработки проект-программы информационной среды высших учебных заведений»: на XII Международ. конф.-выставки Информационные технологии в образовании (4–8 ноября 2002 г.). [Электронный ресурс]. Доступно: <http://ito.su/2002/IV/IV-0-136.html>

## THEORETICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE DEPARTMENT OF TRAINING OF FUTURE ADMINISTRATORS OF THE ENTREPRENEURSHIP IN THE INSTITUTION OF PROFESSIONAL PROFESSION (PROFESSION)

**Lilia Ukleina,**

patron of the director of the head-vikhovnoi robot

DNZ «Boguslavsky center of professional and technical education».

Bohuslav, Ukraine.

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-3826-9462>

[Liya\\_08@ukr.net](mailto:Liya_08@ukr.net)

**Abstract.** The article analyzes the state of development of the labor market of Ukraine, which affects the efficiency of the economy, the development of scientific and technological progress; reduction of production of goods and services, reduction of gross domestic product. The importance of introduction of new management mechanisms, organization and implementation of vocational education of citizens is determined. Emphasis is placed on the unpreparedness of vocational education for the situation in the country, which has led to the need to unify vocational training. The importance of finding new ways of managing institutions of vocational (technical) education (ZP(PT)O), improving the organization of the educational process in the new conditions is noted. Peculiarities of financing vocational (vocational) education in Ukraine – sources and purpose are considered. The limited ability of the state to provide full funding for vocational (vocational) education is indicated. The main goal and the final product of the educational organization are determined. The unique differences of institutions in terms of their content are characterized. The main age characteristics of the subject of management in the institution of professional (vocational) education, which require a special approach to the organization of interaction with students at all levels of management. The

author establishes the relationship between methods of management of vocational (vocational) education and the organization of management activities of heads of institutions that helps to ensure the effectiveness of management, achieving maximum results in the management of vocational (vocational) education, spending a minimum of time and effort. Management is characterized as a special type of managerial and administrative activity, carried out within the framework of a permanent system of collective work, which operates purposefully in all spheres of public life. The author notes the organizational perfection of the management structure of vocational (vocational) education, which is provided by a clear definition of general and partial tasks, further prospects for the team.

**Key words:** labor market; administrator; enterprise; technology; management; education.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ АДМИНИСТРАТОРОВ СФЕРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**Уклеина Лилия Анатольевна,**

заместитель директора по учебно-воспитательной работе

ГУУ «Богуславский центр професiонально-технического образования».

Богуслав, Украина.

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-3826-9462>

[Liya\\_08@ukr.net](mailto:Liya_08@ukr.net)

**Аннотация.** В статье проанализировано состояние развития рынка труда Украины, который влияет на эффективность функционирования экономики, развитие научно-технического прогресса; снижение производства товаров и услуг, сокращение внутреннего валового продукта. Определены важность внедрения новых механизмов управления, организацию и осуществление профессионально-технического образования граждан. Отмечено неготовность профессионально-технического образования к ситуации в стране, которая привела к необходимости унификации профессионального обучения. Указано важность поиска новых путей управления учреждениями профессионального (профессионально-технического) образования (УП(ПТ)О), совершенствование организации образовательного процесса в новых условиях. Рассмотрены особенности финансирования профессионального (профессионально-технического)

образования в Украине – источники и целевое назначение. Указано ограниченность возможности государства обеспечить полноценное финансирование учреждений профессионального (профессионально-технического) образования. Определены главная цель и конечный продукт функционирования образовательной организации. Охарактеризованы уникальные отличия заведений по своему содержательному наполнению. Рассмотрены основные возрастные характеристики субъекта управления в учреждении профессионального (профессионально-технического) образования, требующих особого подхода к организации взаимодействия с учащимися на всех уровнях управления. Автором установлена взаимосвязь методов управления учреждений профессионального (профессионально-технического) образования и организацией управленческой деятельности руководителей учреждений, что способствует обеспечению эффективности управленческого труда, достижению максимальных результатов в управлении учреждением профессиональной (профессионально-технического) образования, тратя минимум времени и сил. Охарактеризованы управление как особый вид деятельности руководящего и административного характера, осуществляемых в рамках постоянной системы коллективного труда, действующей целенаправленно, во всех сферах общественной жизни. Автором отмечено организационное совершенство структуры управления учреждений профессионального (профессионально-технического) образования, что обеспечивается четким определением общих и частных задач, дальнейших перспектив деятельности коллектива.

**Ключевые слова:** рынок труда; администратор; предприятие; технология; управления; образование.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] V. I. Kutsenko, «Osvita yak faktor stabilnosti ta natsionalnoi bezpeky Ukrainy», *Ekonomika Ukrainy*, Vyp. 1, s. 12–21, 2008.
- [2] I. G. Zaharova, «Informacionnye tekhnologii dlya kachestvennogo i dostupnogo obrazovaniya», *Pedagogika*, Vyp. 1, s. 27–34, 2002.
- [3] L. A. Kartashova, «Kryterii ta rivni otsiniuvannia rezultatyvnosti vprovadzhennia metodyk navchannia tekhnichnykh dystsyplin u protsesi formuvannia fakhovykh znan studentiv koledzhiv», *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii «Pedagogichni nauky»*, Vyp. 206, s. 61–64, 2011.



- [4] A. I. Artyuhina, «Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета)», дис. д-ра наук. Volgograd, 2007, 307 с.
- [5] I. A. Ziaziun, S. I. Dorohuntsov, N. H. Nychkalo, «Proftekhsosvita: reformuvannia chy ruinuvannia?», Trybuna, Vyp. 11/12, s. 12–13, 1997.
- [6] M. M. Dubshka, «Osoblyvosti pobudovy motyvatsii navchalno-piznavalno diialnosti studentiv u protsesi yikh profesiinoi pidhotovky», Naukovi zapysky, Vyp. 131, s. 18–22, 2014.
- [7] Zasoby informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yedynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity Ukrainy. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2010, 160 s.
- [8] M. H. Koliada, «Zahalni pryntsypy pedahohichnoho proektuvannia i diialnisnyi pidkhid do yoho realizatsii», Problemy suchasno pedahohichnoi osvity: Pedahohika i psykholohiia. Yalta: RVV KHU, Vyp. 12, ch. 1, s. 95–101, 2006.
- [9] V. Ya. Bobrov, «Upravlinnia profesiinoiu osvitoiu yak faktor vplyvu na formuvannia tvorchoi osobystosti fakhivtsiv Ukrainy», Filosofiia osvity XXI stolittia: problemy perspektyvy, Vyp. 3, s. 443–447, 2000.
- [10] ZH. N. Zajceva, Otkrytoe obrazovanie: predposylki, problemy i tendencii razvitiya. Moskva, Rossiya: MESI, 2000.
- [11] V. I. Maslov, «Pryntsypy menedzhmentu v ustanovakh osvity», Osvita i upravlinnia, Vyp. 1, s. 77–84, 1997.
- [12] M. V. ZHukova i N. R. Gichenko, Vliyanie razvitiya informacionno-obuchayushchej sredy kolledzha na kachestvo obucheniya studentov. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/V/V-0-9.html>
- [13] L. M. Serheieva, Upravlinnia rozvytkom profesiinoho navchalnoho zakladu: prakseolohichni zasady. Kyiv, Ukraina: Vyd-vo Lira-K, 2017, 124 s.
- [14] V. YU. Lyskova, «Informacionnye polya v uchebnoj deyatelnosti», Informatika i obrazovanie, Vyp. 1, s. 19–25, 1999.
- [15] V. N. Efimenko, «Pedagogicheskie osnovy razrabotki proekt-programmy informacionnoj sredy vysshih uchebnyh zavedenij»: na XII Mezhdunarod. konf.-vystavki Informacionnye tekhnologii v obrazovanii (4–8 noyabrya 2002 g.). [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://ito.su/2002/IV/IV-0-136.html>

*Стаття надійшла до редакції  
21 липня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-305-318](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-305-318)

УДК 811.111: 81'373.72

**Faramazov Azer Suratullah oghlu,**  
Lecturer, Department of Foreign Languages,  
Lenkaran State University.  
Lenkaran city, Republic of Azerbaijan.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7601-9985>  
[islamagaev1702@gmail.com](mailto:islamagaev1702@gmail.com)

### **ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH TEMPORAL MEANING: SEMANTIC CHARACTERISTIC**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of phraseological units with temporal meaning, which are analyzed from the point of view of their semantic integrity, structure and means providing their stability and cohesion. The object of the study are phraseological units connected with the notion of time, containing the names of the days of the week, seasons, parts of the day and generalizing words in English. The phraseological units, which are the subject of this study, were identified by sampling from monolingual and bilingual phraseological dictionaries, from explanatory dictionaries of the Russian and English languages, from synonymous dictionaries of the Russian and English languages. Before proceeding with the analysis of phraseological combinations with temporal meanings, we consider the lexeme time, which is the base of them; distinguish its basic and peripheral meanings. We also try to analyze the structure of the lexical-semantic field time, define its lexical-semantic groups, scrutinize it from the point of view of phraseological activity. Trying to clarify the system organization of temporal phraseological units, we consider the field approach applied by many researchers that allowed us to identify the phraseological macrofield of time and phraseological microfields, containing certain differential semes. An interesting and important part of the research is the problem of communicative-pragmatic functions of phraseological units with the component time. The relevance of this study is that acquaintance with phraseology, including phraseological units with temporal meaning, allows not only natural and emotional communication, but a deeper understanding of the history of the people, their attitude to human strengths and weaknesses, the specifics of their worldview.

**Keywords:** phraseological unit; lexical and semantic groups; the category of time; field approach; communicative-pragmatic functions.

## **1. INTRODUCTION / ВСТУП**

The intensive development of phraseology over the past decades has raised many problems. The world of phraseology of modern English is large and diverse, and every aspect of its research, of course, deserves due attention. Phraseological units reflect a special vision of the world, situations, inherent in native speakers. Researchers in this area of linguistics believe that phraseological units of any language are peculiar and most capacious translators of ethno culture, because due to the predominance of connotative meaning in them (motivation, emotiveness, and appraisal), they reflect a «biased» perception of the most significant objects of reality.

The focus of modern linguistics is border issues related to concepts that have connection with other sciences. In fact, almost all manifestations of a person's life, his birth and death, characteristics of character, mental activity, age, appearance, professional qualities, etc. – all this is clearly and peculiarly reflected in the phraseological systems of languages. They occupy a central place in the pictures of the world of many national-linguistic communities, as they form the basis, the foundation of the whole worldview.

A special place among the concepts belongs to the so-called universal, basic concepts. The concept of time, along with the concept of space, is one of the fundamental in the human knowledge system about the world. The perception and reflection of time is carried out differently in different cultures and, accordingly, is displayed differently in the language system and in phraseology in particular. The temporal conceptual sphere is one of the most significant in the minds of native English speakers. The phraseological units of this subsystem cover the spheres of general conceptual correlation: when analyzing them, both common features inherent in the human team, regardless of linguistic affiliation, and specific features caused by purely extralinguistic factors are revealed. This easily explains the continuing interest of researchers in the problems of representing temporal concepts in language and speech [1].

As recognized by most phraseologists, the linguistic nature of phraseology is determined primarily by its semantics, therefore, the selection for the analysis of phraseological units on a semantic basis seems to be the most justified. The linguistic aspect of the category of time (temporality) is the totality of the means by which language expresses the essence of the physical and philosophical aspects of this category. One of the significant means of expressing temporary relations in any language, including English, is phraseological units. Therefore, the subject of our research is phraseological units representing temporal relations in the English language. The choice of this subsystem as an object of

study is not accidental. The research results indicate that the study of the entire phraseological system, characterized by complexity and inconsistency, can be successful only with a thorough analysis of its individual microsystems, which have common and specific features inherent in the whole system as a whole.

With this in mind, we selected for analysis a numerous and characteristic for the English language subsystem of phraseological units, semantically oriented to the concept of «time». It is this phraseological subsystem that is a clear example of the action of not only linguistic, but also extralinguistic factors in the language. Indeed, in the English language, the phraseological units of this subsystem cover the spheres of general conceptual correlation: when analyzing them, both common features inherent in the human team, regardless of language, as well as specific features due to purely extralinguistic factors, are revealed.

**Literature Review / Аналіз останніх досліджень і публікацій.** In modern linguistic research, the study of phraseological units that denote the concept of «time» in English is a relevant and promising area. Much attention is paid to the study of semantics and pragmatics of phraseological units denoting certain concepts and their invariants in English, the researches of modern linguoconceptology (A. Prikhodko, Yu. Stepanov, B. Serebrennikov, V. Timofeeva,), but the study of semantic variability of phraseological units with the component «time» (O. Afanasyeva, O. Selivanova) and their functional features is not sufficient, which is the relevance of this article. Based on the research of Ukrainian and Russian scientists (O. Afanasyeva, Yu. Feshchenko, M. Kopylenko, Yu. Pradid, Z. Popova, V. Timofeeva), we propose to consider the problem of this issue.

Based on the analysis of monolingual and bilingual phraseological dictionaries, we tried to identify English idioms and phrases related to the semantic field of time. The phraseological units, which are the subject of this study, were identified by sampling from monolingual and bilingual phraseological dictionaries, from explanatory dictionaries of the Russian and English languages, from synonymous dictionaries of the Russian and English languages. The basis was «Longman Dictionary of English Idioms», «Longman Dictionary of Contemporary English», «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English», «Cambridge Advanced Learner's Dictionary», «Merriam-Webster's Dictionary», «Wordsmith Dictionary Thesaurus», «Oxford Dictionary of English Etymology». Information was also used from dictionaries such as «English-Russian Phraseological Dictionary» (Kunin), «Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language» (Fyodorov), «Phraseological Dictionary of the Russian Language» (Molotkov) and other publications, «The Dictionary of Phraseological Synonyms of the Russian Language» (Zhukov),

«Explanatory Dictionary of the Russian Language» (Ozhegov), «Etymological Dictionary of Russian Phraseology» (Shansky).

## 2. AIM AND TASKS / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ

The *purpose* of the study is a comprehensive description of phraseological units with temporal meaning, including the components *time, hour, minute, moment, second*.

In accordance with this goal, the article sets the following *tasks*: to make a selection of the indicated phraseological units from the linguistic material of the English language; to systematize the studied material from different aspects; to analyze the specific features and characteristics of phraseological units with the meaning of time and their functions in communicative situations.

## 3. THE THEORETICAL BACKGROUNDS / ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Over the long period of the English language existence, a huge number of expressions, which are considered to be very successful and beautiful, have been accumulated in it. Thus, a special layer of language arose – phraseology, which includes a set of stable expressions that have independent meaning. Phraseology (Greek phrasis – «expression», logos – «teaching») is a section of linguistics that studies stable combinations in a language.

The question of the existence of phraseology, its categorical features is one of the central in the theory of phraseology. Phraseological units are a reflection of the linguocultural picture of the world and attract the attention of many linguists. Phraseology as a science presents great opportunities for studying not only the linguistic structure of a particular language, but also allows you to identify the cultural specifics, customs and worldviews of people speaking this language. Good knowledge of the language is impossible without knowledge of its phraseology. Reading English literature, newspapers, scientific articles, or just watching the news, you can meet incomprehensible expressions – phraseological units, idioms. With the help of various phraseological expressions and idioms, the language is supplemented with useful and interesting phrases, with the help of which the description of our world, life, emotions and other things becomes much easier.

Being the main part of the phraseological system of the language, phraseology is a complex and multi-aspect unit, «difficult to distinguish from the total number of words and phrases, and therefore difficult to determine» [2]. A. Kunin under the term «phraseologism» means «a separately formed combination of words with a variable meaning and stability not lower than the

minimum at the phraseological level» [2].

In our research work, we study phraseological units associated with the category of time, which is a universal and unified system.

#### 4. RESEARCH METHODS / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

To achieve our goal, we used the following methods: analysis of the current state of the problem; classification of criteria and indicators; a number of methods of phraseological identification proposed by professor A. Kunin, component analysis, field approach, as well as some methods of cognitive linguistics, method of quantitative calculations.

#### 5. RESEARCH RESULTS / РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Before proceeding with the analysis of phraseological combinations with temporal meanings, we consider the lexeme *time*, which is the base of them: this particular lexeme is the unifying link of the *time* macrofield, which includes lexical and semantic groups of the periphery, consisting of time representing lexemes of various parts of speech – nouns, verbs, adjectives and adverbs.

After analyzing the meaning of the lexeme *time* in modern English, based on a number of English dictionaries – «Longman dictionary of Contemporary English», «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English», «Cambridge Advanced Learner's Dictionary», «Merriam-Webster's Dictionary», «Wordsmyth Dictionary Thesaurus» – basic and peripheral meanings have been distinguished. The basic meanings are as follows: 1) *passing days* «I lived in Switzerland for a long time»; 2) *measured period* (in hours, minutes, etc) «Close relationships established over a long period of time»; 3) *duration* (in the past, present, future) «It took her a long time to make decision»; 4) *period associated with smth* «By the time we reached home»; 5) *period for realization of smth* «He writes poetry in his spare time»; 6) *occasion, event* «I've told you a dozen times»; 7) *leisure* «time for reading».

The *peripheral meanings* include: 1) *system for measuring time* «Pacific Time»; 2) *historical period* «ancient times»; 3) *period in a sports game* «first time of the game»; 4) *number of beats in music* «Waltzes are usually in three-four time»; 5) *term* (of apprenticeship, service, etc.) «computer time»; 6) *multiplication* «two-four time»; 7) *season* «time of year» [3].

Phraseological groups of the subject under study are quite numerous; however, a quantitative advantage is still observed on the side of phraseological units that reflect time.

In the structure of the lexico-semantic field time, researchers define the following lexical-semantic groups:

- *Nominations of time*: time, term, epoch, era, age, season, era, period;
- *Time measurement units*: year, month, moment, instant, second, minute, hour, week, day, century;
- *Calendar cycle*: morning, noon, evening, night, midnight, winter, spring, summer, autumn;
- *Time measuring*: clock, watch, hand, chronometer, sun-dial, calendar, chronology, Greenwich;
- *Adverbs with a time meaning*: now, long ago, in time, again, sometimes, late, early, at once, for ever, suddenly, soon, long, quickly, on time, always, some day, finally, late, constantly, soon, immediately, forever;
- *Time actions*: time flies, passes, comes, goes away, heals, comes to an end, remains, erases, waits (does not wait);
- *Actions taken over time*: lose, find, spend, pass, kill, have, run out of, devote (the time), plan, take away, give, dedicate, wait, kill (time);
- *Time characteristics*: long, inexorable, late, old, present, winter, summer, future, good, excellent, lost, cruel, past, endless); ancient; old-fashioned, prehistoric, far.

The category of time in English has a multicomponent and multilayer organization. The core includes those lexical units that are characterized by the greatest concreteness of the semantics of time (LSG 1 and LSG 2). The periphery of the time field is represented by lexemes with more abstract features, most of which are characteristics of time, representing a vivid, memorable image of time [3].

From the point of view of phraseological activity, the component *time* is the most productive, firstly, because of its frequency, and secondly, by the time of origin, the word *time* is ahead of the other components of the phraseological units with temporal meanings. Phraseological units with components *minute*, *moment*, *second* constitute a smaller fraction of the studied material. These components indicate short time and transmitting it are close in their meanings are interchangeable: this (very) minute / second; a moment / minute / second. The component hour in the phraseological units can be both singular and plural: *by the hour*, *at all hours* [4].

Trying to clarify the system organization of temporal phraseological units, researchers applied the field approach. So, the phraseological macro field of *time* has eight phraseological microfields, containing certain differential semes. They define the following phraseological microfields:

- *Repeatability* is characterized by differential semes such as «*constantly*» (all the time, twenty-four hours a day), «*sometimes*» (at times, (in) between times), «*often*» (times out of / without number).

- *Duration* includes differential semes «*long*» (half the time, have all the time in the world), «*very long*» (from time out of mind), «*not very long*» (Living on borrowed time, don 't be half an hour), «*instantly*» (at a moment's notice, on the spur of the moment; in no time (at all) / in less than no time / in next to no time).

- *The time interval* consists of phraseological units containing semets *period characterized by a state of* (peace in our time), *a period characterized by activity* (pass (the) time, spar for time), *parts of the day* – «*morning*» (the (wee) small hours of the morning), «*night*» (the witching hour / time (of night)).

- *The measurement of time* is the smallest in volume, which can be explained by the lack of the need to convey this concept using phraseology. Phraseological units of this microfield indicate the time on the clock and are characterized by semes *right* («*keep good time*»), *wrong* (keep bad time, lose time).

- *A time point* is associated with a particular action, good or wrong time to start something. This includes phraseological units with the meaning of *favorable moment* – take time by the forelock, (theie's) no time like the present. And also phraseological unit with the meaning «*unfavorable moment*» – (at) an unearthly hour, at all hours (of the day / night), bad time.

- *Temporal relationships* reveal the complexity and diverse relationships within the category of «*beginning / end of action*» (there's (got to be) a first time for everything, the time is up), «*simultaneity*» (at the same time time), «*preceding*» ((in) the womb of time, before one's time), «*sequence*» (at a time, by the time that), «*earliness*» (ahead of time, time), «*timeliness*» (dead in time, on an hour)), «*untimeliness*» (out of hours, behind time), «*almost late*» ((at) the eleventh hour, at the last minute).

- *Time scale* reflect the category of «*present, past, future*». «*Present group*» – for the time being, up to the minute, abreast of / up with the times. This also include seme «*modern*» (change / keep up with the times – «*to accept and adapt oneself to modern changes, ideas, opinions etc*»).

- Group «*past*» – the good old times, for old times' sake, in one's time, in times gone by, once upon a time; *out-of-date* ((be) behind (one's) time / the times, old before one's time – older m looks, physical condition, mental outlook, etc than is right or reasonable for one's age).

- Group «*future*» – a matter of time, time to come, in (the) course / fullness of time, (all) in good time.

- *Time estimate* express the subjective characteristic of time. From the point of view of human perception, depending on his/her emotional and physical state, time can be subjectively long (time hangs heavily on sb 's hands) or subjectively short (time flies). Or a person evaluates time as pleasant (have a high



old time, have a rare old time of it, have the time of one's life), or as unpleasant (a bad quarter of an hour, a bad time, lean time, fall on hard times) [4].

Phraseological units of the subject under study comprise quite numerous groups, however, a quantitative advantage is nevertheless observed on the side of phraseological units reflecting time.

M. Ignatieva identifies the following temporal phraseological subgroups:

- *Timeliness* – untimeliness means timely (or untimely) coincidence with a certain moment of action ( on the minute, on the dot, to the momen).

- *Time period* which include semes of the state of Nature along with the semes of time and time period (the dull season, Indian Summer). This phraseological group can also express negative meanings (*dark [evil] days, hard times, a rainy day, dark hours*).

- *Intensity* is connected with expression of such meanings as *slowly* (step by step, a bit at a time, at a snail's gallop, slow as a tortoise), *seldom* (every now and again, one time and another, from time to time).

- Subgroup *Never* is one of the brightest in the phraseological semantic field of time. The most interesting are the following phraseological units: *when the devil is blind, when the Ethiopian changes his skin, when hell freezes over, when pigs fly and other*.

- Subgroup *Long* (a dog's age (a coon's age), till the cows come home, donkey's years, a month of Sundays) [5].

Phraseological units with temporal meaning can be quite diverse from the point of view of their *structure*. The most often distinguished structure in English are:

- Adj/C/Part/Num + N

for example: *better days, at a good hour, Monday feeling*

- C + Conj + Num/Pr + C

or example: *day after day, a man of eighty winters, day by day, the night of death, week after week*

- Num + Adj + N

for example: *one fine day*

- Prn / the + N + Adv

for example: *all night long*

- Pr + N + V

for example: *in days to come*

- with like, as

for example: *like there's no tomorrow*.

So, the most common structure is that including adjective, which gives

attributive characteristic of the names of temporary dimensions. The dominant of the considered time dimensions in English are *day, hour, night*.

The English attributes to these words are mostly characterized by the neutrality of the transmitted meaning (long, olden, early, last, first, longest), although some opposite features are seen in the proposed assessment of the phenomenon. So, for example, the positive attributes *happy, fair, fine* contrast with attributes such as *dying, drunken, rainy*.

By the wealth of available attributive characteristics, day can be contrasted with *night*. The British, because of their uncategorical nature, are not limited to mere complaints (*late, late, rainy, wet*), and for this reason they quite confidently use phraseological units in their speech, where the night is shown in a new light, that is, like *long, good, young, white*.

The English hour is not also without negativity, transmitted through such attributes as *dark, trying, ill, late, evil, devil*.

However, it is combined with other attributes of a neutral or positive nature (*small, unearthly, good, regular, solid*).

Phraseological units with the component «time» and their corresponding invariants, which enrich their pragmatic potential, perform several occasional communicative-pragmatic functions in the discourse, such as:

- expressive function;
- figurative expressive function;
- cultural and encyclopedic function;
- social and informative function.

In certain communicative situations, phraseological units with the component *time* in English can simultaneously implement several occasional communicative-pragmatic functions. Thus, a typical feature of phraseological units with the component *time* in English is multifunctionality, which enhances the perlocutionary effect of the message and contributes to the achievement of the pragmatic goal. Phraseological units are easily adapted to the needs of the communicative situation due to the flexibility and dynamism of structure and semantics.

This feature of phraseological units leads to the emergence of various pragmatic connotations, which are detailed and clarified in accordance with specific pragmatic parameters of the communicative situation [4]. The pragmatic setting of such transformations is the interest of the addressee and the implementation of emotional and evaluative influence.

The synonymic row of the phrase-semantic fields presented here allow to assert that due to the flexibility of their semantics, phraseological units have the ability to be modified depending on the needs of the communicative situation

and pragmatic goals, including positive or negative characteristic of time and its conceptual fields.

The universal basis of the semantics of phraseological units with the meaning of «*time*» is a phraseological image, the main function of which is to express a subjective, emotional and evaluative view of the world, bring linguistic facts closer to us, make them vivid, visual, aesthetically significant, existing really in our imagination. The phraseological image may be based on national traditions and customs, historical facts, biblical, fairy-tale and mythological subjects.

## **6. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

As a result of the analysis, we can conclude that *time* is a complex language category, the lexical-semantic field of which is represented by numerous language nominations of this concept. The concept of *time* in English is a verbalized phrase-semantic and semantic field, the core of which is the component *time*, in the periphery of which are other components that denote the concept of time. That is, this structure follows the nuclear-peripheral model, which has the duration meanings as a center.

The near periphery is represented by the meanings of «time period», «moment», «cycle»; subconcepts «present», «past» and «future», which form a linear structural organization of *time*. The cyclic structural organization of *time* is represented at the level of the near periphery with the meanings «human life» (age), «life of nature» (seasons). The near periphery of the «moment» is represented by the subconcepts of «beginning», «end». An analysis of the potential sense words of the term «*time*» and the terms of subconcepts of time allows us to highlight the distant periphery of the concept, that can be distinguished as independent mental units: «youth», «old age», «maturity», «birth», «death», «seasons», «fast», «slow».

Phraseological units with a time meanings reflect the repeatability and duration of actions and phenomena. The studied phraseological units indicate time periods of different durations, a specific point in time, namely, a favorable or unfavorable moment. With the help of phraseologisms, the concept of measuring time is transmitted, as well as temporal relationships, such as the beginning or end of an action, precedence, sequence, earliness, timeliness or untimeliness of an action. Subjective perception of time is transmitted through phraseological units. Depending on the situation and condition of a person, time can be estimated as long or short, pleasant or unpleasant.

The phraseological units of the English language, united by the meaning of time, exhaustively reflect the concepts of «present-past-future». The peculiarity

of the temporal meaning of phraseological units lies in its uncertainty: they do not denote any particular period of time, time has a generalized character in them. For time, expressed by phraseological units, abstractness is characteristic, which is manifested through lexico-semantic compatibility. The units under study explain the verb due to the meaning of phraseological uexpression with the meaning of the action time.

**Prospects for further research / Перспективи подальших досліджень.** We have studied the role of the nuclear component of phraseology to denote the universal concept of «time» in English, namely the component of «time» and its synonymous substitutes, which are also components of the conceptosphere, and this confirms the existence of semantic variance. The presented variant-synonymous series of thematic groups of data of phraseosemantic fields give grounds to assert that due to the flexibility of their semantics, phraseologies have the ability to be modified depending on the needs of the communicative situation and pragmatic goals, including positive or negative assessment of time and its conceptual fields. Phraseological units that verbalize the conceptual sphere of «time» and their invariants indicate specific ideas about the category of time in the English picture of the world and are a promising area of further research on the relationship of cognitive semantics and communicative pragmatics.

## **7. REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED) / СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- [1] Б. Ф. Цховребова, З. Н. Зангиева, «Семантические поля фразеологизмов, обозначающих свойства и качества характера человека со значением «обыкновенность», «заурядность», «болтливость», *Фундаментальные исследования*, № 12/11, с. 2501–2504, 2014.
- [2] А. В. Кунин, *Большой англо-русский фразеологический словарь*. Москва, Россия: Русский язык, 1984.
- [3] Е. Г. Семенова, «Атрибутивно-компонентная характеристика фразеологических единиц, содержащих наименования временных измерений, в современных английском и белорусском языках», *Содружество наук. Барановичи-2017: на XIII Междунар. науч-практ. конф. молодых исследователей (Барановичи, 18–19 мая 2017 г.)*. [Электронный ресурс].  
Доступно: <http://rep.barsu.by/handle/data/3063>
- [4] И. П. Кудрявцева, «Фразеологические единицы современного английского языка с компонентами, обозначающими время time, hour, minute,

moment, second», автореф. дис. канд. наук. Москва, 2007, 23 с.

- [5] М. Э. Игнатьева, «Отражение времени и пространства во фразеологии русского и английского языков», автореф. дис. канд. наук. Казань, 2004, 24 с.

## АНГЛІЙСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ПЕРЕГЛЯДИ З ТЕМПОРАЛЬНИМ ЗНАЧЕННЯМ: СЕМАНТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

**Фармазов Азер Суратуллах огли,**

викладач кафедри іноземних мов

Ленкаранського державного університету.

Ленкаран, Азербайджанська Республіка.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7601-9985>

[islamagaev1702@gmail.com](mailto:islamagaev1702@gmail.com)

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу фразеологічних одиниць з часовим значенням, проаналізованих з погляду їх смислової цілісності, структури та засобів, що забезпечують їх стабільність та цілісність. Об'єктом дослідження є фразеологічні одиниці, пов'язані з поняттям часу, що містять назви днів тижня, пори року, частини дня та узагальнюючі слова в англійській мові. Фразеологічні одиниці, що є предметом дослідження, були ідентифіковані шляхом вибірки з одномовних та двомовних фразеологічних словників, із тлумачних та синонімічних словників української, російської та англійської мов. Перш ніж приступити до аналізу фразеологічних сполучень із часовими значеннями, ми розглядаємо лексему *time*, які є їх основою, робимо спробу розрізнити її основні та периферійні значення. Також ми намагаємось проаналізувати структуру лексико-семантичного поля *time*, визначити його лексико-семантичні групи, уважно вивчити його з погляду фразеологічної активності. Намагаючись уточнити системну організацію фразеологічних одиниць із значенням *time*, ми розглядаємо польовий підхід, застосований багатьма дослідниками, який дозволив нам виявити фразеологічне макрополе *time* та фразеологічне мікрополе, що містять певні диференціальні семи. Цікавою та важливою частиною дослідження є проблема комунікативно-прагматичних функцій фразеологічних одиниць із значенням час. Актуальність дослідження полягає в тому, що знайомство з фразеологією, включаючи фразеологічні одиниці з часовим значенням, дозволяє не тільки природне та емоційне спілкування, але глибше розуміти історію народу, їхнє ставлення до людських сильних і слабких сторін, специфіку їх світогляду.

**Ключові слова:** фразеологічна одиниця; лексичні та семантичні групи; категорія часу; польовий підхід; комунікативно-прагматичні функції.

## **АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ВРЕМЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ: СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

**Фарамазов Азер Сурагуллах оглы,**  
преподаватель кафедры иностранных языков  
Ленкоранского государственного университета.  
Ленкоран, Азербайджанская Республика.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7601-9985>  
[islamagaev1702@gmail.com](mailto:islamagaev1702@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу фразеологических единиц с временным значением, проанализированных с точки зрения их смысловой целостности, структуры и средств, обеспечивающих их стабильность и целостность. Объектом исследования являются фразеологические единицы, связанные с понятием времени, содержащих названия дней недели, времени года, части дня и обобщающие слова в английском языке. Фразеологические единицы, которые являются предметом исследования, были идентифицированы путем выборки из одноязычных и двуязычных фразеологических словарей, с толковых и синонимических словарей украинского, русского и английского языков. Прежде чем приступить к анализу фразеологических сочетаний с временными значениями, мы рассматриваем лексему *time*, которая является их основой, пытаемся различить ее основные и периферийные значения. Также мы стараемся проанализировать структуру лексико-семантического поля *time*, определить его лексико-семантические группы, внимательно изучить его с точки зрения фразеологической активности. Пытаясь уточнить системную организацию фразеологических единиц со значением *time*, мы рассматриваем полевой подход, примененный многими исследователями, который позволил нам выявить фразеологическое макрополе *time* и фразеологическое микрополе, содержащих определенные дифференциальные семи. Интересной и важной частью исследования является проблема коммуникативно-прагматических функций фразеологических единиц со значением время. Актуальность исследования заключается в том, что знакомство с

фразеологией, включая фразеологические единицы с временным значением, позволяет не только естественное и эмоциональное общение, но глубже понимать историю народа, их отношение к человеческим сильным и слабым сторонам, специфики их мировоззрения.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица; лексические и семантические группы; категория времени; полевой подход; коммуникативно-прагматические функции.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] B. F. Ckhovrebova, Z. N. Zangieva, «Semanticheskie polya frazeologizmov, oboznachayushchih svojstva i kachestva haraktera cheloveka so znacheniem «obyknovennost'», «zauryadnost'», «boltlivost'», Fundamental'nye issledovaniya, № 12/11, s. 2501–2504, 2014.
- [2] A. V. Kunin, Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. Moskva, Rossiya: Russkij yazyk, 1984.
- [3] E. G. Semenova, «Atributivno-komponentnaya harakteristika frazeologicheskikh edinic, sodержashchih naimenovaniya vremennyh izmerenij, v sovremennyh anglijskom i belorusskom yazykah», Sodruzhestvo nauk. Baranovichy-2017: na XIII Mezhdunar. nauch-prakt. konf. molodyh issledovatelej (Baranovichy, 18–19 maya 2017 g.). Dostupno: <http://rep.barsu.by/handle/data/3063>
- [4] I. P. Kudryavceva, «Frazeologicheskie edinicy sovremennogo anglijskogo yazyka s komponentami, oboznachayushchimi vremya time, hour, minute, moment, second», avtoref. dis. kand. nauk. Moskva, 2007, 23 s.
- [5] M. E. Ignat'eva, «Otrazhenie vremeni i prostranstva vo frazeologii russkogo i anglijskogo yazykov», avtoref. dis. kand. nauk. Kazan', 2004, 24 s.

*Стаття надійшла до редакції  
22 червня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-319-334](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-319-334)  
УДК 378:355.014

**Юрков Анатолій Вікторович,**  
аспірант кафедри  
публічного управління і проектного менеджменту  
Навчально-наукового інституту  
менеджменту та психології  
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».  
Київ, Україна.  
[yrkova.ya@gmail.com](mailto:yrkova.ya@gmail.com)

## **ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОГО ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ**

**Анотація.** У статті здійснено аналіз проблеми формування готовності військового психолога до професійної діяльності у збройних силах України; уточнено зміст понять «готовність військового психолога до професійної діяльності», в контексті окресленої проблеми. Встановлено, що поняття «готовність військового психолога до професійної діяльності» в першу чергу, є передумовою ефективного виконання службово-бойової діяльності. Визначено, що готовність військового психолога до професійної діяльності має визначатися як система знань, практичних умінь та професійно значимих навичок, психологічних властивостей та особистісних здібностей, які зумовлюють мотивацію до саморозвитку й самореалізації особистості в межах її професійної діяльності. З'ясовано, що у військових вузах при підготовці майбутніх психологів, велику увагу приділяють оволодінню здобувачами освіти військово-професійними предметами (вмінням працювати із сучасними зразками зброї та тактики ведення бою), які викладаються паралельно з фаховими. Встановлено, що підготовка майбутніх військових психологів має ґрунтуватися на таких компонентах: особистісний, теоретичний, практичний. Уточнено, що під психологічним супроводженням професійної діяльності військовослужбовців розуміється сукупність заходів спрямованих на підтримку професійної придатності, психологічної готовності до професійної діяльності та стійкості до впливу стрес-факторів службово-бойової обстановки. Окреслено, що психологічне супроводження складається з двох компонентів: психологічної підтримки; психологічної допомоги. З'ясовано, що серед суб'єктів



психологічного супроводу особлива роль належить офіцерському складу військової частини, який, завдяки своїм службовим повноваженням та психологічній компетентності, здатний свідомо та цілеспрямовано реалізовувати заходи, що спрямовані на підвищення рівня психологічної готовності підлеглого особового складу, і сприяти ефективному виконанню ними завдань. Обґрунтовано, що фундаментальними критеріями підготовки майбутніх військових психологів у військовому закладі вищої освіти далі (ВЗВО) мають стати: особистісний, когнітивний, практичний та рефлексивний.

**Ключові слова:** професійна діяльність; професійна готовність; психологічна готовність; компетентність; професійна компетентність.

## **1. ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Готовність особистості до професійної діяльності змістовно розглядалась в межах філософії, психології та педагогіки. Попри значний обсяг теоретичних та емпіричних досліджень з даного питання, зазначимо, що психолого-педагогічні аспекти готовності військових психологів до професійної діяльності розкриті не в повній мірі. Разом з тим складна соціально-політична ситуація в державі викликана агресією з боку Росії, зумовлює необхідність підготовки якісно нового покоління офіцерів, яким буде притаманний високий рівень професійної готовності, яка в свою чергу дасть змогу ефективно виконувати функціональні обов'язки в різних умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що проблему готовності майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності досліджували А. Капська, А. Линенко, І. Пастирь, О. Ярошенко, О. Бойко; психологічну готовність розглядали: Т. Кабаченко, В. Авдєєв, В. Дорохіна, Л. Карамушка, О. Керницький, В. Моляко, О. Проскура; мотиваційну: Є. Томас; морально-психологічну: Л. Кондрашова, Г. Штельмах; професійну: О. Бикова, Д. Мазоха; професійно-педагогічну: С. Корищенко; готовність до ризику: В. Бодров, Є. Кір'янова.

Теоретичні положення професійної підготовки майбутнього психолога у закладах вищої освіти відображено у працях В. Андрущенка, Д. Богоявленської, В. Бондаря, О. Бондаренка, Ж. Вірної, Л. Долинської, М. Євтуха, Л. Карамушки, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Пряжнікової, Н. Чепелевої, Л. Уманець, Т. Яценко та ін.

Проблему психологічної готовності щодо її значення в особливих

умовах діяльності особистості розкрили у наукових працях: Н. Агаєв, В. Андросюк, О. Бандурка, В. Барко, Г. Грибенюк, Л. Дика, Л. Казміренко, О. Кокун, М. Корольчук, В. Лебедєв, В. Лефтеров, В. Медведєв, А. Папкін, О. Сафін, О. Столяренко, О. Тімченко, Ю. Чуфаровський та ін.

Проблема психічних станів і поведінки у бойових умовах та психологічні особливості бойової діяльності розкрито у чисельних працях військових психологів: Р. Абдурахманова, А. Анцупова, В. Дубяга, М. Дьяченко, Л. Железняк, С. Захарик, П. Корчемного, А. Ответчикова, І. Панарина, В. Перевалова, В. Попова, В. Сисоєва, С. Сєдина, Н. Феденка, В. Юсова та ін.

Не зважаючи на широкий спектр досліджень даного напрямку, на нашу думку, потребує більш глибоко дослідження проблема готовності військового психолога до професійної діяльності у збройних силах України, розв'язок якої ми вбачаємо через розробку відповідної моделі та навчально-методичного забезпечення для військового закладу вищої освіти (ВЗВО).

## 2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

*Мета* статті полягає у теоретичному аналізі стану висвітлення проблеми формування готовності військового психолога до професійної діяльності у збройних силах України та обґрунтуванні поняття «готовність військового психолога до професійної діяльності».

Відповідно до мети визначено такі *завдання* статті:

- здійснити аналіз проблеми формування готовності військового психолога до професійної діяльності у збройних силах України;
- уточнити зміст понять «готовність військового психолога до професійної діяльності», в контексті окресленої проблеми.

## 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Сутність готовності особистості до діяльності визначається вимогами до діяльності (її видів), до психологічних процесів, стану, досвіду і особливостей особистості. Готовність до професійної діяльності має властивості загальної готовності людини до діяльності, але їй притаманна специфіка, яка вимагає її спеціального розгляду. Професія психолога є специфічною як за змістом, так і за предметом діяльності, тому вимагає від фахівця, крім знань і специфічних особистісних якостей, особливої структури професіоналізму.

Отже, готовність до діяльності безпосередньо пов'язана із самою діяльністю. Тому вивчати проблему готовності до професійної діяльності неможливо без вивчення самої діяльності та її специфіки. З професійної точки зору військова діяльність відрізняється від усіх інших видів трудової діяльності задачами, способами і умовами досягнення цілі. Вона має свої психологічні закономірності, певну внутрішню структуру, мотиви, способи, через які на її перебіг впливає низка факторів: військово-професійні, бойова підготовка особового складу, військово-технічні і психологічні, робота з особовим складом.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень [1], [2], [4], [6], спрямованих на вивчення процесу формування професійної готовності, свідчить про те, що готовність до діяльності – це складне цілісне утворення, яке проявляється як потенційна якість особистості; особливий психічний стан особистості, наявність у неї зразка (моделі) щодо структури відповідної дії та спрямованості свідомості на її виконання; цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює установку, погляди і переконання, систему відносин, мотивацію емоційно-вольові та розумові якості, професійну компетентність та навички і вміння її практичного втілення.

Професійна готовність набувається в процесі отримання освіти й виховання в освітньому закладі. Вона є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що визначаються особливостями фаху.

У сферу активного вивчення входить: розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С. Максименка, О. Бондарчук та ін.); формування професійної компетентності у процесі підготовки психолога-практика (Н. Чепелева, П. Лушин та ін.); використання діалогічно-орієнтованого підходу в системі підготовки психологів (Н. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.), виокремлення вимог до особистості психолога (О. Бондаренко, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пророк, О. Саннікова та ін.), використання активних та інтерактивних методів навчання (С. Васьківська, Т. Яценко та ін.).

Між тим, модель навчання яка на даний час використовується у ВЗВО не до кінця формує творчу індивідуальність, особистість, яка знає свої можливості та здатна не тільки їх оцінити, а й бути максимально готовою до їх використання під час виконання своїх професійних обов'язків. Ми спостерігаємо інформаційну модель навчання, сутність якої зводиться до сприйняття інформації курсантом, її опанування та демонстрації ступеня її засвоєння. Це зумовлює формування у молодих фахівців репродуктивного способу вирішення професійних завдань, пасивності, низького рівня професійної мотивації. Жодною програмою військово-професійної

підготовки не передбачено навчити майбутніх офіцерів проявляти ініціативу та вміти генерувати власні варіанти вирішення завдань.

Підготовка військових і цивільних фахівців здійснюється на одних і тих же правових, наукових, методологічних і освітніх основах. Головні відмінності полягають в органах управління, структурі та змісту професійної освіти, мережах освітніх установ. Що ж стосується загальних навчальних програм, то у військових вузах велику увагу приділяють оволодінню військово-професійними предметами (вмінням працювати із сучасними зразками зброї та тактики ведення бою), які викладаються паралельно з фаховими.

Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, що питання формування готовності до професії, на сьогодні є ключовим моментом, що визначає всю спрямованість освітнього процесу в цивільних на військових навчальних закладах, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців.

Поняття «готовність» з'явилося ще на початку минулого століття і було пов'язане з необхідністю створення моделі активності особистості в різних сферах життя (Д. Кац, Г. Олпорт, Г. Сміт, В. Томас).

У філософському розумінні поняття «готовність» зв'язується з інтегративними якостями особистості, що характеризується наявністю прагнення постійно розширювати діапазон сприйняття життя з метою більш глибокого її розуміння.

У психологічній науці готовність розглядається з різних точок зору. Деякі з науковців (Д. Узнадзе, Н. Левітін, Б. Ломов) розуміли під готовністю особливий психічний стан особистості, що передує тій чи іншій діяльності і визначає її результат. Потрібно зазначити, що поняття психологічної готовності є не просто одним з складових, воно займає центральну позицію в усій структурі готовності до професійної діяльності в цілому.

У своїх працях А. Щербаков вважає, що готовність – це свого роду здатність до діяльності, що представляє собою досить складне утворення з огляду на те, що вона пов'язана з різними характеристиками психологічної активності особистості і поза цих зв'язків втрачає свій зміст. Саме тому одним із критеріїв готовності особистості слід вважати прояв її активності.

У найбільш загальному вигляді готовність особистості, на думку Н. Бордовської, зводиться до володіння такими якостями, як інтелект, стійкість до стресів, впевненість в собі і прийняття себе, самостійність.

Отже, проблемою готовності цікавилось багато видатних вчених, не виняток й вчені з ближнього зарубіжжя, а саме в межах нашого дослідження великого значення набувають фундаментальні дослідження

білоруських науковців М. Дьяченко та Л. Кандилович.

М. Дьяченко та Л. Кандилович вперше ввели в науковий обіг поняття «психологічна готовність до діяльності». У навчальному посібнику «Психология высшей школы» вони розглядають психологічні основи формування готовності студентів до трудової діяльності після закінчення вузу, а саме: дають психологічну характеристику готовності студентів до трудової діяльності, висвітлюють її психологічні передумови та шляхи формування. Уявлення про готовність до професійної діяльності саме в інтерпретації цих науковців стало найбільш поширеним в педагогіці. Познайомимось з ним детальніше.

М. Дьяченко та Л. Кандилович розрізняють різні види готовності. Готовність як професійно важлива якість – це, на їхню думку, складне психологічне утворення, що включає в себе наступні компоненти:

- 1) мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до професії, а також інші досить стійкі професійні мотиви);
- 2) орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови до професійної діяльності та її вимоги до особистості);
- 3) операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, процесами аналізу, порівняння, узагальнення та необхідними знаннями й навичками);
- 4) вольовий (самоконтроль, управління власними професійними діями);
- 5) оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовки) [3].

На думку авторів, готовність обумовлена стійкими мотивами та психічними особливостями, притаманними даній особистості. Одним з найважливіших показників готовності М. Дьяченко та Л. Кандилович вважають період адаптації до трудової діяльності. Повна професійна адаптація вимірюється часом, який потрібний молодому спеціалісту після закінчення навчання для досягнення стандартної продуктивності праці та якості роботи. Для визначення рівня готовності потрібна характеристика розвиненості її компонентів, а також процесу та результатів діяльності спеціаліста в перші місяці його роботи. Дослідники підкреслюють важливість формування психологічної готовності студентів до праці, яка передбачає створення необхідних відношень, установок, майстерності, властивостей особистості, що забезпечують можливість свідомо та успішно виконувати певну трудову діяльність [2], [3].

Формування готовності до діяльності, на думку Л. Кандилович і М. Дьяченко, передбачає комплексне використання різних принципів, методів, засобів та форм виховання, навчання та управління діяльністю студентів. Формування готовності випускників закладів вищої освіти

науковці [2], [3] розбивають на три етапи.

*Перший етап* пов'язаний з профорієнтацією абітурієнтів, відбором претендентів та заходами щодо адаптації першокурсників. *Другий етап* окреслюється періодом навчання, а *третій* – випуском та початком професійної діяльності.

На думку Л. Кандибович та М. Дьяченко головна увага при формуванні готовності повинна приділятися не вихованню суми окремих якостей у здобувачів вищої освіти, а цілісному доведенню результатів всього освітнього процесу до вимог та умов майбутньої професійної діяльності. Також важливо сформувати готовність до роботи в різних напружених ситуаціях [3].

Досліджуючи питання готовності до професійної діяльності Л. Прудка визначає, що дана категорія залежить від відповідного рівня професійної компетентності, професійної майстерності, а також здатності до саморегуляції, налаштованості на відповідну соціальну діяльність, уміння мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [7].

З іншого боку цю проблему вбачають Л. Кандибович та М. Дьяченко, вони пов'язують її з недоліками професійної підготовки, недосконалою системою відбору абітурієнтів у ЗВО, а також з недостатньо розробленою та організованою роботою по формуванню психологічної готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності [3].

Наприклад, стосовно недопрацювань по системі відбору до ЗВО – іноді абітурієнти мають певні ілюзії щодо своєї майбутньої професії або гіпертрофоване прагнення до соціального просування (головне вступити до ЗВО, неважливо на яку спеціальність) [3].

Розглянемо специфіку поняття «професійна готовність» та особливості її формування в залежності від виду діяльності та своєрідності вибраної спеціальності.

Так, Я. Чаплак, Н. Гаркавенко і І. Солійчук, представляючи акмеологічну модель готовності до професійної діяльності на основі концептуального підходу (особистісно-акмеосинергетичного) як основи формування особистісно-професійних утворень психолога-консультанта, описують програму і методикку формування готовності до професійної діяльності. Вони стверджують те, що особистісно-акмеосинергетичний підхід здійснюється через сукупність принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності, особистісної зрілості майбутніх фахівців та самоорганізації на високому акмеологічному рівні. Їхня концептуальна модель особистісно-професійної

готовності психолога-практика будується на основі трьох, взаємопов'язаних між собою, компонентів – особистісного, теоретичного і практичного [9].

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми професійної підготовки майбутніх психологів у ЗВО, Я. Чапак дійшов висновку, що підготовка майбутніх психологів має ґрунтуватися на таких компонентах:

- *особистісний компонент* формування готовності передбачає наявність особистісної підготовки, яка б дозволила уникнути непрофесіоналізму – це стійкі мотиви вибору професії, сформована спрямованість на діяльність, об'єктивна самооцінка професійно значущих якостей особистості, наявність умінь організації самовиховання та самовдосконалення, стан упевненості в собі, психологічна стійкість, стан задоволеності вибором професії та ін.;

- *теоретичний компонент* формування готовності складається зі знань теоретичних засад консультативної роботи, тобто основні теоретичні підходи, положення професійної орієнтації особистості, особистісний підхід, принцип гуманізації, принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства та ін.;

- *практичний компонент* формування готовності включає в себе володіння конкретними методами і методиками консультування [9].

З іншого боку Т. Ковалькова визначає структуру готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі «як систему знань, практичних умінь та навичок, професійно значимих психологічних властивостей та здібностей особистості, що зумовлюють досягнення адекватного вимогам діяльності результату і є умовою для саморозвитку й самореалізації людини засобами професійної діяльності» та формулює такі критерії готовності майбутнього психолога до професійної діяльності:

- *особистісна готовність*: врівноваженість емоційної сфери, мотиваційна складова, система ціннісних орієнтацій;

- *когнітивна готовність*: система знань власне про професійну діяльність психолога та про авіаційну галузь;

- *інтерактивна готовність*: сформованість умінь та навичок професійного психолога;

- *рефлексивна (оцінна) готовність*: передбачає здатність студента до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності [5].

Під психологічним супроводженням професійної діяльності

військовослужбовців розуміється сукупність заходів спрямованих на підтримку професійної придатності, психологічної готовності до професійної діяльності та стійкості до впливу стрес-факторів службово-бойової обстановки [8].

*Психологічне супроводження складається з двох компонентів: психологічної підтримки; психологічної допомоги.*

Під психологічною підтримкою розуміється комплекс психологічних заходів для підтримки здатності військовослужбовців протистояти негативному впливу в процесі виконання службових обов'язків та виконувати поставлені завдання.

При цьому головною метою психологічної підтримки має бути попередження появи індивідуальних та групових негативних психічних станів. Психологічна допомога, являє собою комплекс заходів, спрямованих на безпосереднє подолання впливу негативних факторів в процесі службової діяльності, що здатні травмувати психіку військовослужбовців.

*Психологічне супроводження дозволяє управляти професійним ростом та кар'єрою військовослужбовців, планувати підвищення їх кваліфікації, створювати резерв на висування.*

Психологічне супроводження включає в себе: головну мету; суб'єкт та об'єкт психологічного супроводу; психологічне супроводження на етапах діяльності; форми, методи і засоби психологічного супроводу.

Мета психологічного супроводу полягає в підтримці надійного функціонування психіки військовослужбовців, уміння самотійно долати виникаючі труднощі, відповідально відноситись до своїх професійних обов'язків у різних умовах професійної діяльності. Ця складова психологічного супроводження охоплює моральну сферу діяльності, усі рівні психіки – свідомий (раціональний), емоційно почуттєвий, підсвідомий (інстинктивний).

Метою психологічного супроводження професійної діяльності військовослужбовців є високий рівень психологічної готовності в будь-яких умовах оперативно-службової діяльності.

Серед суб'єктів психологічного супроводу особлива роль належить офіцерському складу військової частини, який, завдяки своїм службовим повноваженням та психологічній компетентності, здатний свідомо та цілеспрямовано реалізовувати заходи, що спрямовані на підвищення рівня психологічної готовності підлеглого особового складу, і сприяти ефективному виконанню ними завдань. Крім цього, такими суб'єктами також можуть стати молодші командири та товариші по службі. Об'єктами



психологічного супроводу, виступають психічні процеси та психічні стани особистості військовослужбовців за контрактом.

У результаті цього формується та підтримується психологічна готовність, що і забезпечує ефективне виконання завдань професійної діяльності.

#### **4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У дослідженні ми спиралися на положення системного, діяльнісного та організаційного підходів, використовували загальнонаукові принципи щодо обґрунтування поняття «готовність військового психолога до професійної діяльності». У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові та спеціальні методи, основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз, узагальнення.

#### **5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS**

Враховуючи вищесказане та за результатами проведеного нами дослідження ми можемо дійти висновку, що поняття «готовність військового психолога до професійної діяльності» *в першу чергу, передумовою ефективного виконання службово-бойової діяльності*. За своєю суттю психологічна готовність є єдністю внутрішнього настрою на майбутню діяльність та інших якостей (особистісних, інтелектуальних та інше) необхідних для її успішної діяльності. Готовність військового психолога до професійної діяльності має визначатися як система знань, практичних умінь та професійно значимих навичок, психологічних властивостей та особистісних здібностей, які зумовлюють мотивацію до саморозвитку й самореалізації особистості в межах її професійної діяльності. На нашу думку фундаментальними критеріями підготовки майбутніх військових психолога у ВЗВО мають стати: *особистісний, когнітивний, практичний та рефлексивний*.

#### **6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

Отже, з вище викладеного можна зробити наступні висновки:

- різнопланові підходи до визначення готовності до професійної діяльності у окремих дослідників пояснюються різними видами готовності, різними видами самої діяльності та специфікою різноманітних професійних спеціальностей;

- результатом підготовки майбутніх військових психологів повинен бути високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності, який обумовлено постійною систематичною, комплексною і правильно спланованою роботою по формуванню всіх видів та структурних компонентів готовності на основі принципу цілісної єдності та взаємодоповнюваності;

- проблеми щодо рівня готовності майбутніх військових психологів до професійної самореалізації пов'язані з недоліками професійної підготовки, недосконалою системою відбору абітурієнтів у ВЗВО та з недостатньо розробленою і організованою роботою по формуванню психологічної готовності здобувачів вищої освіти.

Встановлено, що сутність та завдання психологічного супроводження професійної підготовки військовослужбовців полягають в проведенні заходів спрямованих на підтримку професійної придатності, психологічної готовності до професійної діяльності військовослужбовців та забезпеченні їх стійкості до впливу стрес-факторів службово-бойової обстановки. Психологічне супроводження професійної підготовки військовослужбовців необхідно здійснювати на всіх етапах їх професійної діяльності. Відповідно до вищесказаного, нами встановлено, що поняття «готовність військового психолога до професійної діяльності» в першу чергу, передумовою ефективного виконання службово-бойової діяльності.

Визначено, що готовність військового психолога до професійної діяльності має визначатися як система знань, практичних умінь та професійно значимих навичок, психологічних властивостей та особистісних здібностей, які зумовлюють мотивацію до саморозвитку й самореалізації особистості в межах її професійної діяльності.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективами подальших розвідок з питання формування готовності військового психолога до професійної діяльності у збройних силах України

Має стати обґрунтування критеріїв та показників підготовки майбутніх військових психолога у ВЗВО, серед яких ми виділяємо: особистісний, когнітивний, практичний та рефлексивний.

## **7. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] М. Багашов, «Специфіка підготовки психологов к професійній діяльності в різних соціально-виробничих середовищах», *Психологія вищої школи: навч. посібник для вузів*, Мінськ, Білорусь: БГУ, 1981, 383 с.
- [2] М. Дьяченко, Л. Кандыбович, В. Пономаренко, *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект*. Минск, Беларусь: Изд-во «Университетское», 1985.
- [3] *Загальна психологія* / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко [та ін.]. Вінниця, Україна: Нова книга, 2004, 704 с.
- [4] Т. О. Ковалькова, «Проблема формування структури готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі», *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, Вип. 39(2), с. 99–103, 2013. [Електронний ресурс].  
Доступно: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2013\\_39\(2\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(2)_20)
- [5] О. А. Ковальчук, «Проблема формування готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації», *Вісник Житомирського держ. ун-ту. Педагогічні науки*, Вип. 3(21), с. 93–97, 2015. [Електронний ресурс].  
Доступно: <http://eprints.zu.edu.ua/18620/1/20.pdf>
- [6] Л. Прудка, «Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності», автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук, 2013.
- [7] *Психологічне супроводження професійної діяльності військовослужбовців служби за контрактом у ЗС України: звіт з НДР Шифр «Контрактник»*. Київ, Україна: НАОУ, 2005, 196 с.
- [8] Я. В. Чапак, Н. В. Гаркавенко, І. І. Солійчук, «Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії на основі особистісно-акмеосинергетичного підходу», *Психологія, соціологія, і педагогіка: електрон. науч.-практ. журн.*, Вип. 1(10), 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://psychology.snauka.ru/2011/10/20>

## **READY FOR AN ARMY PSYCHOLOGIST TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE**

**Anatoly Yurkov,**

graduate student of the department  
public administration and project management  
Educational and Scientific Institute  
of Management and Psychology  
SIHE «University of Educational Management».  
Kyiv, Ukraine.  
[yrkova.ya@gmail.com](mailto:yrkova.ya@gmail.com)

**Abstract.** The article analyzes the problem of forming a military psychologist's readiness for professional activity in the Armed Forces of Ukraine; the content of the concepts of «military psychologist's readiness for professional activity» is specified in the context of the outlined problem. It is established that the concept of «military psychologist's readiness for professional activity» in the first place, is a prerequisite for effective performance of combat service. It is determined that the military psychologist's readiness for professional activity should be defined as a system of knowledge, practical skills and professionally significant skills, psychological properties and personal abilities, which determine the motivation for self-development and self-realization of the individual in the framework of his professional activity. It was found that in military universities in the training of future psychologists, much attention is paid to the mastery of military-professional subjects (the ability to work with modern weapons and tactics of combat), which are taught in parallel with professional. It is established that the training of future military psychologists should be based on the following components: personal, theoretical, practical. It is specified that the psychological support of professional activity of servicemen means a set of measures aimed at maintaining professional suitability, psychological readiness for professional activity and resistance to the stressors of the service and combat environment. It is outlined that psychological support consists of two components: psychological support; psychological assistance. It was found that among the subjects of psychological support a special role belongs to the officers of the military unit, which, due to its official powers and psychological competence, is able to consciously and purposefully implement measures to improve the psychological readiness of subordinate personnel and promote effective performance of tasks by

them. It is substantiated that the fundamental criteria for the training of future military psychologists at the WIPO should be: personal, cognitive, practical and reflective.

**Keywords:** professional activity; professional readiness; psychological readiness; competence; professional competence.

## **ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОГО ПСИХОЛОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ УКРАИНЫ**

**Юрков Анатолий Викторович,**

аспирант кафедры

государственного управления и проектного менеджменту

Учебно-научного института

менеджмента и психологии

ГУВО «Университет менеджмента образования».

Киев, Украина.

[yrkova.ya@gmail.com](mailto:yrkova.ya@gmail.com)

**Аннотация.** В статье проведен анализ проблемы формирования готовности военного психолога к профессиональной деятельности в вооруженных силах Украины; уточнено содержание понятия «готовность военного психолога к профессиональной деятельности» в контексте обозначенной проблемы. Установлено, что понятие «готовность военного психолога к профессиональной деятельности» в первую очередь, является предпосылкой эффективного выполнения служебно-боевой деятельности. Определено, что готовность военного психолога к профессиональной деятельности должна определяться как система знаний, практических умений и профессионально значимых навыков, психологических свойств и личностных способностей, которые обуславливают мотивацию к саморазвитию и самореализации личности в пределах ее профессиональной деятельности. Установлено, что в военных вузах при подготовке будущих психологов, большое внимание уделяют овладению соискателями образования военно-профессиональными предметами (умением работать с современными образцами оружия и тактики ведения боя), которые излагаются параллельно с профессиональными. Установлено, что подготовка будущих военных психологов должна основываться на таких компонентах: личностный, теоретический, практический. Уточнено, что под психологическим сопровождением профессиональной деятельности

военнослужащих понимается совокупность мероприятий, направленных на поддержку профессиональной пригодности, психологической готовности к профессиональной деятельности и устойчивости к воздействию стресс-факторов служебно-боевой обстановки. Определены, что психологическое сопровождение состоит из двух компонентов: психологической поддержки; психологической помощи. Выяснено, что среди субъектов психологического сопровождения особая роль принадлежит офицерскому составу воинской части, который, благодаря своим служебным полномочиям и психологической компетентности, способен сознательно и целенаправленно реализовывать мероприятия, направленные на повышение уровня психологической готовности подчиненного личного состава, и способствовать эффективному выполнению ими задач. Обосновано, что фундаментальными критериями подготовки будущих военных психолога в военном высшем учебном учреждении должны стать: личностный, когнитивный, практический и рефлексивный.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность; профессиональная готовность; психологическая готовность; компетентность; профессиональная компетентность.

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] M. Bagashov, «Specifika podgotovki psihologov k profesional'noj deyatel'nosti v razlichnyh social'no-proizvodstvennyh seredah», Psihofiziologicheskaya nauka i oborona, № 2, 1998.
- [2] M. I. D'yachenko, Psihologiya vysshej shkoly: ucheb. posobie dlya vuzov. Minsk, Belarus': BGU, 1981, 383 s.
- [3] M. D'yachenko, L. Kandybovich, V. Ponomarenko, Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennyh situatsiyah: psihol. aspekt. Minsk, Belarus': Izd-vo «Universitetskoe», 1985.
- [4] Zahalna psykholohiia / S. D. Maksymenko, V. O. Zaichuk, V. V. Klymenko [ta in.]. Vinnytsia, Ukraina: Nova knyha, 2004, 704 s.
- [5] T. O. Kovalkova, «Problema formuvannia struktury hotovnosti maibutnikh psykholohiv do profesiinoi diialnosti v aviatsiinii haluzi», Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia, Vyp. 39(2), s. 99–103, 2013. [Elektronnyi resurs].  
Dostupno: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo\\_2013\\_39\(2\)\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(2)_20)

- [6] O. A. Kovalchuk, «Problema formuvannya hotovnosti maibutnoho vchytelia matematyky do profesiinoi samorealizatsii», *Visnyk Zhytomyrskoho derzh. un-tu. Pedagogichni nauky*, Vyp. 3(21), s. 93–97, 2015. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://eprints.zu.edu.ua/18620/1/20.pdf>
- [7] L. Prudka, «Obgruntuvannya formuvannya intehratyvnoi hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti», avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. nauk, 2013.
- [8] Psykholohichne suprovodzhennia profesiinoi diialnosti viiskovosluzhbovtziv sluzhby za kontraktom u ZS Ukrainy: zvit z NDR Shyfr «Kontraktnyk». Kyiv, Ukraina: NAOU, 2005, 196 s.
- [9] Ya. V. Chaplak, N. V. Harkavenko, I. I. Soliichuk, «Formuvannya hotovnosti psykholoha-praktyka do konsultativnoi vzaiemodii na osnovi osobystisno-akmeosynerhetychnoho pidkhodu», *Psihologiya, sociologiya, i pedagogika: elektron. nauch.-prakt. zhurn.*, Vyp. 1(10), 2011. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://psychology.snauka.ru/2011/10/20>

*Стаття надійшла до редакції  
26 березня 2020 року*

Наукове видання

# ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць  
Випуск 13(42)*

*Серія «Педагогічні науки»*

*Освіта/Педагогіка: 01; код спец.: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

Редактори — *Отрішко В. І.*  
*Ремізовський К. М.*  
Коректор — *Отрішко В. І.*  
Комп'ютерна верстка — *Васильченко Я. Й.*

Державний заклад вищої освіти  
«Університет менеджменту освіти»  
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-А  
тел: +38 (044) 481-38-00; факс: +38 (044) 484-10-96  
[www.umo.edu.ua](http://www.umo.edu.ua)

Підписано до друку 12.10.2020. Формат 60×84 1/16  
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.  
Умов. друк. арк. 19,53. Обл. вид. арк. 21.  
Тираж 300 прим. Замовлення № 121020\_2

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»  
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-22-66,  
[www.yuston.com.ua](http://www.yuston.com.ua)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції серія дк № 497 від 09.09.2015 р.



Scientific journal

# **BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION**

*Collection of scientific papers  
Issue 13(42)*

*Educational Sciences Series*

*Education/Pedagogy: 01; spec code: 011, 012, 013, 014, 015, 016*

Editors — *Otrishko V. I.*

*Remizovsky K. M.*

Corrector — *Otrishko V. I.*

Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State Institution of Higher Education  
«University of educational management»  
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.  
[www.umo.edu.ua](http://www.umo.edu.ua)

Signed for print 12.10.2020. Format 60×84 1/16  
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.  
Provisionally printed sheets 19,53. Accounting and publishing sheets 21.  
Edition 300 copies. Order № 121020\_2

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»  
36-A, O. Honchara Str., Kyiv, 01034, tel.: (044) 360-22-66,  
[www.yuston.com.ua](http://www.yuston.com.ua)

A certificate of making a publishing business subject to the state register of publishers,  
manufacturers and distributors of publishing products series дк № 497 from 09.09.2015.