

УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ



**ВІСНИК
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ:**

збірник наукових праць

*Серія
«Педагогічні науки»*

Випуск 15(44)

ISSN 2218-7650

DOI: 10.37321

ID 47812

[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44))

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

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Збірник наукових праць
Випуск 15(44)**

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/vpropn>;



Норвезький Реєстр наукових журналів

**Київ
2021**

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 № 1 від 18 січня 2021 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; **Лариса Петренко**, д-р пед. наук, проф.; **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу, Корінф, Грецька Республіка.

Асоційовані редактори:

Ірина Андричук, 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

Статті, які публікуються у збірнику проходять перевірку щодо плагіату



Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол.: О. Галус [та ін.]. Київ: Юстон, 2021. Вип. 15(44). 240 с. (Серія «Педагогічні науки») (Категорія «Б»).

ISBN 978-617-7854-46-2

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 978-617-7854-46-2

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2021

ISSN 2218-7650

DOI: 10.37321

ID 47812

[https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44))

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 15(44)***

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
2021**

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 № 1 dated 18 January 2021)*

Editor-in-Chief

Victor Oliynyk, 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; **Iarisa Petrenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **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*

Articles published in the Collection are checked for plagiarism on



Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SIHE «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. Oliynyk; Editorial board: A. Halus [and others]. Kyiv: Yuston, 2021. Issue 15(44). 240 p. (Educational Sciences Series) (Category «B»).

ISBN 978-617-7854-46-2

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 978-617-7854-46-2

© SIHE «University of educational management», 2021



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

Відомості про авторів	8
Андрущук Ірина, Віролайнен Оксана. Теоретико-методологічні основи організації змішаного навчання у закладі загальної середньої освіти https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-10-24	10
Близнюк Валентин. Проблеми теорії і методики професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності збройних сил України в умовах бакалаврату https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-25-47	25
Богданов Євген. Підготовка керівного складу у сфері цивільного захисту у 1980–2020 роках https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-48-63	48
Борзик Олена. Критеріальний апарат дослідження сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-64-77	64
Воскобойнікова Галина, Довжук Вікторія, Коновалова Людмила, Косяченко Костянтин. Проектування вдосконалення змісту формування компетентності фармакоекономічного обґрунтування раціональної фармакотерапії у процесі професійної підготовки магістрів фармації https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-78-93	78
Докторович Валерія. Управління інноваційною діяльністю закладу професійної (професійно-технічної) освіти як педагогічна проблема https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-94-112	94
Дубініна Оксана, Бурлаєнко Тетяна, Добровольський Віктор. Особливості впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-113-140	113
Зубко Віта. Результати діагностики готовності майбутніх психологів до професійної мобільності https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-141-163	141
Колодзько Інна. Імплементация досвіду Швеції з формування у підлітків готовності до екологічної діяльності в позашкільну освіту України https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-164-178	164
Любива Віталіна. До проблеми формування іншомовної фонетичної компетентності у дітей дошкільного віку https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-179-192	179
Молчанюк Ольга. Взаємодія сім'ї та школи як важлива умова ефективності виховного процесу https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-193-205	193
Молчанюк Ольга, Пальчик Оксана. Проектна діяльність – перспективна складова освітнього процесу https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-206-219	206
Олійник Віктор. Концептуальні підходи щодо розвитку Університету менеджменту освіти в умовах освітніх змін https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-220-238	220

CONTENT

Information about the authors	8
Iryna Androshchuk, Oksana Virolainen. Theoretical and methodological fundamentals of the organization of mixed education in the institution of general secondary education https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-10-24	10
Valentin Bliznyuk. Problems of theory and methods of professional training of future officers of law enforcement activities of the armed forces of Ukraine In the conditions of undergraduate https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-25-47	25
Yevhen Bohdanov. Training of civil protection management staff in 1980–2020 https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-48-63	48
Olena Borzyk. Criterion apparatus of researching formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-64-77	64
Halyna Voskoboynikova, Victoria Dovzhuk, Lyudmila Konovalova, Konstantin Kosyachenko. Design of improvement of the content of formation of competence of pharmaco-economic justification of rational pharmacotherapy in the process of professional training of masters of pharmacy https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-78-93	78
Valeriia Doktorovych. Management of innovative activity of the institution of vocational (vocational and technical) education as a pedagogical problem https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-94-112	94
Oksana Dubinina, Tatiana Burlaenko, Viktor Dobrovolskyi. Blended learning in future managers' training https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-113-140	113
Vita Zubko. Diagnostics results of future psychologists 'readiness for professional mobility https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-141-163	141
Inna Kolodko. Implementation of the Swedish experience on the formation of adolescents' readiness for environmental activities in out-of-school education in Ukraine https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-164-178	164
Vitalina Liubyva. On the problem of foreign language phonetic competence formation in preschool children https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-179-192	179
Olha Molchaniuk. Interaction of family and school as an important condition for the effectiveness of the educational process https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-193-205	193
Olha Molchaniuk, Oksana Pal'chyk. Project work as a promising component in educational process https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-206-219	206
Victor Oliynyk. Conceptual approaches to the development of the University of educational management in the conditions of educational change https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-220-238	220

Відомості про авторів

Андрощук Ірина Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної роботи, начальниця сектору професійного розвитку педагогічних працівників ДУ «Український інститут розвитку освіти». Київ, Україна.

Близнюк Валентин Володимирович, аспірант кафедри публічного управління і проектного менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Богданов Євген Павлович, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради; Начальник Навчально-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Херсонської області. Херсон, Україна.

Борзик Олена Богданівна, аспірант кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Харків, Україна.

Бурлаєнко Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки, підприємництва та менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Віролайнен Оксана Василівна, заступниця директора з навчально-виховної роботи комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 58» Дніпровської міської ради; аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Воскобойнікова Галина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, кандидат фармацевтичних наук, професор кафедри організації та економіки фармації Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Київ, Україна.

Добровольський Віктор Брониславович, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, полковник; начальник факультету післядипломної освіти Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київ, Україна.

Довжук Вікторія Валентинівна, кандидат фармацевтичних наук, доцент, доцент кафедри організації та економіки фармації Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Київ, Україна.

Докторович Валерія Миколаївна, заступник директора з навчально-виробничої роботи ДПТНЗ «Сумське вище професійне училище будівництва і дизайн», аспірант кафедри професійної та вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Суми, Україна.

Дубініна Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри публічного управління і проектного менеджменту Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Київ, Україна.

Зубко Віта Сергіївна, аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, Україна.

Колодько Інна Миколаївна, викладач англійської мови Київського інституту інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія»; аспірантка інституту проблем виховання НАПН України. Київ, Україна.

Коновалова Людмила Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри організації та економіки фармації Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Київ, Україна.

Косяченко Костянтин Леонідович, доктор фармацевтичних наук, професор, завідувач кафедри організації та економіки фармації Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. Київ, Україна.

Любива Віталіна Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Глухів, Україна.

Молчанюк Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих дисциплін Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Харків, Україна.

Олійник Віктор Васильович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України. Київ, Україна.

Пальчик Оксана Олександрівна, кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри природничих дисциплін Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Харків, Україна.

Information about the authors

Iryna Androshchuk, doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy, administration and social work, head of the professional development sector pedagogical workers SI «Ukrainian Institute for Educational Development». Kyiv, Ukraine.

Valentin Bliznyuk, Post-graduate student of the Department Administration and Project Management Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Yevhen Bohdanov, postgraduate student of the Department of Pedagogy and Education Management at Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council. Kherson, Ukraine.

Olena Borzyk, post-graduate student Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy. Kharkiv, Ukraine.

Tatiana Burlaenko, PhD, Assistant Professor, Head of Sciences Department of Economy Entrepreneurship and Management Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Viktor Dobrovolskyi, Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Colonel; Faculty of postgraduate education of the Taras Shevchenko National University of Kyiv military institute. Kyiv, Ukraine.

Valeriia Doktorovych, deputy Director for Training and Production of Sumy Higher Vocational School of Construction and Design, postgraduate student of the vocational and higher education department of the Postgraduate Education Central Institute SIHE «University of Education Management». Sumy, Ukraine.

Victoria Dovzhuk, Candidate of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Organization and Economics of Pharmacy Bogomolets National Medical University. Kyiv, Ukraine.

Oksana Dubinina, PhD, Assistant Professor, Assistant Professor Department Administration and Project Management Educational and Scientific Institute of Management and Psychology SIHE «University of Educational Management». Kyiv, Ukraine.

Inna Kolodko, Teacher of English Kyiv institute of intellectual property and law of the National University «Odessa Law Academy»; Post-graduate student of the Institute of problems of training NAPS Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Lyudmila Konovalova, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of Organization and Economics of Pharmacy Bogomolets National Medical University. Kyiv, Ukraine.

Konstantin Kosyachenko, doctor of pharmaceutical sciences, professor, Head of the Department of Organization and Economics of Pharmacy Bogomolets National Medical University. Kyiv, Ukraine.

Vitalina Liubyva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology Department of Preschool Education Faculty, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. Hlukhiv, Ukraine.

Olha Molchaniuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Sciences Department Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy. Kharkiv, Ukraine.

Victor Oliynyk, Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Member of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

Oksana Pal'chyk, Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Sciences Department Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy. Kharkiv, Ukraine.

Oksana Virolainen, Deputy director for educational work communal institution «Secondary school № 58» Dnieper City Council Dnieper; graduate student of the department of pedagogy, administration and social work SIHE «University of Education Management». Kyiv, Ukraine.

Halyna Voskoboynikova, doctor of pedagogical sciences, professor, Candidate of Pharmaceutical Sciences, Professor of the Department of Organization and Economics of Pharmacy Bogomolets National Medical University. Kyiv, Ukraine.

Vita Zubko, postgraduate student of the Department of Pedagogy, Professional Education and management of educational institutions, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky. Vinnytsia, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-10-24](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-10-24)
УДК 37.02:37.091.3

Андрощук Ірина Миколаївна,

докторка педагогічних наук, професорка кафедри педагогіки,
адміністрування та соціальної роботи,
начальниця сектору професійного розвитку педагогічних працівників
ДУ «Український інститут розвитку освіти».
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3557-793X>
irenandro@gmail.com

Віролайн Оксана Василівна,

заступниця директора з навчально-виховної роботи
комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 58»
Дніпровської міської ради;
аспірантка кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

vera.77.147@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано теоретико-методологічні основи організації змішаного навчання в закладі загальної середньої освіти. Виклики, утворені завдяки становленню глобального комунікаційного простору поставили заклади загальної середньої освіти перед новими випробуваннями. Впровадження інформаційних та комп'ютерних технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти запустило потужний механізм підлаштовування під ці процеси систему освіти в усьому світі. Окреслено недоліки та позитивний досвід управління закладом загальної середньої освіти та впровадження змішаного навчання в освітній процес. Змальовано позитивний досвід впровадження організації дистанційного, мережевого та індивідуального навчання, актуальні особливості організації змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти, аналіз недоліків та переваг традиційних методів надання освітніх послуг, в надзвичайних умовах, зокрема карантинних заходів в Україні, як і в усьому світі. Подано ідею застосування елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання при змішаному навчанні полягає в тому, що певну частину навчальних

предметів здобувачі освіти засвоюють традиційно, за допомогою очної форми навчання, а іншу частину – за технологіями індивідуального, мережевого та дистанційного навчання. Розглянуто систему організації закладу освіти, як соціальне явище, у кількох аспектах: як систему, що її забезпечує; освітнє середовище, яке характеризують та відображують її складові та підсистеми; як різноманітність запропонованих у закладі загальної середньої освіти форм здобуття освіти; як процес засвоєння здобувачем освіти узагальненого суспільного досвіду, норм, цінностей, здобуття знань; як наслідок впливу педагогічного колективу закладу освіти – навчання і виховання свідомого громадянина України – конкурентоспроможного випускника.

Ключові слова: змішане навчання; інформаційні технології; освітній процес; інформаційно-комунікаційні засоби; індивідуалізація; індивідуальна освітня траєкторія; заклад загальної середньої освіти.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. На етапі сучасного розвитку суспільства збільшується швидкість набування та накопичення нових знань та стрімко зростає потреба в їх вдосконаленні. Важливим засобом підвищення ефективності функціонування сфер освітньої діяльності стають інформаційні технології. Вони і дозволяють вирішити зазначену проблему шляхом широкого застосування в закладах загальної середньої освіти змішаного навчання завдяки поєднанню очної, заочної, дистанційної, мережевої та індивідуальної форм навчання.

В Україні, як і в усьому світі, спостерігається збільшення кількості здобувачів освіти, які мають бажання навчатися в режимі віддаленого доступу, зростає кількість закладів освіти, що застосовують дистанційне навчання, створюється велика кількість відкритих віртуальних закладів освіти. Проте, для забезпечення освітнього процесу з цією формою навчання на належному рівні, необхідне масштабне застосування потужних комп'ютерних систем, які будуть у змозі забезпечити віддалений (дистанційний) доступ до захищених інформаційних систем і ресурсів освітнього призначення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз досліджень у галузі дистанційної освіти як складової змішаного навчання вказує на те, що низка досліджень спрямована, в першу чергу, на вирішення проблем технічного та програмного забезпечення. На даний час дослідниками

розроблено велику кількість систем, курсів та освітніх програм із окремих предметів у системі дистанційного навчання, що стане у нагоді для створення системи змішаного навчання. При цьому, систему, яка могла б динамічно взаємодіяти із здобувачами середньої загальної освіти, урахувавши їх освітні потреби та індивідуальні особливості, наразі не існує. Більшість сучасних освітніх систем, включаючи Web-системи виконують функції бібліотек статичних гіпертекстових підручників і тестових завдань, що недостатньо для повноцінної та ефективної організації індивідуалізованого освітнього процесу в системі загальної середньої освіти та створення власної індивідуальної освітньої траєкторії в умовах змішаного навчання.

Особливої актуальності змішане навчання набуло від початку запровадження карантину в закладах загальної середньої освіти. Викладене вище й зумовлює актуальність теми дослідження.

Організаційно-педагогічні основи змішаного навчання, підходи до його реалізації в Україні у своїх працях висвітлили І. Воронікова, С. Якубов, В. Биков [4], В. Ковальчук [11], Н. Морзе. Системи дистанційної освіти, як складову змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти за кордоном, розглядали М. Moore та G. Kearsley, В. Ковальчук [11] на прикладі США, О. Бєседіна – Великої Британії.

Науковці широко вивчають питання управління сучасними закладами освіти. Підхід до класифікації функцій управління, виходячи із основних напрямів діяльності директора закладу загальної середньої освіти розглядали Є. Березняк, Б. Кобзар, І. Мар'янюк, М. Портова, П. Фролова. Група функцій, запропонована вченими Н. Коломенським, Л. Карамушкою, Р. Сакуровим спрямовані на створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, на розвиток його формальної та неформальної структури. О. Мармаза [14] розглядала класичні функції управлінської діяльності керівника закладу освіти в умовах розвитку; сучасну модернізацію в системі управління закладами загальної середньої освіти вивчав Г. Шелепо [18], Т. Кравчинська розглядала особливості управління освітнім процесом за дистанційною формою навчання [12].

С. Калашникова [8], М. Кириченко та В. Маслов [10] поділяють спільну думку з Т. Хлебніковою [17], що модернізацію базових параметрів управління у закладі загальної середньої освіти слід розглядати відповідно до освітньої парадигми людиноцентризму.

Науковці Л. Калініна [9], І. Блохіна [5] зазначали, що створювати систему управління сучасним закладом освіти слід залежно від реальних

умов. У своїх дослідженнях І. Блохіна, спираючись на основи адаптивного управління, запропоновані Г. Єльніковою [7]. Л. Лісовою [13] та Н. Андрієнко [3], досліджено системи суб'єктів активної участі створення освітнього простору, де кожен із суб'єктів управління має власні функції.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати дослідження вітчизняних і закордонних учених у галузі управління закладом загальної освіти в умовах упровадження технологій змішаного навчання.

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

- вивчити та проаналізувати позитивний досвід організації управління закладом загальної середньої освіти в умовах використання технологій змішаного навчання в Україні та за кордоном;
- описати механізми створення ефективно функціонуючої системи управління закладом загальної середньої освіти, з огляду на впровадження технологій змішаного навчання.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

В умовах реформування освітньої системи України щодо впровадження в освітній процес інституційної та індивідуальної форм навчання акцентується увага на використанні різних форм навчання у вітчизняному законодавстві, зокрема у таких документах: Законі України «Про повну загальну середню освіту»; у Положенні про дистанційне навчання, наказ МОН України від 08.09.2020 № 1115; Положенні про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти, наказ МОН України № 536 від 23.04.2019 року; Положенні про індивідуальну форму навчання, наказ МОН України № 955 від 10. 07. 2019 року.

Змішане навчання необхідно розглядати рівноцінно і як систему, і як процес. Поєднання форм інституційного та індивідуального навчання передбачає теоретичне осмислення всього етапу педагогічного проектування, його змістової та педагогічної складових. Відповідно, завданнями етапу педагогічного проектування є: створення електронних курсів, електронних підручників, електронних демонстраційних матеріалів, системи комп'ютерних тестів, комплексних засобів навчання, розробка педагогічних технологій організації процесу навчання в мережі, курс дистанційного навчання, складання індивідуального освітнього плану, складання договорів для здійснення мережевого навчання, вимоги до яких зазначено в Положенні про

електронні освітні ресурси України: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2012 № 1060.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні методи наукового дослідження: аналіз науково-педагогічної, науково-технічної та навчально-методичної літератури з теми дослідження; вивчення й узагальнення вітчизняного та закордонного педагогічного досвіду управління закладом загальної середньої освіти; синтез і порівняння інформації щодо процесу управління освітньою діяльністю та застосування змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Змішане навчання є сучасною, новою формою освіти, яке не може бути автономною освітньою системою, тому що має ті ж цілі, що й очне навчання, та ґрунтується на державних стандартах. Традиційне та дистанційне навчання при однаковому змісті відрізняються формою подачі матеріалу, що зумовлює потребу у змішаному навчанні, як взаємодією викладача та учня. Обидві ці форми навчання побудовані на одних і тих самих принципах (системність, науковість, активність, інтеграція, тощо), але в змішаному навчанні вони реалізуються за допомогою використання інформаційного Інтернет середовища та його специфіки.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, створення відкритих електронних освітніх ресурсів, збільшення потреби суспільства у персоналізованому й адаптивному навчанні сприяють необхідності впровадження інноваційних технологій в освіту. Про використання інформаційно-комунікаційних технологій як освітнього засобу, середовища спілкування та спільної діяльності відзначено у Проєкті Нової української школи, що є орієнтиром для реформування середньої освіти в Україні [2]. Запровадження змішаного навчання у закладі загальної середньої освіти та досвід інших країн [16] також є вагомою причиною для здійснення підготовки здобувачів освіти до подальшої освіти з використанням технологій змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз практики діяльності закладів загальної середньої освіти дає змогу зробити висновок, що найчастіше в освітньому процесі на даний час використовується змішане навчання, зокрема, для пересилання завдань учителем, їхнього виконання учнями та з метою здійснення консультування під час карантину або для роботи з обдарованими учнями,

учнями із особливими потребами тощо. Вибір та запровадження інституційних ресурсів LMS – систем управління навчанням та CMS – систем управління контентом, відкритих ресурсів на основі використання технологій Web 2.0, Веб 3.0, хмарних сервісів, е-бібліотек та ін. для організації змішаного навчання в школі, залежить від багатьох чинників. Насамперед від підготовленості всіх учасників освітнього процесу: керівників, учителів, здобувачів закладу загальної середньої освіти та їх батьків, а також від наявності нормативно-правового, освітнього, методичного, матеріально-технічного та інтернет забезпечення.

Можливості Інтернету багатofункціональні – поряд із функціями інформаційною – електронні бібліотеки, бази даних, віртуальні центри, методична література електронні книги і журнали, та пошуковою – колекції посилань, каталоги, він виконує інтерактивну функцію, яка надає можливість учасникам освітнього процесу спілкуватися за допомогою форумів, електронної пошти і на персональних чатах, а також проводити відео конференції [16]. Завдяки новим інформаційним технологіям виникло змішане навчання. Вивчення світового та європейського досвіду, його аналіз та дослідження недоліків і переваг цієї системи надасть нам можливість покращити вітчизняну систему змішаного навчання.

Українські дослідники В. Ковальчук та І. Воротникова [11] пропонують три моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. Запропановані моделі частково або повністю відповідають вимогам змішаного навчання та задоволення освітніх потреб учнів, що здійснюють взаємодію та співпрацю учасників освітнього процесу.

Моделі використання елементів дистанційного навчання в закладі загальної середньої освіти залежать від наявності ІТ-політики самого закладу, що визначає стратегію і тактику запровадження змішаного навчання в освітньому процесі. Такий підхід сприяє створенню інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, реалізує підвищення кваліфікації вчителів та здобувачів освіти для формування ІКТ компетентності, роботі з батьками та громадою щодо розбудови інфраструктури закладу освіти, розробленні нормативно-правового і методичного забезпечення, створенню електронних освітніх ресурсів та їх експертизи, запровадженню моніторингу якості освіти. Виникає істотна необхідність подальшого розвитку запровадження в закладах загальної середньої освіти моделей змішаного навчання, як імплементації очної, заочної, дистанційної, мережевої та індивідуальних форм навчання у побудові власної індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня [6].

Наразі існують різні погляди науковців на змішане навчання – від його повної абсолютизації як нової універсальної освітньої форми, яка впевнено витісняє традиційні, до зведення його до набору звичайних засобів і методів передачі освітніх матеріалів. Але незаперечним є той факт, що використання методів змішаного навчання уможливорює надання освітніх послуг різного характеру у віддалених районах, навчання без відриву від основного виду діяльності, навчання осіб із особливими потребами, зниження витрат на навчання, доступ до освітніх ресурсів світу через використання сучасних засобів електронних комунікацій. Процес навчання може відбуватися будь-де та у будь-який час, єдина умова – підключення до мережі Інтернет. Така форма навчання також надає змогу впровадженню інтерактивних технологій викладення освітнього матеріалу.

У нормативних документах зазначається про необхідність зміни освітньої парадигми на розвиток закладу загальної середньої освіти, як відкритої організації, тобто відкритої соціальної системи. Управляти цим розвитком можливо лише за умови використання механізмів стратегічного менеджменту.

Змішане навчання, як і будь-яка форма навчання, не може бути відокремленою від загальної системи освіти, відповідно, є такою, що неодмінно передбачає освітній процес у закладі загальної середньої освіти і підпорядковується процесу управління. Система управління змішаним навчанням побудована на програмному забезпеченні, призначеному для організації освітнього процесу та контролю за навчанням через мережу Інтернет [1], завдяки якому може задіюватися як широке коло педагогічних працівників (зокрема, з різних закладів освіти і учні, які проживають у різних містах і навіть державах).

Управління змішаним навчанням – система управління освітньою діяльністю, що використовується для розроблення та поширення навчальних онлайн матеріалів, організація освітнього процесу із забезпеченням спільного доступу задля забезпечення швидкого зворотнього зв'язку. Необхідними є також мотивація здобувачів освіти й контроль за виконанням та засвоєнням навчального матеріалу з боку вчителів та батьків. Управління передбачає, насамперед, взаємодію всіх систем, що забезпечують освітній процес. Адміністративна система забезпечує маркетингові зв'язки задля надання якісних освітніх послуг, планування робіт, регулювання, контролю та моніторингу якості знань здобувачів освіти, керівники і педагогічні працівники планують та задовольняють потреби учасників освітнього процесу за допомогою

технологій дистанційного навчання.

Управлінські процеси в системі створення змішаного навчання – це соціальні освітні процеси, що скориговують та вказують напрям на самостійне, а отже високоякісне здобуття освітніх послуг суб'єктами управління – здобувачами освіти. Пріоритетними принципами організації змішаного навчання є самостійна робота здобувачів освіти, але ніяк не виключає сумісної діяльності вчителя та здобувача освіти на всіх етапах шляху формування і розвитку компетентностей, принципів рефлексивності та елективності в освітньому процесі.

На основі аналізу існуючої теорії та практики, нами визначено чотири групи особливостей управління змішаним навчанням, а саме: *оперативні*, що сприяють подоланню бар'єрів простору і часу, *інформаційні*, що відкривають шлях до доступності сприйняття інформації, *комунікативні* – збільшують коло спілкування, *педагогічні* – мотивують через інтерактивні, технологічні та індивідуалізовані підходи до освітнього процесу. При цьому створюються психологічно комфортні умови здобуття знань, можливість розподілу роботи у зручному часі й у власному темпі, а це, насамперед, сприяє самовираженню учня і мотивує до навчання. Водночас, із запровадженням сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі, виникають проблеми, що стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації, гуманізації та цифровізації освіти.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Заклад загальної середньої освіти, в умовах змішаного навчання, на сучасному етапі знаходиться на шляху практичного впровадження та вдосконалення розробленої у теорії та перевіреної на практиці науково-методичної підтримки інтеграції очної, дистанційної, мережевої та індивідуальної форм навчання в освітньому процесі.

Таким чином, виникає потреба виокремити позитивний досвід організації дистанційного, мережевого та індивідуального навчання, але не відмовлятися при цьому від традиційних методів надання освітніх послуг. Змішане навчання – це нова організація освіти, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів формування компетентностей, так і нових інформаційних і телекомунікаційних технологій, а також використовуючи роботу в групах та індивідуально. Змішане навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології подання матеріалу,

здобувати повноцінну освіту, формувати і розвивати відповідні компетентності здобувачів освіти і має такі переваги, як гнучкість, актуальність, зручність, модульність, економічна ефективність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів для здобуття освіти. Ідея застосування елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання при змішаному навчанні полягає в тому, що певну частину навчальних предметів здобувачі освіти засвоюють традиційно, за допомогою очної форми навчання, а іншу частину – за технологіями індивідуального, мережевого та дистанційного навчання.

Перспективи подальших досліджень. Дана розвідка не вичерпує всіх питань досліджуваної пролеми. У перспективі будуть розглянуто методологічні основи управління закладом загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання; розроблено, опрацьовано та подано методичні рекомендації щодо управління закладом загальної середньої освіти в умовах упровадження технологій змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] О. Андрєєв, *Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія*. Харків, Україна: Міськдрук, 2013, 212 с.
- [2] І. М. Андрощук, «Самоуправління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти у системі відкритої освіти», *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, Вип. 2(93), с. 13–21, 2018.
- [3] Н. М. Андрієнко, «Модель адаптивної поведінки підприємства як відкритої системи», *Глобальні та національні проблеми економіки*, Вип. 3, с. 188–193, 2015.
- [4] В. Биков, *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ, Україна: Атіка, 2008, 684 с.
- [5] І. Блохіна, «Управління навчально-виховним процесом у ЗНЗ на засадах адаптивного підходу»: *на Всеукр. наук.-практ. конф. Інноваційний менеджмент у закладах освіти*. Київ, Україна, 2017, с. 55–61.
- [6] О. В. Віролайнен, «Організація моделі школи вільного вибору індивідуальної освітньої траєкторії в умовах упровадження технологій дистанційного навчання», *Молодий вчений*, № 11, с. 206–210, 2019.
- [7] Г. В. Єльнікова, *Основи адаптивного управління: курс лекцій*. Київ, Україна: ЦППО, 2003, 104 с.

- [8] С. А. Калашнікова, «Технологія застосування компетентісно орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів», *Теорія та методика управління освітою*, № 4, с. 14–18, 2010.
- [9] Л. Калініна, *Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія*. Київ, Україна: Пед. думка, 2014, 285 с.
- [10] М. О. Кириченко, В. І. Маслов, *Наукові засади та функції компетентного менеджменту у загальноосвітньому навчальному закладі: монографія*. Луцьк, Україна: ВІППО, 2015, 288 с.
- [11] В. І. Ковальчук, «Тенденції розвитку освітньої системи в Україні»: *Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference (18–21 January 2016)*. Київ, Україна: Центр навч. літ-ри, 2016, с. 79–80.
- [12] Т. Кравчинська, «Особливості управління освітнім процесом за дистанційною формою навчання», *Збірник наукових праць Херсонського державного ун-ту. Педагогічні науки*, Вип. 75(2), с. 120–124, 2017. [Електронний ресурс].
Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%282%29_25
- [13] Л. Лісова, *Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: монографія*. Черкаси, Україна: Видав. Пономаренко Р. В., 2018, 360 с.
- [14] О. І. Мармаза, *Менеджмент освітньої організації: навч.-метод. посіб.* Харків, Україна: ТОВ «Щедра садиба», 2017, 126 с.
- [15] В. В. Олійник, І. М. Андрощук, І. І. Остапйовська, П. С. Олешко, Д. А. Пріма, «Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій», *Інформаційні технології і засоби навчання*, Т. 75, № 1, с. 212–224, 2020.
- [16] О. П. Пінчук [та ін.], *Організація та функціонування мережі ресурсних центрів дистанційної освіти загальноосвітніх навчальних закладів: монографія*. Київ, Україна: Атіка, 2014, 184 с.
- [17] Т. М. Хлебнікова, *Управління навчальною діяльністю: навч.-метод. посіб.* Харків, Україна: Основа, 2013, 224 с.
- [18] Г. Шелепко, «Система управління загальноосвітніми навчальними закладами України: закордонний досвід та шляхи демократизації», *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 6, ч. 1, с. 372, 2012.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF THE ORGANIZATION OF MIXED EDUCATION IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Iryna Androshchuk,

Doctor of pedagogical sciences,
Professor of the Department of Pedagogy, administration and social work,
head of the professional development sector pedagogical workers
SI «Ukrainian Institute for Educational Development».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3557-793X>
irenandro@gmail.com

Oksana Virolainen,

Deputy director for educational work
communal institution «Secondary school № 58»
Dnieper City Council Dnieper;
graduate student of the department of pedagogy,
administration and social work
SIHE «University of Education Management».
Kyiv, Ukraine.

vera.77.147@gmail.com

Abstract. The article analyzes the theoretical and methodological foundations of blended learning in general secondary education. The challenges posed by the formation of the global communication space have posed new challenges to general secondary education institutions. The introduction of information and computer technologies in the educational process of general secondary education institutions has launched a powerful mechanism for adapting the education system around these processes around the world. The shortcomings and positive experience of managing a general secondary education institution and the introduction of blended learning in the educational process are outlined. Positive experience of introduction of distance, network and individual learning, current features of blended learning in general secondary education, analysis of disadvantages and advantages of traditional methods of providing educational services in emergency conditions, including quarantine measures in Ukraine and around the world. The idea of using elements of asynchronous and synchronous distance learning in blended learning is that a certain part of the subjects students learn traditionally, using full-time education, and the other part – on the technology of individual, network and distance learning. The system of organization of

an educational institution as a social phenomenon is considered in several aspects: as a system that provides it; educational environment that characterizes and reflects its components and subsystems; as a variety of forms of education offered in the institution of general secondary education; as a process of assimilation by the student of education of the generalized social experience, norms, values, acquisition of knowledge; as a consequence of the influence of the teaching staff of the educational institution – training and education of a conscious citizen of Ukraine – a competitive graduate.

Key words: blended learning; Information Technology; educational process; information and communication means; individualization; individual educational trajectory; general secondary education institution.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрощук Ирина Николаевна,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики, администрирования
и социальной работы,
начальник сектора профессионального развития
педагогических работников
ГУ «Украинский институт развития образования».
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3557-793X>
irenandro@gmail.com

Виролайнен Оксана Васильевна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе
коммунального заведения образования
«Средняя общеобразовательная школа № 58»
Днепропетровского городского совета;
аспирантка кафедры педагогики,
администрирования и социальной работы
учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.
vera.77.147@gmail.com

Аннотация. В статье проанализированы теоретико-методологические основы организации смешанного обучения в заведении общего среднего образования. Вызовы, образованные благодаря становлению

глобального коммунікаційного пространства поставили заведення загального середнього освіти перед новими випробуваннями. Внедрення інформаційних і комп'ютерних технологій в освітній процес установ загального середнього освіти запустило потужний механізм підстроїки під ці процеси систему освіти во всьому світі. Визначені недоліки і позитивний досвід управління установ загального середнього освіти і введення змішаного навчання в освітній процес. Зображено позитивний досвід введення організації дистанційного, мережевого і індивідуального навчання, актуальні особливості організації змішаного навчання в установах загального середнього освіти, аналіз недоліків і переваг традиційних методів надання освітніх послуг, в надзвичайних умовах, в частині карантинних заходів в Україні, як і во всьому світі. Подано ідею застосування елементів асинхронного і синхронного дистанційного навчання при змішаному навчанні заключається в тому, що визначену частину навчальних предметів соискатели освіти засвоюють традиційно, з допомогою очної форми навчання, а другу частину – по технологіям індивідуального, мережевого і дистанційного навчання. Розглянуто систему організації навчального закладу, як соціальне явище, в декількох аспектах: як систему, надавану; освітнє середовище, яке характеризує і відображає її складові і підсистеми; як різноманітність пропонує в школі форм отримання освіти; як процес засвоєння соискателем освіти узагальненого суспільного досвіду, норм, цінностей, отримання знань; як наслідок впливу педагогічного колективу навчального закладу – навчання і виховання свідомого громадянина України – конкурентоспроможного випускника.

Ключеві слова: змішане навчання; інформаційні технології; освітній процес; інформаційно-комунікаційні засоби; індивідуалізація; індивідуальна освітня траєкторія; школа.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. Andrieiev, *Pedahohichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia: monohrafiia*. Kharkiv, Ukraina: Miskdruk, 2013, 212 s.
- [2] I. M. Androshchuk, «*Samoupravlinnia profesiinym rozvytkom vykladachiv*

- kafedr menedzhmentu polskykh zakladiv vyshchoi osvity u systemi vidkrytoi osvity», *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky*, Vyp. 2(93), s. 13–21, 2018.
- [3] N. M. Andriienko, «Model adaptyvnoi povedinky pidpriemstva yak vidkrytoi systemy», *Hlobalni ta natsionalni problemy ekonomiky*, Vyp. 3, s. 188–193, 2015.
- [4] V. Bykov, *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: Atika, 2008, 684 s.
- [5] I. Blokhina, «Upravlinnia navchalno-vykhovnym protsesom u ZNZ na zasadakh adaptyvnoho pidkhodu»: na Vseukr. nauk.-prakt. konf. Innovatsiinyi menedzhment u zakladakh osvity. Kyiv, Ukraina, 2017, s. 55–61.
- [6] O. V. Virolainen, «Orhanizatsiia modeli shkoly vilnoho vyboru indyvidualnoi osvitnoi traiektorii v umovakh uprovdzhennia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia», *Molodyi vchenyi*, № 11, s. 206–210, 2019.
- [7] H. V. Yelnykova, *Osnovy adaptyvnoho upravlinnia: kurs lektsii*. Kyiv, Ukraina: TsIPPO, 2003, 104 s.
- [8] S. A. Kalashnikova, «Tekhnolohiia zastosuvannia kompetentnisno oriientovanoho pidkhodu dlia profesiinoi pidhotovky kerivnykiv navchalnykh zakladiv», *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, № 4, s. 14–18, 2010.
- [9] L. Kalinina, *Teoretyko-metodychni zasady informatsiinoho zabezpechennia orhanizatsiinoho mekhanizmu upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom: monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: Ped. dumka, 2014, 285 s.
- [10] M. O. Kyrychenko, V. I. Maslov, *Naukovi zasady ta funksi kompetentnoho menedzhmentu u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi: monohrafiia*. Lutsk, Ukraina: VIPPO, 2015, 288 s.
- [11] V. I. Kovalchuk, «Tendentsii rozvytku osvitnoi systemy v Ukraini»: Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference (18–21 January 2016). Kyiv, Ukraina: Tsentri navch. lit-ry, 2016, s. 79–80.
- [12] T. Kravchynska, «Osoblyvosti upravlinnia osvitnim protsesom za dystantsiinoiu formoiu navchannia», *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho un-tu. Pedagogichni nauky*, Vyp. 75(2), s. 120–124, 2017. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_75%282%29_25
- [13] L. Lisova, *Derzhavno-hromadske upravlinnia rozvytkom zahalnoi serednoi osvity v malykh mistakh Ukrainy: monohrafiia*. Cherkasy, Ukraina: Vydav. Ponomarenko R. V., 2018, 360 s.

- [14] O. I. Marmaza, *Menedzhment osvitnoi orhanizatsii: navch.-metod. posib.* Kharkiv, Ukraina: TOV «Shchedra sadyba», 2017, 126 s.
- [15] V. V. Oliinyk, I. M. Androshchuk, I. I. Ostapiovska, P. S. Oleshko, D. A. Prima, «Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii», *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, T. 75, № 1, s. 212–224, 2020.
- [16] O. P. Pinchuk [ta in.], *Orhanizatsiia ta funktsionuvannia merezhi resursnykh tsentriv dystantsiinoi osvity zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia.* Kyiv, Ukraina: Atika, 2014, 184 s.
- [17] T. M. Khliebnikova, *Upravlinnia navchalnoiu diialnistiu: navch.-metod. posib.* Kharkiv, Ukraina: Osnova, 2013, 224 s.
- [18] H. Shelepko, «Systema upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy Ukrainy: zakordonnyi dosvid ta shliakhy demokratyzatsii», *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, № 6, ch. 1, s. 372, 2012.

*Стаття надійшла до редакції
16 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-25-47](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-25-47)
УДК 355.25:371.132

Близнюк Валентин Володимирович,
аспірант кафедри
публічного управління і проектного менеджменту
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.
bvv_2010@ukr.net

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В УМОВАХ БАКАЛАВРАТУ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми стану професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності Збройних Сил України в умовах бакалаврату та обґрунтуванні існуючих проблем такої підготовки. Уточнено поняття «якість підготовки», яке розглядається з різних позицій: зв'язку з плануванням процесу навчання, коли певні уявлення про заплановану якість підготовки закладаються в освітні програми з кожної дисципліни; пов'язується з етапом реалізації освітніх програм в освітньому процесі; передбачає оцінювання якості результатів освітнього процесу. Визначено ознаки теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО). Уточнено сутність поняття «професійна підготовка», яка являє собою систему навчання, яка забезпечує формування необхідних компетентностей, потрібних для певної діяльності, з метою здобуття кваліфікації за конкретною професійною спеціалізацією. Обґрунтовано різні підходи «готовності особистості до професійної діяльності». З'ясовано, що військова діяльність відрізняється від усіх інших видів трудової діяльності задачами, способами і умовами досягнення цілі. Вона має свої 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. Визначено, що «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності» розглядається, як особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування в громадянина готовності до захисту Батьківщини, до проходження військової служби у військових формуваннях й забезпечує узгодження

ним знань про зміст і структуру службової діяльності та вимоги до цієї діяльності, до стану здоров'я, до психологічного стану та сформованих професійних компетентностей. З'ясовано, що структура готовності майбутнього офіцера до службової діяльності визначається за такими компонентами: мотиваційний, функціональний та емоційно-вольовою компонентами. Встановлено, що до основних проблем професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності науковці відносять якість надання освітніх послуг у військових закладах вищої освіти (ВЗВО), яка залежить від: формування системи професійно значущих знань, умінь і якостей, форм поведінки, індивідуальних способів виконання професійної діяльності; широкопрофільність підготовки; формування сучасного стилю цілісного науково-професійного мислення; готовності до професійного саморозвитку, безперервної освіти і самоосвіти; формування соціальної і професійної позиції, розвиток професійних здібностей й особистісних якостей (самостійність, активність, креативність, мобільність, комунікативність та ін.); забезпечення готовності майбутніх фахівців до індивідуально-творчого виконання професійних функцій, до інноваційної діяльності; прикладний характер підготовки, забезпечення єдності, інтеграція її теоретичної і практичної складових; упровадження дуальної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка; професійна компетентність; офіцери правоохоронної діяльності; Збройні Сили України; військовий заклад вищої освіти.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні умови в Україні ставлять на одне із перших місць у педагогічних дослідженнях питання вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів, конкурентоздатних на ринку праці, який на високому рівні оволодів професією під час навчання у вищому навчальному закладі та готовий до активної діяльності на шляху професійного зростання. Важливою складовою вищої освіти України виступає військова освіта. Зміни, що відбулися в освітній галузі, потребують від військових закладів вищої освіти (далі ВЗВО) розробки нових концептуальних підходів до реформування військово-освітньої сфери з урахуванням сучасних реалій.

Порушена наукова проблема знаходить своє відображення в державних освітніх документах, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в

України на 2012–2021 роки, де серед «...перспективних завдань вітчизняної системи освіти визначається необхідність «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації; перехід від процесної до результативної, компетентнісної парадигми освіти» [8].

Реалії сьогодення потребують від ВЗВО розробки нових методологічних засад, які б сприяли вдосконаленню загальної професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності ЗС України в умовах бакалаврату, зокрема, у процесі вивчення загальновійськових дисциплін.

У своїх дослідженнях С. Масловський зазначає, що однією із стратегічних цілей розвитку Збройних Сил України є професіоналізація військового резерву ЗСУ, а саме високий рівень загальновійськової підготовки майбутніх офіцерів.

Відповідно для досягнення стратегічних цілей розвитку ЗСУ розроблено Державну програму розвитку Збройних Сил України на період до 2020. На необхідності підвищення якості рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів (офіцерів) наголошено в Законах України «Про освіту» (редакція від 19.02.2016 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Державній національній програмі «Освіта» (1993 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.). Існуючі нормативно-правові положення стосуються, зокрема, і загальновійськової підготовки майбутніх офіцерів у військовий заклад вищої освіти України.

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; мотиваційну готовність: Є. Томас; професійно-педагогічну: С. Корищенко; готовність до ризику: В. Бодров, Є. Кір'янова.

Загально-дидактичні проблеми навчання майбутніх військовослужбовців представлено у наукових працях з розвитку педагогічної науки та практики в Україні (А. Алексюк, А. Вітчинко, В. Онищук, В. Помогайба, І. Федоренко, М. Ярмаченко), загальну методологію педагогіки представлено у наробках О. Бойко, І. Зязюна.

Поліаспектність проблеми формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення загальновійськових дисциплін знайшла своє відображення у різних напрямках педагогічних досліджень, а саме: В. Бачевський, А. Борисовський, К. Вербицький, В. Герасимчук, А. Машталер, П. Онищук, К. Тушко, О. Виноградов, П. Вишневський,

В. Воловник, Н. Генералова, О. Діденко, С. Кубицький, А. Окіпняк, О. Тогочинський, В. Чернявський та ін.

Проблему професійної підготовки майбутніх офіцерів досліджено у працях М. Бакум, С. Гончаренко, К. Корсак, В. Кушнірук, А. Лігоцького, В. Лугового, П. Олійник, С. Сисоевої, М. Солдатенкова та ін.; обґрунтування доцільності спеціальної підготовки кадрів, визначення її змісту, форм, методів, умов з урахуванням специфіки професійної діяльності представлено у працях Є. Барбіної, Г. Васяновича, О. Дубініної, І. Зязюна, В. Лозової, В. Луначека, Н. Ничкало, П. Лузана, В. Манько, Є. Кулика та ін.

Не зважаючи на широкий спектр досліджень даного напрямку, на нашу думку, потребує більш глибоко обґрунтування теоретико методичні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів, а саме визначення існуючих проблем професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності Збройних Сил України в умовах бакалаврату.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному аналізі стану професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності Збройних Сил України в умовах бакалаврату та обґрунтуванні існуючих проблем такої підготовки.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** статті:

- здійснити аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності Збройних Сил України в умовах бакалаврату;
- уточнити зміст понять «професійна підготовка», «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності» в контексті окресленої проблеми.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Основні аспекти функціонування і розвитку військової освіти конкретизовані в Концепції військової освіти в Україні, згідно з якою військова освіта є ступеневою системою безперервного навчання військових фахівців. Однією з важливих складових цієї системи є професійна підготовка майбутніх військовослужбовців.

Тому *Концепція військової освіти в Україні* передбачає розвиток (СВО) як один з пріоритетних напрямів у будівництві Збройних сил та інших військових формувань України [9]. Одне із провідних місць у вітчизняній СВО займає (БГП ВСС) (табл. 1), яка забезпечує високу і постійну (БМГ ЗСУ).

Таблиця 1

Освітні рівні у вітчизняній системі військової освіти

Рівні освіти	Рівні військової освіти
Повна вища освіта	Вища оперативно-стратегічна
	Вища оперативно-тактична
	Вища військово-спеціальна
Базова вища освіта	Вища військово-спеціальна освіта
Професійно-технічна освіта	За певною спеціальністю
	Професійна військова освіта
Повна загальна середня освіта	За певною спеціальністю
	БГП солдат, призовна і допризовна підготовка юнаків
Базова загальна середня освіта	БГП солдат, призовна і допризовна підготовка юнаків

БГП відбувається у (ВНП). Вона спрямована на опанування ВСС військово-професійними (ЗУН), на прищеплення їм високої духовності, справжніх якостей захисника Батьківщини та громадянина України, на формування у них бойової майстерності, на формування і розвиток творчої особистості українського військовослужбовця у навчально-пізнавальній діяльності, на сприяння в її самоактуалізації у військово-професійній діяльності, на вироблення у неї психічної стійкості та готовності до захисту територіальної цілісності та суверенітету Української держави.

Для обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних основ БГП ВСС необхідно з'ясувати її реальний стан, визначити основні проблеми, тенденції та перспективу розвитку. З цією метою нами було проведено вивчення стану військового навчання ВСС в ЗСУ. Для оцінки його стану, з'ясування основних тенденцій та визначення проблем були залучені 274 військовослужбовця всіх періодів служби, які проходили військову службу на різних посадах в основних видах і родах військ. В якості експертів для оцінки цих проблем були залучені 40 офіцерів ланки взвод-полк, які безпосередньо займаються організацією і проведенням БГП у ЗСУ. ВСС була запропонована анкета для аналізу і оцінки сучасного стану їх навчання, а офіцерам – анкета експерта для аналізу і оцінки сучасних проблем навчання ВСС ЗСУ. Зміст основних положень анкет, що опрацьовані нами для вивчення, аналізу і оцінки сучасного стану навчання ВСС, як для ВСС, так і офіцерів-експертів тотожний, тому вони достатньо легко піддаються порівняльному аналізу.

Основні якісні та кількісні характеристики ВСС та офіцерів-експертів, що взяли участь у дослідженні, представлені в таблицях 2–5.

Таблиця 2

Склад опитуваних щодо стану, тенденцій і проблем навчання ВСС

Категорії опитуваних	Загальна кількість	%	Зокрема за періодами служби:					
			першого		другого		третього	
			кількість	%	кількість	%	кількість	%
Солдати і сержанти	274	87,3	135	49,6	74	26,5	65	23,9
Офіцери	40	12,7	135	49,6	74	26,5	65	23,9
Всього	314	100						

Таблиця 3

Характеристика опитуваних солдатів і сержантів

За віком			За освітою		
Вік	Кількість	%	Рівень освіти	Кількість	%
1	2	3	4	5	6
До 19 років	107	39,1	Вища, неповна вища	11	4
До 20 років	96	35	Середня спеціальне	138	50,9
20 років і більше	71	25,9	Середня	99	35,5
Всього	274	100	9 класів і менше	26	9,6
			Всього	274	100
За видами і родами військ			За посадою		
Назва виду і роду військ	Кількість	%	Найменування посад	Кількість	%
Сухопутні війська	47	17,2	Старшина роти	2	0,7
Війська ППО	152	55,4	Заступник командира взводу	14	5,1

Продовження табл. 3

1	2	3	4	5	6
Артилерія і ракетні війська	43	15,7	Командир відділення	40	14,6
Інші	32	11,7	Рядовий	214	79,6
Всього	274	100	Всього	274	100
Рід діяльності солдатів і сержантів до призову на військову службу					
Рід діяльності	Кількість	%	Рід діяльності	Кількість	%
Спеціаліст технічного профілю (інженер, технік)	17	6,3	Учень, здобувач освіти очної форми навчання	43	15,8
Спеціаліст у галузі науки, культури і освіти	4	1,5	Безробітний	40	14,7
Службовець технічного і обслуговуючого профілю	9	3,3	Підприємець	9	3,3
Кваліфікований робітник	61	22,4	Інші	33	11,4
Різноробочий	58	21,3		274	100
Всього					

Таблиця 4

Характеристика офіцерів-експертів

Найменування посад	За посадою		За віком		
	Кіл-ть	%	Вік	Кіл-ть	%
Командир військової частини	3	7,5	до 25 років	10	25
Заступник командира військової частини	2	5			
Заступник командира військової частини з виховної роботи	4	10	25-30 років	7	17,5
Командир батальйону	6	15			

Продовження табл. 4

1	2	3	4	5	6
Заступник командира батальйону з виховної роботи	3	7,5	30–35 років	8	20
Заступник командира батальйону, начальник штабу	3	7,5	35–40 років	8	20
Командир роти	6	15	40–45 років	7	17,5
Інші	13	32,5			
Всього	40	100	Всього	40	100

Таблиця 5

***Джерела уявлень офіцерів-експертів про стан навчання
військовослужбовців строкової служби в ЗСУ***

Джерела уявлень офіцерів-експертів про стан навчання ВСС в ЗСУ	Кіл-ть	%
Безпосередній досвід організації та проведення військового навчання	18	45
Певні відносини до організації та проведення військового навчання за характером військової служби	19	47,5
Засоби масової інформації: преса, радіо, телебачення	2	5
Інше	1	2,5
Всього	40	100

Отже, кількісний і якісний аналіз опитуваних ВСС та офіцерів-експертів, їх військовий досвід, обсяг охоплення дослідженнями основних видів і родів військ, їх територіальне розташування, характер, зміст і специфіка діяльності досліджуваних військових підрозділів і частин дають підставу стверджувати, що вибіркова сукупність є репрезентативною для генеральної сукупності – ЗСУ та має достатню валідність і надійність.

Наступним завданням нашого дослідження є обґрунтування понять «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності Збройних Сил України».

Успішність розвитку змісту і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців залежить від ефективності скорочення невідповідності якості освіти і вимог, які пред'являють до неї роботодавці, ринок праці. У

цьому разі особливої актуальності набуває проблема підвищення відповідальності закладів освіти за кінцеві результати освітньої діяльності. Серед пріоритетів, які визначені перед закладами вищої освіти особливе місце займає забезпечення належної якості підготовки майбутніх фахівців.

Багатомірність якості освіти дають підстави для визначення таких складових якості вищої освіти:

- якість підготовки в системі середньої освіти вступників до ЗВО; об'єктивність конкурсного відбору для зарахування на навчання у ЗВО;
- якість підготовки випускників ЗВО;
- якість державних освітніх стандартів;
- якість діючої нормативної бази;
- якість освітніх програм, їх актуальність;
- якість змісту освіти;
- якість науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, застосування новітніх технологій і методик його організації;
- якість професорсько-викладацьких, науково-дослідницьких кадрів;
- якість управління;
- реалізація спеціального механізму управління якістю освіти [12].

У наукових дослідженнях поняття «якість підготовки» розглядається з різних позицій:

- зв'язку з плануванням процесу навчання, коли певні уявлення про заплановану якість підготовки закладаються в освітні програми з кожної дисципліни;
- пов'язується з етапом реалізації освітніх програм в освітньому процесі;
- передбачає оцінювання якості результатів освітнього процесу.

Отже, для оцінювання результату якості підготовки майбутніх фахівців необхідно встановити відповідність готовності фахівця вимогам часу, які включають його професійну підготовку.

У довідковій підготовка, тлумачиться як запас отриманих знань. Більшість дослідників професійну підготовку пов'язують із засвоєнням певних знань, умінь і навичок. Проте аналіз сучасних наукових досліджень доводить, що засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок є необхідним, але не єдиним показником якості професійної підготовки. Розглядаючи проблему визначення мети підготовки фахівців у сучасній системі вищої освіти, науковці акцентують увагу на необхідності вирішення завдань, які значно розширилися та змінилися.

У своїй монографії І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко

наголошують, про те, що проблему підготовки фахівців слід розглядати, як «...«мультипрофесійну» підготовку – підготовку фахівців, здатних ефективно діяти не лише в межах окремих традиційних галузей науки, а й у сфері нових наукових галузей, що виникають упродовж професійної діяльності фахівця як наслідок прискорення темпів науково-технічної еволюції; підготовка фахівця до професійної діяльності в сучасних умовах вимагає не стільки енциклопедичних знань, скільки вміння віднайти і отримати необхідну інформацію та зробити правильні висновки, а з іншого боку – продемонструвати володіння специфічними професійними психомоторними навичками; отримання освіти впродовж усього життя та розвиток нових форм навчання з використанням інформаційних технологій надають можливість більш гнучко реагувати на зміни потреб ринку праці» [13].

У дослідженнях О. Дубініна наголошує на тому, що «...відбувається корекція основної мети професійної підготовки: крім формування у фахівців професійних знань і умінь в сфері виробництва і послуг, необхідне формування у здобувачів освіти особистих якостей направлених на усвідомлений вибір майбутньої кар'єри» [2].

Досліджуючи питання готовності особистості 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, умінь мобілізувати свій професійний (духовний, особистісний та фізичний) потенціал на розв'язання поставлених завдань у відповідних умовах [11].

З іншого боку цю проблему бачить 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].

Таким чином, аналіз сучасної теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО дає підстави для визначення таких її ознак:

- формування системи професійно значущих знань, умінь і якостей, форм поведінки, індивідуальних способів виконання професійної діяльності;
- широкопрофільність підготовки;
- формування сучасного стилю цілісного науково-професійного мислення;
- готовності до професійного саморозвитку, безперервної освіти і самоосвіти;

- формування соціальної і професійної позиції, розвиток професійних здібностей й особистісних якостей (самостійність, активність, креативність, мобільність, комунікативність та ін.);
- забезпечення готовності майбутніх фахівців до індивідуально-творчого виконання професійних функцій, до інноваційної діяльності;
- прикладний характер підготовки, забезпечення єдності, інтеграція її теоретичної і практичної складових; упровадження дуальної освіти.

Сучасні дослідники вносять доповнення у визначення сутності поняття «професійна підготовка» і включають в нього показники не тільки когнітивного характеру, а й ті, які мають соціальну значущість. Цей підхід ґрунтується на основних завданнях вищої школи як соціального інституту й визначається сприянням професійній самореалізації індивіда, навчання його професійно спрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем [5].

З іншого боку професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання майбутніх фахівців професійних знань та вмінь з метою набуття ними навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності або роботи.

Отже, професійна підготовка – це система навчання, яка забезпечує формування необхідних компетентностей, потрібних для певної діяльності, з метою здобуття кваліфікації за конкретною професійною спеціалізацією.

Таким чином, професійну підготовку майбутніх фахівців у ВЗВО ми визначаємо, як вимогу особистості до здобуття певних знань, вмінь, навичок, досвіду, готовність до професійної діяльності.

Тому, вивчати проблему професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності слід у розрізі готовності особистості до здійснення власної професійної діяльності.

Поняття «готовність» є станом готового, а «готовий» згідно з довідниковою літературою – це той, хто зробив необхідне приготування до чого-небудь; перебуває в стані, близькому до чого-небудь; заздалегідь продуманий, підготовлений, складений; уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності [1]. Готовність особистості до професійної діяльності виражається через певні вимоги до особистості фахівця, а також через сукупність його компетентностей [4], [7]; креативний (Л. Кондрашова, В. Ягупов) – готовність до фахової діяльності означає здатність до творчості, фахову майстерність як творчість; культурологічний (Г. Васянович, В. Ягупов) – готовність до професійної діяльності виявляється через рівень сформованості професійної культури.

Крім того є змішаний підхід (Н. Мойсенюк), який поєднує різні зазначені вище підходи [6]. Різні підходи до аналізу сутності готовності зумовлюють різноманітність її визначень. Аналізуючи наукові праці, зустрічаємо низку трактувань поняття «готовність особистості до професійної діяльності» (табл. 6).

Таблиця 6

Сутність трактування поняття «готовність особистості до професійної діяльності»

№ з/п	Автор	Визначення
1	2	3
1	А. Демченко	«Цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, що включає у свою структуру взаємопов'язані елементи – науко-во-теоретичний, практичний і психологічний»
2	Г. Непеїна	«Якість особистості, в якій виражено її прихильність до здійснення діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів, відповідного соціального досвіду і здатність використовувати цей досвід у професійній діяльності; готовність може являти собою наведену єдність елементів – мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність»
3	Г. Кловак	«Фахова компетентність, яку характеризують як сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь і навичок»
4	С. Максименко, О. Пелех	«Цілеспрямований прояв особистості, який включає погляди, переконання, знання, звички, уміння, ставлення, мотиви, вольові та інтелектуальні якості, почуття, установки; її становлення відбувається впродовж моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом усебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії; окрім того, дослідники

Продовження табл. 6

1	2	3
	С. Максименко, О. Пелех	визначають психологічну готовність як важливу умову цілеспрямованої ефективної діяльності, її стійкості й регуляції; вона дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, правильно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості та адаптуючись до виконання певних дій у разі виникнення непередбачуваних перешкод»
5	Л. Карамушка	«Комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності»
6	А. Бевз	«Певний ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності»

З професійної точки зору військова діяльність відрізняється від усіх інших видів трудової діяльності задачами, способами і умовами досягнення цілі. Вона має свої 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.

Професійна готовність майбутніх офіцерів до власної професійної діяльності набувається в процесі отримання освіти й виховання в освітньому закладі. Вона є результатом всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, що визначаються особливостями фаху.

Модель навчання яка на даний час існує 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 правоохоронної діяльності проявляти ініціативу

та вміти генерувати власні варіанти вирішення завдань.

Підготовка військових і цивільних фахівців у ЗВО 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 освітніх програм, то у військових ЗВО велику увагу приділяють оволодінню загальновійськовим дисциплінам (вмінням працювати із сучасними зразками зброї та тактики ведення бою), які викладаються паралельно з фаховими.

Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, що питання якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів є ключовим у військовій освіті.

Як зазначалося нами вище, військова діяльність у порівнянні з іншими видами діяльності має особливості. Тому доречніше використовувати поняття «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності». Тракткування цього поняття відображено у таблиці 7.

Таблиця 7

Тракткування поняття «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності»

№ з/п	Автор	Визначення
1	2	3
1	І. Платонов	«Являє собою складне утворення, інтегральну властивість особистості, єдність таких трьох взаємопов'язаних компонентів як мотиваційного, загально-професійного й емоційно-вольового»
2	О. Богданюк	«Усвідомлення завдань, моделей, імовірного поведження, визначення оптимальних способів діяльності, оцінка власних можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення визначеного результату»
3	В. Уліч	«Складне, стійке особистісне утворення, що виражає прагнення фахівця, на основі наявних професійних знань, умінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати завдання»

Продовження табл. 7

1	2	3
4	М. Недбай	«Структурна аінтеграція професійно важливих якостей особистості, знань, умінь та навичок щодо загальнонаукових основ сучасної техніки, формування яких відбувається під час освітнього процесу у ВЗВО»
5	А. Балендр	«Інтегроване утворення, що включає в себе сукупність конфліктологічних знань, умінь і навичок професійної діяльності, а також – необхідних особистісних якостей, які дозволяють попереджати міжособистісні зіткнення в різних ситуаціях оперативно-службової діяльності та належним чином організовувати діяльність підлеглого складу»
6	О. Старчук	«Професійно-особистісне новоутворення майбутнього військового фахівця, що формується у процесі фізичної підготовки, забезпечує можливість сформувати у майбутніх офіцерів ситуацію успіху і реалізувати її в процесі професійного становлення й самовдосконалення під час військової служби»

Разом із тим поняття «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності» можна вважати похідним від поняття «готовність особистості до професійної діяльності».

Якщо мова йде про готовність здобувачів освіти до майбутньої діяльності, то в процесі її формування важливе значення відіграє педагогічний вплив (А. Демченко, С. Максименко, О. Пелех, М. Старчук).

Враховуючи вище зазначене пропонуємо поняття *«готовність майбутнього офіцера до службової діяльності» розглядати, як особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування в громадянина готовності до захисту Батьківщини, до проходження військової служби у військових формуваннях й забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру службової діяльності та вимоги до цієї діяльності, до стану здоров'я, до психологічного стану та сформованих професійних компетентностей.*

До основних структурних елементів готовності військовослужбовців різні науковці відносять різні компоненти, наприклад В. Ягупов відносить:

мотиваційний – прагнення подолати труднощі майбутнього бою і розуміння необхідності їх подолання, оцінювання своїх можливостей щодо управління психічними станами та діями на основі накопиченого досвіду; пізнавальний – забезпечується необхідним обсягом відповідної інформації, який потрібен для цілеспрямованої діяльності в екстремальних умовах бойової обстановки; емоційний – переживання почуття впевненості або сумніву у своїй готовності до подолання труднощів сучасного бою, уміння управляти своїми емоційно-вольовими процесами в екстремальних умовах; вольовий – забезпечує воїнам можливість подолання труднощів сучасного бою [14].

На думку Я. Павлова, кожен компонент забезпечується певними умовами: мотиваційна готовність до службово-бойової діяльності – достатніми соціально-економічними умовами, функціональний – необхідними педагогічними умовами, емоційно-вольовий – необхідним морально-психологічним супроводом (забезпеченням) [10].

Аналіз наукових досліджено з проблеми формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності дає змогу виділити в її структурі низку компонентів, які є інтегровані між собою: мотиваційний, функціональний та емоційно-вольовою.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У дослідженні ми використовували загальнонаукові принципи щодо уточнення поняття «професійна підготовка», «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності». У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові та спеціальні методи, основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз, узагальнення.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Виходячи із зазначеного, вважаємо, що структура готовності майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності містить такі компоненти: мотиваційний – розуміння складностей службової діяльності та їх додання, оцінювання своїх можливостей щодо управління психічним станом і діями на основі отримання досвіду службової діяльності; функціональний – формування й розвиток необхідних компетентностей, які потрібні для роботи в умовах службової діяльності; емоційно-вольовий – оцінювання своєї готовності до подолання складностей службової діяльності, уміння управляти своїми емоційно-вольовими процесами.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, з вище викладеного можна зробити наступні висновки:

- професійна підготовка – це система навчання, яка забезпечує формування необхідних компетентностей, потрібних для певної діяльності, з метою здобуття кваліфікації за конкретною професійною спеціалізацією;
- готовність майбутнього офіцера до службової діяльності – особистісне утворення, яке формується шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на формування в громадянина готовності до захисту Батьківщини, до проходження військової служби у військових формуваннях й забезпечує узгодження ним знань про зміст і структуру службової діяльності та вимоги до цієї діяльності, до стану здоров'я, до психологічного стану та сформованих професійних компетентностей;
- структуру готовності майбутнього офіцера до службової діяльності визначається за такими компонентами: мотиваційний, функціональний та емоційно-вольовою компонентами.

До основних проблем професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності науковці відносять якість надання освітніх послуг у ВЗВО, яка залежить від: формування системи професійно значущих знань, умінь і якостей, форм поведінки, індивідуальних способів виконання професійної діяльності; широкопрофільність підготовки; формування сучасного стилю цілісного науково-професійного мислення; готовності до професійного саморозвитку, безперервної освіти і самоосвіти; формування соціальної і професійної позиції, розвиток професійних здібностей й особистісних якостей (самостійність, активність, креативність, мобільність, комунікативність та ін.); забезпечення готовності майбутніх фахівців до індивідуально-творчого виконання професійних функцій, до інноваційної діяльності; прикладний характер підготовки, забезпечення єдності, інтеграція її теоретичної і практичної складових; упровадження дуальної освіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших розвідок з питання професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності ЗС України в умовах бакалаврату має стати розробка відповідної моделі та її теоретичне обґрунтування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Великий тлумачний словник української мови* / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь, Україна: ВТФ Перун, 2004, 1440 с.

- [2] О. В. Дубініна, «Методика вивчення стану сформованості професійної компетентності у майбутніх автослюсарів у центрах професійно-технічної освіти», *Теорія та методика управління освітою: електронне наук. фахове вид.*, № 9, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>
- [3] М. Дьяченко, Л. Кандыбович, В. Пономаренко, *Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект*. Минск, Беларусь: Изд-во «Университетское», 1985.
- [4] К. Касярум, «Реалізація персоніфікованого підходу до формування комунікативної компетенції майбутнього викладача», *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту*. Умань, Ч. 3, с. 109–116, 2012.
- [5] В. Г. Кремень, *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ, Україна: Грамота, 2005, 448 с.
- [6] Н. Є. Мойсенюк, *Педагогіка: навч. посіб.* 5-те вид., допов. і перероб. Київ, Україна, 2007, 656 с.
- [7] М. В. Москальов, «Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації», дис. канд. наук. Київ, Україна, 2009, 280 с.
- [8] *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, (2012 р., у тому числі щодо стратегії розвитку професійно-технічної освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf
- [9] *Національний освітній глосарій: вища освіта* / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш [та ін.]; Д. В. Табачника, В. Г. Кременя; Ред. Київ, Україна: ТОВ «Видав. дім «Плеяди», 2011, 100 с.
- [10] Я. В. Павлов, «Розвиток готовності до миротворчої діяльності офіцерів МВС України в системі післядипломної освіти», дис. канд. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»; Національна академія Національної гвардії України. Харків, Україна, 2016, 210 с.
- [11] Л. Прудка, «Обґрунтування формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності», автореф. дис. канд. наук. 2013.
- [12] Т. В. Рогова, «Проблема управління якістю освіти в науковій літературі та освітній практиці», *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Харків, Україна: «Смугаста типографія», Вип. 51, с. 211–218, 2015.

- [13] *Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія /* І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко [та ін.]. Дніпропетровськ: АРТПРЕС, 2003, 212 с.
- [14] В. В. Ягупов, *Педагогіка: навч. посіб. для студ.* Київ, Україна: Либідь, 2003, 560 с.

PROBLEMS OF THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF LAW ENFORCEMENT ACTIVITIES OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE IN THE CONDITIONS OF UNDERGRADUATE

Valentin Bliznyuk,

Post-graduate student of the
Department Administration and Project Management
Educational and Scientific Institute
of Management and Psychology
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.
bvv.2010@ukr.net

Abstract. The article analyzes the problem of the state of professional training of future law enforcement officers of the Armed Forces of Ukraine in the conditions of bachelor's degree and substantiation of the existing problems of such training. The concept of «quality of training» is clarified, which is considered from different positions: connection with the planning of the learning process, when certain ideas about the planned quality of training are embedded in educational programs in each discipline; associated with the stage of implementation of educational programs in the educational process; involves assessing the quality of the results of the educational process. The features of the theory and practice of professional training of future specialists in higher education institutions (HEI) are determined. The essence of the concept of «vocational training», which is a system of training that provides the formation of the necessary competencies required for a particular activity, in order to obtain a qualification in a particular professional specialization. Different approaches «individual's readiness for professional activity» are substantiated. It has been found that military activity differs from all other types of work in the tasks, methods and conditions for achieving the goal. It has its own patterns, a certain internal structure, motives, ways in which its course is influenced by a number of factors: military-professional, combat training of personnel, military-technical and psychological, work with personnel. It is determined that

«readiness of the future officer for service» is considered as a personal education, which is formed by purposeful pedagogical influence on the formation of a citizen's readiness to defend the Motherland, to serve in the military and ensures coordination of knowledge about the content and structure of service. and requirements for this activity, for the state of health, for the psychological state and the formed professional competencies. It was found that the structure of the readiness of the future officer for service is determined by the following components: motivational, functional and emotional-volitional components. It is established that the main problems of professional training of future law enforcement officers, scientists include the quality of educational services in military institutions of higher education, which depends on: the formation of a system of professionally significant knowledge, skills, behaviors, individual ways of performing professional activities; wide profile of training; formation of a modern style of holistic scientific and professional thinking; readiness for professional self-development, continuing education and self-education; formation of social and professional position, development of professional abilities and personal qualities (independence, activity, creativity, mobility, communicativeness, etc.); ensuring the readiness of future professionals for individual and creative performance of professional functions, for innovation; applied nature of training, ensuring unity, integration of its theoretical and practical components; introduction of dual education.

Keywords: professional training; professional competence; law enforcement officers; Armed Forces of Ukraine; military institution of higher education.

**ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ
В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРАТА**

Близнюк Валентин Владимирович,
аспирант кафедры
публичного управления и проектного менеджмента
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.
bvv_2010@ukr.net

Аннотація. В статті проведено аналіз проблеми стану професійної підготовки майбутніх офіцерів правоохоронної діяльності Збройних Сил України в умовах бакалаврату та обґрунтуванні існуючих проблем такої підготовки. Уточнено поняття «якість підготовки», яке розглядається з різних позицій: зв'язи з плануванням процесу навчання, коли певні уявлення про заплановану якість підготовки закладаються в освітні програми по кожній дисципліні; зв'язується з етапом реалізації освітніх програм в освітньому процесі; передбачає оцінювання якості результатів освітнього процесу. Визначено ознаки теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців в закладах вищої освіти (ЗВО). Уточнено сутність поняття «професійна підготовка», яке представляє собою систему навчання, яка забезпечує формування необхідних компетенцій, необхідних для певної діяльності, з метою отримання кваліфікації по певній професійній спеціалізації. Обґрунтовано різні підходи «готовність особистості до професійної діяльності». Виявлено, що військова діяльність відрізняється від всіх інших видів трудової діяльності завданнями, способами та умовами досягнення мети. Вона має свої закономірності, певну внутрішню структуру, мотиви, способи, через які на її хід впливає ряд факторів: військово-професійні, бойова підготовка особистого складу, військово-технічні та психологічні, робота з особистим складом. Визначено, що «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності» розглядається як особисте виховання, яке формується шляхом цільового педагогічного впливу на формування у громадянина готовності до захисту Батьківщини, проходження військової служби в військових формуваннях та забезпечує узгодження його знань про зміст та структуру службової діяльності та вимог до цієї діяльності, до стану здоров'я, до психологічного стану та сформованих професійних компетенцій. Встановлено, що структура готовності майбутнього офіцера до службової діяльності визначається за наступними компонентами: мотиваційний, функціональний та емоційно-вольовий компоненти. Встановлено, що до основних проблем професійної підготовки майбутніх офіцерів

правоохоронительной деятельности ученые относят качество предоставления образовательных услуг в военных учреждениях высшего образования, которая зависит от: формирование системы профессионально значимых знаний, умений и качеств, форм поведения, индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности; широкопрофильность подготовки; формирование современного стиля целостного научно-профессионального мышления; готовности к профессиональному саморазвитию, непрерывного образования и самообразования; формирование социальной и профессиональной позиции, развитие профессиональных способностей и личностных качеств (самостоятельность, активность, креативность, мобильность, коммуникабельность и др.) обеспечение готовности будущих специалистов к индивидуально-творческому выполнению профессиональных функций, к инновационной деятельности; прикладной характер подготовки, обеспечения единства, интеграция ее теоретической и практической составляющих; внедрения дуальной образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; профессиональная компетентность; офицеры правоохоронительной деятельности; Вооруженные Силы Украины; военный учреждение высшего образования.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv-Irpin, Ukraina: VTF Perun, 2004, 1440 s.
- [2] O. V. Dubinina, «Metodyka vyvchennia stanu sformovanosti profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh avtosliusariv u tsentrakh profesiinotekhnichnoi osvity», Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu: elektronne nauk. fakhove vyd., № 9, 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://umo.edu.ua/katalog/692-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-9-2012>
- [3] M. D'yachenko, L. Kandybovich, V. Ponomarenko, Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennykh situatsiyah: psihol. aspekt. Minsk, Belarus': Izd-vo «Universitetskoe», 1985.
- [4] K. Kasiarum, «Realizatsiia personifikovanoho pidkhodu do formuvannia komunika-tyvnoi kompetentsii maibutnoho vykladacha», Zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu. Uman, Ch. 3, s. 109–116, 2012.
- [5] V. H. Kremen, Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty. Kyiv, Ukraina: Hramota, 2005, 448 s.

- [6] N. Ye. Moiseniuk, *Pedahohika: navch. posib. 5-te vyd., dopov. i pererob.* Kyiv, Ukraina, 2007, 656 s.
- [7] M. V. Moskalov, «*Psykhologichni umovy pidhotovky maibutnikh menedzheriv do upravlinnia zminamy v orhanizatsii*», dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2009, 280 s.
- [8] *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky, (2012 r., u tomu chysli shchodo stratehii rozvytku profesiino-tekhnichnoi osvity. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf*
- [9] *Natsionalnyi osvichni hlosarii: vyshcha osvita / avt.-uklad.: I. I. Babyn, Ya. Ya. Boliubash, A. A. Harmash [ta in.]; D. V. Tabachnyka, V. H. Kremeniia; Red. Kyiv, Ukraina: TOV «Vydav. dim «Pleiady», 2011, 100 s.*
- [10] Ya. V. Pavlov, «*Rozvytok hotovnosti do myrotvorchoi diialnosti ofitseriv MVS Ukrainy v systemi pisliadyplomnoi osvity*», dys. kand. nauk: spets. 13.00.04 «*Teopiia ta metodyka profesiinoi osvity*»; *Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy. Kharkiv, Ukraina, 2016, 210 s.*
- [11] L. Prudka, «*Obgruntuvannia formuvannia intehtatyvnoi hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti*», avtoref. dys. kand. nauk. 2013.
- [12] T. V. Rohova, «*Problema upravlinnia yakistiu osvity v naukovii literaturi ta osvichni praktytsi*», *Pedahohika ta psykhologhiia: zb. nauk. prats. Kharkiv, Ukraina: «Smuhasta typohrafiia», Vyp. 51, s. 211–218, 2015.*
- [13] *Systema upravlinnia yakistiu medychnoi osvity v Ukraini: monohrafiia / I. Ye. Bulakh, O. P. Volosovets, Yu. V. Voronenko [ta in.]. Dnipropetrovsk: ARTPRES, 2003, 212 s.*
- [14] V. V. Yahupov, *Pedahohika: navch. posib. dlia stud.* Kyiv, Ukraina: Lybid, 2003, 560 s.

*Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-48-63](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-48-63)
УДК 37:355.58

Богданов Євген Павлович,

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради;
Начальник Навчально-методичного центру цивільного захисту
та безпеки життєдіяльності Херсонської області.
Херсон, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4559-3052>
a7591761@gmail.com

ПІДГОТОВКА КЕРІВНОГО СКЛАДУ У СФЕРІ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ У 1980–2020 РОКАХ

Анотація. У статті розглянуто досвід організації підготовки керівних кадрів у сфері цивільного захисту в історичній ретроспективі 1980–2020 років. Для координації виконання заходів, спрямованих на запобігання надзвичайним ситуаціям, ліквідації їх наслідків і надання допомоги постраждалим у мирний час та в особливий період, законодавством України визначено коло посадових осіб серед керівного складу органів виконавчої влади, місцевого самоврядування та суб'єктів господарювання. Встановлено, що у різні періоди, керівні функції щодо забезпечення безпеки населення та реагування на сучасні загрози покладалися на керівників органів виконавчої влади, місцевого самоврядування, адміністративного управління підприємств, установ та організацій. Визначено основні періоди та етапи розвитку системи підготовки та перепідготовки керівних кадрів цивільного захисту, яка формувалася в системі цивільної оборони, а згодом в системі цивільного захисту. Для виконання завдання підготовки керівників утворювались територіальні курси цивільної оборони, які реорганізувались в навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Охарактеризовано підходи до організації навчання керівників у різні періоди. На ранніх історичних етапах навчання відбувалося з метою підготовки до вирішення оборонних завдань та захисту від зброї масового ураження, потім було орієнтовано на підготовку до здійснення захисту від наслідків надзвичайних ситуацій мирного часу та особливого періоду. Розкрито основний зміст навчання, що в залежності від особливостей організації державної системи на яку

покладалося забезпечення безпеки у надзвичайних ситуаціях, враховуючи загрози сучасності, пріоритетні завдання щодо захисту населення, організацію та особливості управління діями сил та заходів цивільного захисту. Досліджено основні форми і методи підготовки керівного складу до виконання функцій у сфері цивільного захисту. Виявлено, що навчання здійснювалось з відривом від виробництва безпосередньо на базі курсів, під час виїздів, за дистанційною формою, онлайн. Вивчено форми та метода навчання та з'ясовано, що провідними методами підготовки керівних кадрів цивільного захисту є: проведення ділових ігор, аналіз конкретних ситуацій, групові вправи, тренування, практична робота з документацією тощо.

Ключові слова: цивільна оборона; цивільний захист; підвищення кваліфікації; навчання керівних кадрів; надзвичайні ситуації.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Аналіз причин виникнення та розвитку надзвичайних ситуацій (далі – НС) свідчить, що швидкість та успішність реагування на загрози, забезпечення мінімізації їх негативного впливу, великою мірою залежить від якості прийнятих управлінських рішень на організацію заходів захисту та життєзабезпечення населення, забезпечення проведення рятувальних робіт тощо. Отож спеціальна підготовка керівних кадрів, які відповідно до своїх повноважень забезпечують управління безпекою при загрози та виникненні НС є складовою державної політики. Завдання з підготовки керівних кадрів щодо захисту населення від різноманітних уражень, аварій, стихійних лих у різні періоди покладалося на державну систему цивільної оборони, а згодом на систему цивільного захисту.

Система цивільної оборони (далі – ЦО) як загальнодержавна оборонна складова створена у 1961 році. Впродовж 60–80 років ця система у першу чергу вирішувала завдання захисту населення і народного господарства країни від ракетно-ядерної, хімічної, бактеріологічної зброї, проведення рятувальних і невідкладних аварійно-відновлювальних робіт в осередках ураження. Разом з тим, створені у той час сили цивільної оборони, також долучалися й до ліквідації наслідків НС мирного часу.

Низка надзвичайних ситуацій, які ознаменували 80 роки ХХ століття, зокрема, Ашхабадське (Туркменія), Тангшенське (Китай) і Спітакське (Вірменія) землетруси, хімічна аварія на комбінаті в м. Бхопале (Індія) та, найтрагічніша для України, аварія на Чорнобильській АЕС, спонукали до вирішення системою цивільної оборони екологічних та господарських

проблем. Отже пріоритетним завданням став захист населення і територій від стихійних лих, аварій, катастроф в мирний час. В історії сучасної України, у 2013 році система цивільної оборони закономірно трансформувалася в єдину державну систему цивільного захисту (далі – ЦЗ) з визначеним широким колом завдань, в першу чергу спрямованих на захист населення, навколишнього середовища, територій від НС мирного часу та в особливий період. У перехідний період (2004–2013) одночасно функціонували дві державні системи цивільної оборони та цивільного захисту.

Основними організаторами заходів захисту у всі роки були керівники та заступники керівників органів виконавчої влади, місцевого самоврядування, суб'єктів господарювання, які за посадою виконували покладені на них функції у сфері цивільного захисту (далі – керівні кадри у сфері ЦЗ). Усвідомлюючи, що якість виконання заходів захисту перш за все залежить від рівня компетентності та професіоналізму керівників, для їх підготовки у системі цивільної оборони у 1964 році утворені територіальні курси цивільної оборони (далі – курси ЦО), які у 2005 році реформувалися в регіональні навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності (далі – Центр).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі вітчизняні та зарубіжні вчені приділяють певну увагу вивченню питання підготовки фахівців у сфері цивільного захисту, це відображено у працях С. Андреева, М. Брушлінського, Ю. Воробйова, Л. Жукової, Н. Клименко, О. Могильниченка, С. Соколова, П. Вагнера, О. Труша, І. Трояна, М. Фалєєва.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та вивченні досвіду організації навчання керівних кадрів у сфері ЦЗ в історичній ретроспективі, дослідження форм та методів навчання, які використовувалися залежно від специфіки завдань, що висувалися до державної системи, врахування їх позитивного досвіду сприятиме подальшому підвищенню якості підготовки керівників у сфері ЦЗ.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено **завдання**: проаналізувати підходи до навчання керівних кадрів у сфері цивільного захисту у межах часу з 1980 до 2020 років.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Підвищення якості проведення навчання керівних кадрів у сфері

цивільного захисту, пошук оптимальних та актуальних методів його проведення завжди були в центрі уваги державних систем. Вивчення закономірностей розвитку системи навчання у сфері цивільного захисту; визначення пріоритетних напрямів, форм і методів навчання у підготовці керівних кадрів. Завдання: дослідити як змінювався контекст навчання, оновлювались підходи до його організації, визначити провідні форми та методи, які використовувались в освітньому процесі.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Дослідження проведено на основі аналізу нормативно-правової бази, навчально-методичної літератури, методичних рекомендацій щодо організації проведення навчання керівних кадрів у сфері цивільного захисту у період з 1980 по 2020 роки. Особливості змісту навчання та порядку організації підготовки досліджено на основі вивчення досвіду роботи та документації навчально-методичного центру цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Херсонської області.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Організація навчання керівних кадрів у сфері ЦО 1980–1991 роки.

На початку 80 років з метою удосконалення підготовки та перепідготовки керівного складу наказом керівника ЦО – заступника міністра оборони СРСР було введено в дію нове Положення про курси цивільної оборони. Цим положенням визначалось, що курси ЦО є постійно діючими навчальними закладами ЦО СРСР. Такі курси створювались в республіках, краях, областях, районах та містах.

Особи, які за посадами входили до кола керівників з ЦО, проходили підготовку та перепідготовку на курсах ЦО. Основною метою такого навчання було поглиблення знань з теорії ЦО, відпрацювання практичних навичок в якісному проведенні заходів ЦО; вивчення змісту, форм і методів морально-політичної і психологічної підготовки особового складу сил ЦО та населення країни; формування умінь щодо організації та проведення командно-штабних та комплексних навчань ЦО.

Здійснювалась підготовка керівників ЦО з відривом від виробництва на навчально-матеріальній базі курсів. Відпрацювання окремих практичних питань відбувалося на базі об'єктів народного господарства, які закріплювались за курсами.

Програма навчання для керівників у сфері ЦО затверджувалася Міністерством оборони СРСР та містила перелік тем, обов'язкових для

відпрацювання за посадою. Тематика занять компонувалася за розділами:

- організація захисту територій та населення від засобів ураження;
- підвищення стійкості об'єктів народного господарства у воєнний час;
- порядок проведення практичних заходів ЦО.

У ході навчальних занять керівники у сфері ЦО повинні були розширити та поглибити свої теоретичні знання та виробити практичні навички у виконанні обов'язків з ЦО. Основними формами проведення занять визначалися: практичні заняття, групові заняття та вправи, лекції, консультації та самостійна роботи слухачів.

Під час практичних занять відпрацьовувались основні способи захисту від тогочасних засобів ураження, організаційних та інженерно-технічних заходів націлених на підвищення стійкості об'єктів у воєнний час. Крім того, керівники вчилися використовувати засоби зв'язку, користуватися спеціальними приладами та іншою технікою, яку використовували в той час сили ЦО. Головною на практичних заняттях була робота кожного слухача з планами, картами, таблицями, іншими засобами навчання. Окрема увага приділялася тренуванням у виданні наказів та розпоряджень на проведення заходів ЦО, ведені відповідної документації з ЦО.

Групові заняття та вправи мали на меті закріплення теоретичних знань, а також удосконалення практичних навичок в оцінці обстановки, прийнятті рішень, управління силами ЦО. Заняття та вправи проводилися у складі навчальної групи, де всі слухачі вирішували одне завдання, діяли в якості однієї посадової особи. Лекції давали слухачам основні знання з теорії ведення ЦО та висвітлювали найбільш складні навчальні питання, також формували партійну ідеологію. Консультації слухачів проводилися з метою надання допомоги у самостійному вивченні питань. Самостійна ж робота слухачів, що проводилася під керівництвом викладача, вважалася обов'язковою складовою навчального процесу.

Організація навчання керівних кадрів ЦО 1991–2001 роки

З отриманням Україною незалежності, почалася законодавча розбудова системи цивільної оборони, яка створювалася з метою захисту населення та територій від наслідків надзвичайних ситуацій техногенного, екологічного, природного та воєнного характеру. У той час в системі підготовки населення начальником Штабу ЦО України затверджується Положення про територіальні курси ЦО. Водночас зміст Положення не врахував змін, які відбувалися в галузі освіти, а відсутність його державної реєстрації не надало йому міжвідомчого характеру. Внаслідок чого процес підготовки керівних кадрів продовжував наслідувати радянську систему, залишивши її основні компоненти [1].

Організація навчання керівних кадрів ЦО 2001–2008 роки

У 2001 році з виданням нових законодавчих актів починає формуватися нова система підготовки керівних кадрів у сфері ЦО. Серед іншого, відповідальність за підготовку кадрів покладено на МНС України, визначено перелік категорій посадових осіб, які за посадою виконують функції керівників у сфері ЦО, визначено та приведено у відповідність зі стандартами освіти систему підготовки та перепідготовки керівного складу ЦО, визначено статус територіальних курсів ЦО як одного з типів навчально-методичних установ.

В оновленій системі, підготовка керівних кадрів ЦО здійснюється в тому числі під час проходження функціонального навчання у сфері цивільного захисту в мережі курсів ЦО. Функціональне навчання визначалося як одна з форм підвищення кваліфікації за цільовим призначенням для виконання функцій щодо запобігання та реагування на НС, здійснення якісного управління у сфері ЦЗ. Водночас функціональне навчання передбачало надання спеціальних знань та умінь у сфері ЦО не за професією, а за посадою, яку слухачі займали у органах влади та на підприємствах. Отже визначена система трансформувалася у стандарт, яким стала Програма функціонального навчання (далі – Програма). Навчальний матеріал Програми компонувався в основні складові компоненти: загальну, спеціальну та регіональну. Загальна складова передбачала вивчення слухачами наступних розділів:

- природно-техногенні загрози та заходи щодо їх усунення;
- система державного управління безпекою у надзвичайних ситуаціях;
- основні заходи у сфері цивільного захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій;
- забезпечення заходів та дій сил цивільної оборони.

Спеціальна (функціональна) складова передбачала вивчення обов'язків слухача у сфері ЦО за посадою, особливості організації та складові управління територіальними і функціональними підсистемами.

Регіональна (галузева) компонента розглядала питання особливостей проведення евакуації на визначеній території, стан природно-техногенної небезпеки регіону.

Основними видами навчальних занять виступали: лекції, практичні та семінарські заняття, індивідуальні заняття, консультації.

Слід зазначити, що лекції як основний вид занять використовувалися при вивченні загальної та регіональної складової, практичні заняття проводились при відпрацюванні спеціального розділу програми.

Навчання відбувалося з відривом від виробництва бази курсів ЦО.

Тривалість навчання за програмою для керівного складу складала 72 години.

Самостійна робота слухача була важливою компонентною навчання. Відповідно до розподілу годин за планом навчання для самостійного опрацювання виділялася половина навчального часу.

Організація навчання керівних кадрів ЦО 2008–2014 роки

У 2007 році новим та принциповим в організації підготовки керівних кадрів ставало проведення функціонального навчання контексті післядипломної освіти з врахуванням стандартів вищої освіти з питань безпеки життєдіяльності та цивільного захисту.

Оновлення підходів призвело як до зміни змісту програми навчання, так і до зміни принципів організації навчання на основі модульного підходу.

Програма мала загальну, спеціальну та регіональну складові, які формувалися з навчальних модулів. Разом з тим Програма визначала й нормативну та варіативну частини.

Загальна частина передбачала опрацювання питань побудови та правового забезпечення системи ЦЗ та захисту населення і територій, розкривала сутність завдань щодо заходів запобігання та реагування на НС. Зокрема, нормативна частина загальної складової включала навчальні модулі:

- державне управління у сфері цивільного захисту;
- комплексний захист населення і територій від надзвичайних ситуацій;
- забезпечення заходів та дій сил цивільного захисту.

Спеціальна складова, формувала здатність слухача виконувати в межах посади ще й додаткові завдання, відповідно до розподілу обов'язків у сфері ЦО. Залежно від конкретних потреб слухачів, складова komponувалася з варіативних навчальних модулів:

- координування та управління діями під час ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій;
- організація сталого функціонування об'єктів господарювання у надзвичайних ситуаціях.

Регіональна складова розглядала питання природно-техногенної безпеки у межах конкретної території, особливості кліматично-географічного розташування, порядок створення та використання матеріальних резервів, особливості проведення евакуації населення. Виходячи з вимог та місцевих особливостей, ця складова містила варіативний модуль: особливості функціонування територіальної підсистеми цивільного захисту.

План навчання визначав співвідношення складових функціональної

програми навчання, що як правило, складало: загальна складова до 50%, спеціальна складова до 40%, регіональна до 10%.

У Програмі вперше були визначені показники умінь (здатності, готовності) слухачів до виконання функцій за цільовим призначенням у сфері цивільного захисту, якими зокрема виступали: показник набуття компетенції, технологічність, правовий показник, показник можливості самовдосконалюватися.

Основним засобом діагностики рівня сформованих знань та умінь вважалося виконання спеціальної вправи та проведення тестового контролю.

При організації навчання пріоритетними визначалися активні форми навчання та самостійна робота слухачів.

До основних форм проведення занять належали: лекції, практичні та семінарські заняття, консультації.

Лекції залишалися одним з основних видів навчальних занять. Практичні заняття призначалися для закріплення матеріалу лекцій, та передбачали рішення навчальних завдань. Практичні заняття проводилися у вигляді групових вправ, ділових ігор, аналізу конкретних виробничих ситуацій. Семінарські заняття являли собою завершальний етап у вивченні навчального модулю або складової програми.

Самостійна робота слухачів була основним способом вивчення матеріалу. Навчальний час, відведений для самостійної роботи становив не менш 1/3 та не більш 2/3 від загального обсягу навчання.

Тривалість навчання для керівних кадрів складала 72 години.

Навчання проводилося з відривом від виробництва на базі курсів ЦО. Водночас за наявності сформованої потреби від органів місцевого самоврядування курсами проводилися також виїзні заняття на базі спеціально утворених навчально-консультаційних пунктів.

У той же час здійснюються активні спроби започаткувати проведення навчання за дистанційною формою. Зокрема, починаючи з 2010 року, Центром виконується планомірна робота у напрямку використання навчального середовища MOODLE, яке б дозволило задовольнити потреби у дистанційному проходженні навчання керівних кадрів. MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – відкрита система управління навчанням, орієнтована на організацію взаємодії між викладачем та слухачем, що може використовуватися для організації дистанційних курсів.

З цією метою педагогічним складом Центру розроблялися дистанційні курси, навчально-методичні матеріали. Здійснювалася

відповідна підготовка викладачів щодо користування можливостями навчальної платформи. Однак, обмежені технічні можливості того часу, відсутність у більшості районів якісного інтернет-зв'язку в той період не дали можливості повноцінно впровадити таку форму роботи.

Організація навчання керівних кадрів у сфері ЦЗ 2014–2020 роки

Проведення низки реформ, які почали відбуватися в Україні, в тому числі реформа місцевого самоврядування, децентралізація влади, висунули нові вимоги й до системи навчання керівних кадрів у сфері ЦЗ. Постійне оновлення влади, необхідність швидко та якісно реагувати на виникаючі нові загрози, складна соціально-політична ситуація, спровокували ДСНС знову оптимізувати підходи до організації навчання, змінивши його контекст та зміст.

Так, функціональне навчання тепер розглядається як процес набуття та систематичного оновлення особою спеціальних знань, умінь і навичок з питань цивільного захисту без вдосконалення раніше набутих нею компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань.

Зміст навчання визначається Програмою функціонального навчання, яка виконує роль стандарту. Вона розробляється Центром за погодженням з територіальним підрозділом у сфері цивільного захисту та затверджується головою територіальної підсистеми цивільного захисту.

Метою підготовки стає формування у керівних кадрів інтегральної компетенції: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі і проблеми, що можуть виникати під час різних режимів діяльності територіальної підсистеми ЦЗ; та спеціальних компетенцій, серед яких: здатність до виконання функціональних обов'язків у сфері цивільного захисту; дієве використання завчасно розробленого алгоритму дій в умовах НС; здійснення управлінських функцій в умовах загрози та виникнення НС.

Показниками сформованості компетентності слухачів до виконання функціональних обов'язків у сфері ЦЗ в межах своїх повноважень (посад) стають визначені рівні знань, умінь, відповідальності та автономності у виконанні покладених завдань з розв'язання конкретних управлінських проблем із запобігання та реагування на НС.

Зміст навчального матеріалу Програми розкривається у відповідних модульних складових компонентах програми: загальній, профільній та регіональній складовій. Загальна складова розглядає основні заходи щодо реалізації завдань із запобігання та реагування на НС, та складається з навчальних модулів:

- єдина державна система цивільного захисту, її складові та сили цивільного захисту;

- основні заходи у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій;
- порядок створення і використання регіональних, місцевих та об'єктових матеріальних резервів для запобігання надзвичайним ситуаціям та ліквідації їх наслідків.

Профільна складова – спрямована на оволодіння слухачем технологіями (алгоритмами) вирішення основних завдань відповідно до функцій та обов'язків, що виконуються ним згідно з посадою у складі підсистем єдиної державної системи ЦЗ. Профільна складова носить варіативний характер та складається з модулів, які містять алгоритми дій посадових осіб у різних режимах функціонування системи ЦЗ.

Регіональна складова – орієнтована на здобуття слухачем знань, умінь і навичок з виконання завдань цивільного захисту з урахуванням природних і техногенно-екологічних особливостей регіону (міста, району). Складова представлена модулем: заходи щодо запобігання виникненню надзвичайних ситуацій, реагування та ліквідації їх наслідків, створення необхідних передумов для стійкого розвитку території.

Зменшено й тривалість підготовки керівних кадрів за програмою, яка тепер складає 45 годин. При цьому кардинально змінено співвідношення складових програми. ДСНС рекомендувало Центрам збільшити частку практичної складової – до 80%, за рахунок зменшення частки теоретичної складової – до 20%. У практичній складовій до 60% навчального часу спрямувати на формування умінь виконання окремих робіт, завдань.

Загальна та регіональна складові зменшені до 25%, вивчення профільної складової збільшено до 50%.

Основними видами проведення навчання є класно-групове заняття, практичне заняття, групова вправа, самостійна робота.

Пріоритетними формами проведення навчальних занять вважаються практичні заняття. Основною формою проведення занять за профільною складовою є розв'язання окремих проблемних завдань на основі розроблених Центром кейсів (проблемних ситуацій). Основною формою роботи за регіональною складовою є групова вправа. Під час виконання групових вправ керівники тренуються виконувати обов'язки за однією посадою, та відпрацьовують навички з організації та планування заходів цивільного захисту. Навчальні завдання, що виносяться на відпрацювання включають проведення дій на декількох рівнях функціонування системи та за різних умов обстановки.

Підготовка керівників проводиться з відривом від виробництва на базі Центру. З метою наближення навчання до районів області плануються та проводяться виїзні заняття.

Останнім часом, у зв'язку з погіршення медико-біологічної ситуації в країні, у практиці Центру активно та успішно застосовується онлайн-навчання з використанням навчальної платформи ZOOM. Такий спосіб навчання дає можливість керівним кадрам отримувати необхідні знання щодо виконання функцій у сфері ЦЗ безпосередньо за місцем перебування.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Питання підготовки керівних кадрів до виконання управлінських дій в умовах загрози та виникнення НС завжди виділялось як питання державного значення. Завдання щодо реалізації підготовки керівників до дій у НС виконувалось системі цивільної оборони (1961–2013) та Єдиній державній системі цивільного захисту (2013–2020). Для підготовки таких категорій державою утворювались територіальні курси цивільної оборони, які згодом реформовані в навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності.

З 2001 року підготовка керівних кадрів на курсах розглядалася в контексті проходження ними функціонального навчання.

Система підготовки керівних кадрів у сфері ЦЗ визначалася з врахуванням вимог та стандартів галузі освіти до здійснення підвищення кваліфікації керівних кадрів в системі післядипломної освіти.

Головною метою навчання керівних кадрів було та залишається формування умінь управління людськими ресурсами, силами і засобами цивільного захисту при реагуванні на загрозу або виникнення НС.

Зміст підготовки визначався відповідно розробленими програмами навчання, з 2001 року Програмою функціонального навчання. Контекст навчання завжди враховував загрози сучасності, пріоритетні завдання щодо захисту населення, організацію та особливості управління державною системою, яка опікувалась безпекою населення в НС.

Перспективи подальших досліджень. Вивчений досвід організації підготовки свідчить, що система навчання керівних кадрів цивільного захисту змінює акценти в бік зменшення тривалості навчання, збільшення частки практичної складової, наближення слухачів до навчання через використання сучасних технологій, що встановлює необхідність подальшого дослідження даної теми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] С. І. Осипенко, А. І. Іванов, *Організація функціонального навчання у сфері цивільного захисту: навч. посіб.* Київ, Україна, 2007, 139 с.
- [2] Положение о курсах гражданской обороны: *Приказ начальника гражданской обороны СССР – заместителя министра обороны СССР от 30 декабря 1979 г. № 140.* ВЦОК ГО СССР. 1980.
- [3] Д. А. Крутских, А. П. Руденко, *Учебная и методическая работа на курсах гражданской обороны: пособие.* Москва, Россия: Советская Россия, 1984, 125 с.
- [4] Верховна Рада України. (2002, Квіт. 23). *Наказ № 107 Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи «Про затвердження типового положення про територіальні курси, навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності».* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0610-02#Text>
- [5] *Програма функціонального навчання за цільовим призначенням державних службовців та керівників державних підприємств, установ і організацій, на яких поширюється дія законів у сфері цивільного захисту як посадових осіб єдиної державної системи органів виконавчої влади з питань запобігання і реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного характеру та осіб керівного складу Цивільної оборони.* Херсон, Україна, 2004, 58 с.
- [6] Верховна Рада України. (2008, Лип. 10). *Наказ № 514 Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу з функціонального навчання у мережі навчально-методичних установ єдиної системи цивільного захисту».* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0734-08#Text>
- [7] *Програма функціонального навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту.* Херсон, Україна, 2014, 49 с.
- [8] Верховна Рада України. (2014, Жовт. 21). *Наказ № 1112 Міністерства внутрішніх справ України «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу з функціонального навчання».* Дата оновлення: 14.06.2019. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1398-14#Text>

- [9] *Програма функціонального навчання керівного складу та фахівців, діяльність яких пов'язана з організацією і здійсненням заходів з питань цивільного захисту для потреб органів виконавчої влади (органів місцевого самоврядування, суб'єктів господарювання). Херсон, Україна, 2020, 29 с.*

TRAINING OF CIVIL PROTECTION MANAGEMENT STAFF IN 1980–2020

Yevhen Bohdanov,

postgraduate student of the Department of Pedagogy and
Education Management at Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council.
Kherson, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4559-3052>
a7591761@gmail.com

Abstract. The article considers the experience of organizing training of management staff in the field of civil protection in the historical retrospective of 1980–2020. To coordinate the implementation of measures aimed at preventing emergencies, eliminating their consequences and providing assistance to victims in peacetime and in special periods, the legislation of Ukraine defines the range of officials among the leadership of executive authorities, local governments and businesses. It is established that in different periods, the leading functions to ensure public safety and respond to modern threats were entrusted to the heads of executive bodies, local governments, administrative departments of enterprises, institutions and organizations. The main periods and stages of development of the system of training and retraining of management staff in the field of civil protection, which was formed in the civil defense system, and later in the civil protection system, are defined. To fulfill the task of training managers, territorial civil defense courses were formed, which were reorganized into educational and methodological centers for civil protection and life safety. Approaches to the organization of management training in different periods are described. In the early historical stages, training took place in preparation for solving defense tasks and defense against weapons of mass destruction, then focused on preparation for protection against the effects of peacetime and special period emergencies. The main content of the training is analyzed. It depends on the peculiarities of the organization of the state system, that is responsible for the safety of the emergencies. The content of training takes into account relevant

threats, the priority tasks of protection, organization and management of forces activities and civil defense measures. The main forms and methods of training management staff to perform functions in the field of civil protection are studied. It was found that it was carried out off-the-job training directly on the courses, during departures, distance form, online. The forms and methods of training have been studied and it has been found out that the leading methods of training management staff in the field of civil protection are: conducting business games, analysis of specific situations, group exercises, training, practical work with documentation, etc.

Keywords: civil defense; civil protection; advanced training; management staff training; emergencies.

ПОДГОТОВКА РУКОВОДЯЩЕГО СОСТАВА В СФЕРЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ В 1980–2020 ГОДАХ

Богданов Евгений Павлович,

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Коммунального высшего учебного заведения

«Херсонская академия непрерывного образования»

Херсонского областного сонета;

Начальник учебно-методического центра

гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности

Херсонской области.

Херсон, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4559-3052>

a7591761@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрен опыт организации подготовки руководящих кадров в сфере гражданской защиты в исторической ретроспективе 1980–2020 годов. Для координации выполнения мероприятий, направленных на предотвращение чрезвычайных ситуаций, ликвидации их последствий и оказания помощи пострадавшим в мирное время и в особый период, законодательством Украины определен круг должностных лиц среди руководящего состава органов исполнительной власти, местного самоуправления и субъектов хозяйствования. Установлено, что в разные периоды, руководящие функции по обеспечению безопасности населения и реагирования на современные угрозы возлагались на руководителей органов исполнительной власти, местного самоуправления, администраций предприятий, учреждений и организаций. Определены основные

периоды и этапы развития системы подготовки и переподготовки руководящих кадров гражданской защиты, которая формировалась в системе гражданской обороны, а затем в системе защиты. Для выполнения задачи подготовки руководителей создавались территориальные курсы гражданской обороны, реорганизовались в учебно-методические центры гражданской защиты и безопасности жизнедеятельности. Охарактеризованы подходы к организации обучения руководителей в разные периоды. На ранних исторических этапах обучении с целью подготовки к решению оборонных задач и защиты от оружия массового поражения, затем было ориентировано на подготовку к осуществлению защиты от последствий чрезвычайных ситуаций мирного времени и особого периода. Раскрыто содержание обучения, в зависимости от особенностей организации государственной системы на которую возлагалось обеспечение безопасности в чрезвычайных ситуациях, учитывая угрозы современности, приоритетные задачи по защите населения, организацию управления действиями сил и мероприятий гражданской защиты. Исследованы основные формы и методы подготовки руководящего состава к выполнению функций в сфере гражданской защиты. Выявлено, что обучение осуществлялось с отрывом от производства непосредственно на базе курсов, во время выездов, по дистанционной форме, онлайн. Изучены формы и метода обучения и выяснено, что ведущими методами подготовки руководящих кадров гражданской защиты являются: проведение деловых игр, анализ конкретных ситуаций, групповые упражнения, тренировки, практическая работа с документацией и тому подобное.

Ключевые слова: гражданская оборона; гражданская защита; повышение квалификации; обучение руководящих кадров; чрезвычайные ситуации.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] S. I. Osypenko, A. I. Ivanov, Orhanizatsiia funktsionalnoho navchannia u sferi tsyvilnoho zakhystu: navch. posib. Kyiv, Ukraina, 2007, 139 s.
- [2] Polozhenie o kursah grazhdanskoj oborony: Prikaz nachal'nika grazhdanskoj oborony SSSR – zamestitelya ministra oborony SSSR ot 30 dekabrya 1979 g. № 140. VCOK GO SSSR. 1980.
- [3] D. A. Krutskih, A. P. Rudenko, Uchebnaya i metodicheskaya rabota na kursah grazhdanskoj oborony: posobie. Moskva, Rossiya: Sovetskaya

Rossiya, 1984, 125 s.

- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (2002, Kvit. 23). Nakaz № 107 Ministerstva Ukrainy z pytan nadzvychnykh sytuatsii ta u spravakh zakhystu naselennia vid naslidkiv Chornobylskoi katastrofy «Pro zatverdzhennia typovoho polozhennia pro terytorialni kursy, navchalno-metodychni tsentry tsyvilnoho zakhystu ta bezpeky zhyttiediialnosti». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0610-02#Text>
- [5] Prohrama funktsionalnoho navchannia za tsilovym pryznachenniam derzhavnykh sluzhbovtziv ta kerivnykiv derzhavnykh pidpriemstv, ustanov i orhanizatsii, na yakykh poshyriuietsia diia zakoniv u sferi tsyvilnoho zakhystu yak posadovykh osib yedynoi derzhavnoi systemy orhaniv vykonavchoi vlady z pytan zapobihannia i reahuvannia na nadzvychni sytuatsii tekhnohennoho ta pryrodnoho kharakteru ta osib kerivnoho skladu Tsyvilnoi oborony. Kherson, Ukraina, 2004, 58 s.
- [6] Verkhovna Rada Ukrainy. (2008, Lyp. 10). Nakaz № 514 Ministerstva Ukrainy z pytan nadzvychnykh sytuatsii ta u spravakh zakhystu naselennia vid naslidkiv Chornobylskoi katastrofy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu z funktsionalnoho navchannia u merezhi navchalno-metodychnykh ustanov yedynoi systemy tsyvilnoho zakhystu». [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0734-08#Text>
- [7] Prohrama funktsionalnoho navchannia kerivnoho skladu ta fakhivtsiv, diialnist yakykh poviazana z orhanizatsiieiu i zdiisnenniam zakhodiv z pytan tsyvilnoho zakhystu. Kherson, Ukraina, 2014, 49 s.
- [8] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Zhovt. 21). Nakaz № 1112 Ministerstva vnutrishnikh sprav Ukrainy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu z funktsionalnoho navchannia». Data onovlennia: 14.06.2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1398-14#Text>
- [9] Prohrama funktsionalnoho navchannia kerivnoho skladu ta fakhivtsiv, diialnist yakykh poviazana z orhanizatsiieiu i zdiisnenniam zakhodiv z pytan tsyvilnoho zakhystu dlia potreb orhaniv vykonavchoi vlady (orhaniv mistsevoho samovriaduvannia, subiektiv hospodariuvannia). Kherson, Ukraina, 2020, 29 s.

*Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-64-77](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-64-77)
УДК 378.015.31:17.022.1]:316.47:001.891(045)

Борзик Олена Богданівна,
аспірант кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
Харківської гуманітарно-педагогічної академії.
Харків, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2394-9230>
emarkovich111@gmail.com

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTI ГАРМОНІЙНИХ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті визначено та охарактеризовано критеріальний апарат дослідження сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів. Розглядаючи досліджуване явище як інтегративне особистісне утворення, визначено такі основні критерії сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів як, мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, емоційно-вольовий та інтеракційний та відповідні показники. Визначено, що показниками сформованості досліджуваного явища за мотиваційно-ціннісним критерієм є: інтериоризовані духовні, моральні, гуманні, соціальні цінності та ціннісні орієнтації; пізнавальний інтерес, активність особистості у пізнанні себе, суб'єкта міжособистісної взаємодії та оволодіння різнорідними знаннями; спрямованість особистості на встановлення, підтримку та розвиток гармонійних міжособистісних відносин. Установлено, що показниками сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів за інтелектуально-пізнавальним критерієм є: знання про самого себе та суб'єкта міжособистісної взаємодії; загальна ерудиція та виражена світоглядна культура особистості; глибокі цілісні знання про гармонійні міжособистісні відносини. Визначено, що за емоційно-вольовим критерієм показниками сформованості досліджуваного явища є: багатий емоційний світ особистості, розвинені вищі почуття, емпатійність; позитивно-емоційне ставлення до суб'єкта міжособистісної взаємодії; здатність до емоційно-вольової саморегуляції власних емоційних станів, діяльності, поведінки. Установлено, що за поведінково-дієвим критерієм показниками

сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів є: здатність до співробітництва та ефективного спілкування; дії, вчинки, поведінка, що відповідають моральним, гуманним принципам; уміння обирати асертивну модель поведінки та розв'язувати конфліктні ситуації конструктивним шляхом. Доведено, що визначені нами критерії, показники сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів покликані забезпечити адекватне оцінювання сформованості досліджуваного явища. Наголошено, що критеріальний апарат дослідження є динамічно-функціональним, адже людина протягом усього життя свідомо чи підсвідомо прагне до внутрішньої та зовнішньої гармонії, життєвий шлях і є шляхом у пошуках гармонії.

Ключові слова: гармонійні міжособистісні відносини; майбутні учителі початкових класів; мотиваційно-ціннісний критерій; інтелектуально-пізнавальний критерій; емоційно-вольовий критерій; інтеракційний критерій.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Специфіка професійної діяльності учителя початкових класів полягає в тому, що він має широкий спектр учасників міжособистісної взаємодії (учні, їхні батьки, колеги, адміністрація). Відповідно це вимагає зосередження едукативних впливів в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти на окультурення, гуманізацію, моралізацію особистості майбутнього фахівця, формування умінь та навичок співпрацювати, ефективно спілкуватися, толерантно ставитися, проявляти емпатію, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації. Цим самим, це забезпечить ефективність педагогічної діяльності, саморозкриття та самореалізацію.

Усе це актуалізує необхідність вирішення проблеми підвищення ефективності формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів.

Відповідно, сучасний освітній процес педагогічних закладів вищої освіти має органічно поєднувати навчання, виховання та розвиток особистості, адже дані процеси нерозривно пов'язані між собою, вони є взаємообумовленими, взаємодоповнювальними та окремо не існують. З нашого погляду, інтегрований підхід до розгляду освітнього процесу,

значно посилить виховний вплив щодо формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що різним аспектам порушеної проблеми присвячено чимало праць. Зокрема, О. Бабакіна, О. Молчанюк, А. Харківська у своїх працях розкривають особливості професійної культури майбутнього педагога. І. Бех, В. Гриньова, В. Галузинський, М. Євтух, С. Карпенчук, В. Король, Т. Черкашина досліджують міжособистісну взаємодію в педагогічному процесі. Проблеми міжособистісних відносин учасників освітнього процесу висвітлено у працях Б. Ананьєва, В. Бехтерева, М. Касаткіна, В. Мясичева, Г. Пономарьової, М. Фігуріна, М. Щелованова та інших.

Не дивлячись на наявний чисельний фонд досліджень з окресленого напрямку, вивчення конкретного явища «гармонійні міжособистісні відносини майбутніх учителів початкових класів» залишається недостатньо висвітленим.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні критеріїв, їх відповідних показників та рівнів сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів.

Відповідно до поставленої мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо трактування понять «критерії», «показники» та розкриття їх взаємозв'язку; визначити та обґрунтувати критеріальний апарат дослідження сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

На основі аналізу наукових праць В. Бойка, О. Бортнікової, В. Коблика, О. Молчанюк, Г. Пономарьової, Р. Сопівника, Г. Цехмістрової, Г. Шевченко встановлено, що забезпечити результативність педагогічного експерименту можна шляхом об'єктивного визначення та ретельного обґрунтування критеріїв і показники, які з одного боку обумовлені змістом і структурою досліджуваного явища, а з іншого – уможливають виділення та розкриття змістових характеристик рівнів сформованості явища, що підлягає діагностуванню.

У довідковій літературі поняття «критерій» трактується як мірило, вимога, підстава задля виміру, оцінки чогось, встановлення значущості

або, навпаки, несуттєвості об'єкта [1, с. 588].

Найбільш узагальнене визначення поняття «критерій» було запропоновано П. Ясінцем. Відповідно до суджень автора, критерій – це мірило оцінювання явища, що підлягає діагностуванню та тих перетворювальних процесів, які відбулися в розвитку його окремих складових чи системі в цілому у результаті експериментального дослідження із дотриманням педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза дослідження відповідає чи не відповідає результатам експерименту [2].

Із цих міркувань, правомірно розглядати критерій як необхідний засіб та підставу для оцінювання досліджуваного явища, при цьому сам він не являється оцінкою.

Визначення та обґрунтування критеріїв має відповідати загальним вимогам, які до нього висуваються.

Узагальнення наукових праць О. Бабакіної, Ю. Бойчука, В. Коблик, О. Молчанюк, А. Харківської, А. Чаговець, дають можливість визначити наступні вимоги до критеріїв, які забезпечать ефективність здійснення педагогічної діагностики щодо визначення рівня сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів: достатня кількість; об'єктивність, надійність, доступність, адекватність, адитивність, наукова обґрунтованість, простота та зручність у використанні; відображення закономірностей розвитку особистості та специфіки структурних компонентів відповідного явища у їх взаємозв'язках; забезпечення якісного та кількісного оцінювання рівнів сформованості явища, що підлягає дослідженню; взаємообумовленість критерію з відповідними показниками [3, с. 226; 265], [4].

Як відомо, ефективність педагогічного дослідження обумовлена якісною сформованістю критерію та ступенем його вираження, що відображається у відповідних показниках [3, с. 226], [5]. Показники і є конкретними вимірниками критеріїв досліджуваного явища.

В академічному тлумачному словнику поняття «показник» тлумачиться як свідчення, індикатор, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [6]. Показники є вказівниками, що забезпечують якнайповніше уявлення про функціонування й розвиток досліджуваного явища та його окремих складових.

Із вищезазначеного можемо стверджувати, що критерії та показники перебувають у єдності, цілісній системі, що засвідчує наявність міцних

кореляційних зв'язків між ними, а також синергетичність діагностичного вимірювання явища чи процесу, що підлягає діагностуванню.

Ґрунтовне теоретичне дослідження проблеми формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів, виокремлення й обґрунтування структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, афективний, інтеракційний) уможливають визначення критеріїв і показників.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано аналітичні методи: історико-логічний – задля дослідження теоретичних основ порушеної проблеми; теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення спеціальної наукової літератури та методичних праць у контексті дослідження з метою формулювання концептуальних положень; систематизація й узагальнення власного педагогічного досвіду, на підставі якого подано авторський погляд на проблему.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Розглядаючи досліджуване явище як інтегративне особистісне утворення, ми виокремили такі його основні критерії як, *мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, емоційно-вольовий та інтеракційний* та їх показники.

Уважаємо, що визначені критерії та показники сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів забезпечують єдність, системність, послідовність, цілеспрямованість та результативність едукативних впливів в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

Охарактеризуємо більш докладно визначені нами критерії та їх показники.

Мотиваційно-ціннісний критерій гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів визначається присвоєна у процесі життєдіяльності ієрархічна система цінностей, ціннісні орієнтації особистості, бажання, прагнення до встановлення гармонії у соціальній сфері життя, мотивація, пізнавальний інтерес та спрямованість особистості на встановлення, підтримку та розвиток таких відносин.

За даним критерієм оцінюється сукупність особистісних психологічних різнорідних чинників, які являються спонукальною силою та фундаментальним ціннісним орієнтиром майбутніх фахівців до якісного

засвоєння різнопланових знань; пізнання себе, іншого і конкретної ситуації міжособистісної взаємодії; певною мірою породжують виникнення відповідних емоцій і почуттів; самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Показниками сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів за *мотиваційно-ціннісним критерієм* є:

- інтеріоризовані духовні, моральні, гуманні, соціальні цінності та ціннісні орієнтації;
- пізнавальний інтерес, активність особистості у пізнанні себе, суб'єкта міжособистісної взаємодії та оволодіння різнорідними знаннями;
- спрямованість особистості на встановлення, підтримку та розвиток гармонійних міжособистісних відносин.

За *інтелектуально-пізнавальним критерієм* гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів визначається система ґрунтовних знань із різнопланових знань, зокрема з філософії, педагогічних наук, багатовекторних напрямів психології, що безпосередньо відображають загальну ерудицію майбутніх фахівців та є базисом їх світобачення.

Відповідно до означеного критерію є вагомими уявлення особистості про базові категорії етики, моралі, гуманності, духовності, що утворюють його світоглядну культуру в цілому.

Інтелектуально-пізнавальний критерій передбачає сформованість уявлень і поняття про гармонійні міжособистісні відносини, їх зміст та структуру, роль у життєдіяльності людини, шляхи становлення, підтримки та розвитку.

Визначений критерій, також, свідчить про результати самопізнання особистістю та пізнання суб'єкта міжособистісної взаємодії, що дозволяє усвідомити власну духовну природу та внутрішній світ іншого.

Інтелектуально-пізнавальний критерій відображає здатність особистості до інтелектуальної діяльності, що дозволяє молодим людям встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати, порівнювати, оцінювати результати діяльності, здійснювати саморефлексію та, відповідно, корегувати власні вчинки, поведінку.

Показниками сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів за *інтелектуально-пізнавальним критерієм* є:

- знання про самого себе та суб'єкта міжособистісної взаємодії;

- загальна ерудиція та виражена світоглядна культура особистості;
- глибокі цілісні знання про гармонійні міжособистісні відносини.

Емоційно-вольовий критерій гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів оцінюється емоційний тон таких відносин, широкий емоційний світ та здатність їх проявляти відповідно до ситуації.

Даний критерій відображає розвиненість вищих почуттів, що здатні пробуджувати людяне в людині, збагачувати її внутрішній світ. До таких почуттів відносять інтелектуальні, естетичні, моральні та гуманні почуття.

Також, за емоційно-вольовим критерієм визначається здатність молодих людей емоційно відгукуватися на емоційні почуття іншого, відчувати емоційний стан іншого, проявити співпереживання, підтримку, співчуття.

Емоційно-вольовий критерій засвідчує спроможність особистості адекватно оцінити самого себе та суб'єкта міжособистісної взаємодії, виявити вольові якості, оцінити ситуацію спільної діяльності чи спілкування та дібрати найбільш підходящі емоційні реакції, стримати емоційні прояви у недоречних ситуаціях, завдяки умінням здійснювати емоційно-вольову саморегуляцію.

Показниками сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів за *емоційно-вольовим критерієм* є:

- багатий емоційний світ особистості, розвинені вищі почуття, емпатійність;
- позитивно-емоційне ставлення до суб'єкта міжособистісної взаємодії;
- здатність до емоційно-вольової саморегуляції власних емоційних станів, діяльності, поведінки.

За *поведінково-дієвим критерієм* гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів визначається здатність послуговуватися різноаспектними знаннями при міжособистісній взаємодії; уміння та навички молодих людей співпрацювати, ефективно спілкуватися, проявляти найдуховніші, найморальніші, найгуманніші якості у ситуаціях міжособистісної взаємодії, встановлювати, підтримувати та розвивати гармонійні міжособистісні відносини.

За визначеним критерієм оцінюються реальні безкорисливі вчинки, гуманні, моральні дії, асертивна поведінка майбутніх фахівців, що підпорядковується законам істини, добра і краси, відповідає соціальним і професійним нормам.

Показниками сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів за *поведінково-дієвим критерієм* є:

- здатність до співробітництва та ефективного спілкування;
- дії, вчинки, поведінка, що відповідають моральним, гуманним принципам;
- уміння обирати асертивну модель поведінки та розв'язувати конфліктні ситуації конструктивним шляхом.

Аналіз вищезазначеного дає підстави стверджувати, що формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів передбачає формування ієрархічної системи цінностей та їх перетворення в особистісно-значущі; спрямованості особистості на встановлення, підтримку та розвиток гармонійних міжособистісних відносин; навичок самопізнання та пізнання особистістю суб'єкта міжособистісної взаємодії; цілісної картини про гармонійні міжособистісні відносини та кругозору в цілому; навичок саморефлексії діяльності, поведінки тощо; вищих почуттів, емоційної чутливості, емпатійності, вольових якостей; позитивного ставлення до світу, діяльності, до себе та суб'єкта міжособистісної взаємодії; співробітництва; ефективного спілкування; асертивної поведінки та розв'язання конфліктних ситуації обираючи адекватний стиль поведінки відповідно до ситуації.

Також, завданням нашого дослідження є схарактеризувати рівні сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів.

Виходячи з результатів теоретичного аналізу нами були визначені три рівні сформованості означеного явища: високий, середній, низький. За визначеними показниками були розроблені змістові характеристики рівнів сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів.

Студентам *низького рівня* сформованості гармонійних міжособистісних відносин характерна фрагментарність (поверховість) знань, умінь та навичок; притаманна негативна установка та особистісна мотивація (байдужість, пасивність) на встановлення гармонійних міжособистісних відносин; ухиляння від взаємодії, схильність до конфліктності; неусвідомленість себе суб'єктом міжособистісної взаємодії та невиражена відповідальність за результати власної діяльності. Даній категорії осіб бракує механізму раціонального сприйняття оточення таким, яке воно є; характерне нерозуміння індивідуальності іншої людини (інтолерантність). У них простежуються нестійкі емоційні реакції; не

розвинені навички ефективного спілкування, асертивної поведінки (переважає пасивна і агресивна поведінка), конструктивного розв'язання конфліктів. Студенти не здатні до саморегуляції, зокрема, емоційної (проявляють дратівливість, нестриманість, неврівноваженість) та адекватної самооцінки (зазвичай, занижена або завищена). Вони пасивно ставляться до подій та заходів, що відбуваються у студентській групі; жага до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення на моральних засадах виявляється залежно від обставин та під впливом позитивного сприйняття інших.

Для здобувачів освіти з *середнім рівнем* сформованості гармонійних міжособистісних відносин характерна наявність уявлень і понять, умінь та навичок встановлення гармонійних міжособистісних відносин; посередньо виражене ціннісне ставлення та особистісна мотивація (ситуативна ініціативність та активність) до встановлення гармонійних міжособистісних відносин; схильність до компромісу, пристосування до домінуючої точки зору; часткова ідентифікація (усвідомлення) себе суб'єктом міжособистісної взаємодії та оптимальний рівень відповідальності за результати власної діяльності (рефлексивність); умовне прийняття оточення таким, яке воно є, ситуативні прояви терпимості й емпатії до інших. Студентам названого рівня властива адекватна самооцінка; притаманна відносна стійкість емоційних реакцій; ситуативні прояви витримки, самоконтролю, саморегуляції; у них частково розвинені навички ефективного спілкування, асертивної поведінки, конструктивного розв'язання конфліктів. Вони виявляють зацікавленість до подій та заходів, що відбуваються у студентській групі; слабка бажання до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення на моральних засадах.

Для майбутніх учителів початкових класів з *високим рівнем* сформованості гармонійних міжособистісних відносин характерна наявність системи знань, умінь та навичок встановлення гармонійних міжособистісних відносин; притаманне яскраво виражене ціннісне ставлення та особистісна мотивація (ініціативність, активність) до встановлення гармонійних міжособистісних відносин; рівноправна співпраця; повна ідентифікація (усвідомлення) себе суб'єктом міжособистісної взаємодії та відповідний рівень відповідальності за результати власної діяльності (рефлексивність); розуміння та раціональне прийняття оточення таким, яке воно є, адекватне уявлення про внутрішній світ іншої людини, прояв терпимості й емпатії до неї.

Студентам названого рівня притаманна стійкість емоційних реакцій; високий ступінь розвитку навичок ефективного спілкування, асертивної поведінки, конструктивного розв'язання конфліктів; здатності до саморегуляції, зокрема, емоційної (уміння переборювати дратівливість, нестриманість та виявляти врівноваженість, самоконтроль) та адекватної самооцінки. Вони проявляють стійкий інтерес до подій та заходів, що відбуваються у студентській групі; жагу до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення на моральних засадах.

Означені рівні уможливають простеження динаміки сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів та, відповідно, забезпечують об'єктивність педагогічного дослідження.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, визначені нами критерії, показники та рівні сформованості гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів покликані забезпечити адекватне оцінювання сформованості досліджуваного явища. Однак, слід зазначити, що критеріальний апарат дослідження є динамічно-функціональним, адже людина протягом усього життя свідомо чи підсвідомо прагне до внутрішньої та зовнішньої гармонії, життєвий шлях і є шляхом у пошуках гармонії. Саме тому, процес формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів триває впродовж всього життя людини.

Перспективи подальших досліджень. Обґрунтування критеріального апарату процесу формування гармонійних міжособистісних відносин майбутніх учителів початкових класів є передумовою для визначення рівнів сформованості досліджуваного явища та базою для подальшого експериментального дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел; дод. і допов. Київ-Ірпінь, Україна: ВТФ «Перун», 2005, 1728 с.*
- [2] П. С. Ясінець, *Професійна підготовка у ВНЗ*. Київ, Україна: Лібра, 2008, 212 с.
- [3] О. В. Молчанюк, «Теоретико-методологічні засади виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи», дис. д-

ра наук: 13.00.07. Київ, 2020, 469 с.

- [4] В. Коблик, «Методика діагностування рівня вихованості в підлітків ціннісного ставлення до праці», *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, Вип. 57, с. 248–255, 2017.
- [5] Т. Д. Щербан, «Критерії продуктивності спілкування», *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка, АПН України; С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки; Ред. Київ, Україна: Гнозіс, Т. V, с. 309–315, 2003.*
- [6] *Словник української мови: в 11 т.; АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ, Україна: Наук. думка, 1976, Т. 7, с. 10.*

CRITERION APPARATUS OF RESEARCHING FORMATION OF HARMONIOUS INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Olena Borzyk,

post-graduate student Department of Pedagogy, Psychology,
Primary Education and Educational Management
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy.
Kharkiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2394-9230>
emarkovich111@gmail.com

Abstract. The article defines and characterizes the criterion apparatus for studying the formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers. Considering the studied phenomenon as integrative personal education, the following basic criteria to form harmonious interpersonal relations of future primary school teachers are identified: motivational-value, intellectual-cognitive, emotional-volitional and interactional as well as corresponding indicators. It has been determined that the indicators of formation of the phenomenon under study according to the motivational-value criterion are: internalized spiritual, moral, humane, social values and value orientations; cognitive interest, activity of the individual in getting to know oneself, the subject of interpersonal interaction and mastering heterogeneous knowledge; orientation of the individual to establishing, supporting and developing harmonious interpersonal relationships. It is established that the indicators of formation of harmonious interpersonal relationships of future primary school teachers according to the intellectual-cognitive criterion are: knowledge about oneself and the subject of interpersonal interaction; general erudition and worldview culture

of the individual; deep holistic knowledge of harmonious interpersonal relationships. It was determined that according to the emotional-volitional criterion, the indicators of formation of the phenomenon under study are: an emotional world of a personality, developed higher feelings, empathy; a positive-emotional attitude towards the subject of interpersonal interaction; the ability to emotional-volitional self-regulation of own emotional states, activities, behavior. It was found that according to the behavioral-effective criterion, the indicators of formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers are: the ability to cooperate and effective communication; actions, deeds, behavior that meet moral, humane principles; the ability to choose an assertive model of behavior and resolve conflict situations in a constructive way. It is proved that the defined criteria and the indicators of formation of harmonious interpersonal relations of future primary school teachers are designed to adequately assess the formation of the phenomenon under study. It is noted the criterion apparatus of the study is dynamic and functional, since a person consciously or subconsciously strives for internal and external harmony in life and a life is a search for harmony.

Key words: harmonious interpersonal relationships; future primary school teachers; motivational-value criterion; intellectual-cognitive criterion; emotional-volitional criterion; interaction criterion.

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГАРМОНИЧНЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Борзик Елена Богдановна,

аспирант кафедры педагогики, психологии,
начального образования и образовательного менеджмента
Харьковской гуманитарно-педагогической академии.
Харьков, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2394-9230>
emarkovich111@gmail.com

Аннотация. В статье определен и охарактеризован критериальный аппарат исследования сформированности гармоничных межличностных отношений будущих учителей начальных классов. Рассматривая исследуемое явление как интегративное личностное образование, нами определены такие основные критерии сформированности гармоничных межличностных отношений будущих

учителей начальных классов как, мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и интеракционный и соответствующие показатели. Определено, что показателями сформированности исследуемого явления по мотивационно-ценностному критерию являются: интериоризованные духовные, моральные, гуманные, социальные ценности и ценностные ориентации; познавательный интерес, активность личности в познании себя, субъекта межличностного взаимодействия и овладения разнородными знаниями; направленность личности на установление, поддержку и развитие гармоничных межличностных отношений. Установлено, что показателями сформированности гармоничных межличностных отношений будущих учителей начальных классов по интеллектуально-познавательному критерию являются: знание о самом себе и субъекте межличностного взаимодействия; общая эрудиция и выраженная мировоззренческая культура личности; глубокие целостные знания о гармоничных межличностных отношениях. Определено, что по эмоционально-волевому критерию показателями сформированности исследуемого явления являются: богатый эмоциональный мир личности, развитые высшие чувства, эмпатия; положительно-эмоциональное отношение к субъекту межличностного взаимодействия; способность к эмоционально-волевой саморегуляции собственных эмоциональных состояний, деятельности, поведения. Установлено, что по поведенческому критерию показателями сформированности гармоничных межличностных отношений будущих учителей начальных классов являются: способность к сотрудничеству и эффективному общению; действия, поступки, поведение, что отвечают моральным, гуманным принципам; умение избирать ассертивную модель поведения и решать конфликтные ситуации конструктивным путем. Доказано, что определенные нами критерии, показатели сформированности гармоничных межличностных отношений будущих учителей начальных классов призваны обеспечить адекватное оценивание сформированности исследуемого явления. Отмечено, что критериальный аппарат исследования является динамически-функциональным, так как человек в течение всей жизни сознательно или подсознательно стремится к внутренней и внешней гармонии и его жизненный путь является поиском этой гармонии.

Ключевые слова: гармоничные межличностные отношения;

будущие учителя начальных классов; мотивационно-ценностный критерий; интеллектуально-познавательный критерий; эмоционально-волевой критерий; интеракционный критерий.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel; dod. i dopov. Kyiv-Irpin, Ukraina: VTF «Perun», 2005, 1728 s.
- [2] P. S. Yasinets, Profesiina pidhotovka u VNZ. Kyiv, Ukraina: Libra, 2008, 212 s.
- [3] O. V. Molchaniuk, «Teoretyko-metodolohichni zasady vykhovannia v maibutnikh uchyteliv biolohii tsinnisnoho stavlennia do pryrody», dys. d-ra nauk: 13.00.07. Kyiv, 2020, 469 s.
- [4] V. Koblyk, «Metodyka diahnostuvannia rivnia vykhovanosti v pidlitkiv tsinnisnoho stavlennia do pratsi», Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly, Vyp. 57, s. 248–255, 2017.
- [5] T. D. Shcherban, «Kryterii produktyvnosti spilkuvannia», Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka, APN Ukrainy; S. D. Maksymenko, L. M. Karamushky; Red. Kyiv, Ukraina: Hnozis, T. V, s. 309–315, 2003.
- [6] Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t.; AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni. Kyiv, Ukraina: Nauk. dumka, 1976, T. 7, s. 10.

*Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-78-93](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-78-93)
УДК:378:615:658.8

Воскобойнікова Галина Леонідівна,
доктор педагогічних наук, професор,
кандидат фармацевтичних наук,
професор кафедри організації та економіки фармації
Національного медичного університету
імені О. О. Богомольця.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1483-7496>
g_vosk@ukr.net

Довжук Вікторія Валентинівна,
кандидат фармацевтичних наук, доцент,
доцент кафедри організації та економіки фармації
Національного медичного університету
імені О. О. Богомольця.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3491-018X>
dovika@ukr.net

Коновалова Людмила Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри організації та економіки фармації
Національного медичного університету
імені О. О. Богомольця.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2112-227X>
konovalova.lv@ukr.net

Косяченко Костянтин Леонідович,
доктор фармацевтичних наук, професор,
завідувач кафедри організації та економіки фармації
Національного медичного університету
імені О. О. Богомольця.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0472-2196>

**ПРОЕКТУВАННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАРМАКОЕКОНОМІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ
РАЦІОНАЛЬНОЇ ФАРМАКОТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ**

Анотація. У статті здійснено аналіз аспектів проектування вдосконалення змісту формування компетентності фармакоеконічного

обґрунтування раціональної фармакотерапії у процесі професійної підготовки магістрів фармації, узагальнено передові тенденції модернізації фармацевтичної галузі та освітньої практики викладання економічних дисциплін та фармакоеконіміки зокрема, в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх магістрів фармації. Обґрунтовано, що однією із передових тенденції модернізації фармацевтичної галузі є широке використання фармакоеконімічних методів для встановлення обсягів закупівель конкретних лікарських засобів; розробки переліку основних лікарських засобів; складання протоколів лікування і діагностики пацієнтів; розробки формулярів лікарських засобів для вдосконалення системи лікарського забезпечення населення. Встановлено, що для ефективного впровадження інноваційних змін в освітній процес доцільно доповнити змістові модулі модернізованим змістом, що включає передовий досвід фахової підготовки магістрів фармації в університетах країн Євросоюзу, обґрунтоване застосування у викладанні фахових дисциплін фармацевтичних галузевих інновацій. Реалізація сучасної концепції економічної освіти пов'язана з вибором засобів і способів навчання, які є підґрунтям методики викладання. В умовах університетської автономії викладач повинен бути відносно вільним у виборі способів розподілу навчального матеріалу і способів викладання, тобто методичних проблем і засобів навчання (ситуації, завдання, професійні ситуативні ігри, кейси професійних завдань), оскільки ефективність педагогічної дії залежить саме від їх раціонального поєднання. За результатами здійсненого системного аналізу окреслено перспективи вдосконалення освітнього процесу на основі впровадження передового досвіду застосування медичних технологій у світовій медичній практиці, що забезпечують терапевтичну ефективність, є фармакоеконімічно обґрунтованими, вирішення проблемних ситуацій відбору медичних технологій з використанням комплексного і системного фармакоеконімічного підходу для вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів фармації у закладах вищої освіти.

Ключові слова: проектування; професійна підготовка; освітній процес; зміст освітнього процесу; галузеві інновації; фармакоеконімічна підготовка; професійна готовність; професійна компетентність.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Прогресивні зміни у суспільстві на шляху євроінтеграції зумовлюють введення соціально орієнтованої системи лікарського забезпечення і якісно нових підходів до вдосконалення професійної підготовки магістрів фармації.

Соціально орієнтована система лікарського забезпечення потребує фармакоекономічного обґрунтування вибору раціональної фармакотерапії при мінімізації витрат на лікування і впровадження доступної для населення системи медичного страхування, отже вдосконалення методики навчання фармакоекономіки в системі вищої фармацевтичної освіти, формування у майбутніх провізорів професійної готовності до реалізації фахової компетенції фармакоекономічного обґрунтування раціональної фармакотерапії для належної фармацевтичної опіки пацієнтів на гуманістичних засадах безпеки застосування, якісного лікарського забезпечення, терапевтичної ефективності і соціальної доступності лікарських засобів.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Динамічні зміни у фармацевтичній галузі потребують їх детального дослідження і вивчення в системі підготовки фармацевтичних кадрів. На думку сучасних науковців, фармакоекономіка віддзеркалює ефективність інноваційних змін у промисловій фармації, оптовому і роздрібному секторах реалізації лікарських засобів, а також ефективності здійснення фармацевтичної опіки пацієнтів в умовах ринкових відносин [1].

Фармакоекономічні дослідження, проведені на початковому етапі розробки лікарського засобу, дозволяють оцінити його потенційні можливості у задоволенні попиту на фармацевтичному ринку та його вартість, підготувати фармакоекономічне обґрунтування необхідності включення лікарського засобу у стандарти лікування і формуляри для надання медичної допомоги широким верствам населення [1].

У зарубіжній літературі часто застосовують термін «*economical evaluation*» («економічна оцінка медичних технологій/програм»), що включає клініко-економічний аналіз (КЕА), який розглядається як інструмент вибору з декількох технологій, які можуть використовуватися в одній ситуації, найбільш раціональній на основі порівняльної оцінки ефективності і вартості альтернатив [2], [3], [4], [7], [8].

Інноваційні зміни у викладанні економічних дисциплін в системі вищої освіти, а саме в класичних університетах, повинні впроваджуватись у фахову підготовку майбутніх провізорів для вдосконалення формування

їх професійної компетентності, професійної готовності до застосування інноваційних інтегрованих економічних підходів і принципів у вирішенні завдань фармакоекономічного обґрунтування ефективної раціональної фармакотерапії [5], [6], [7], [8], [9], [10].

За узагальненим визначенням сучасних науковців встановлено, що реалізація сучасної концепції економічної освіти пов'язана з вибором засобів і способів навчання, які є підґрунтям методики викладання. В умовах університетської автономії викладач повинен бути відносно вільним у виборі способів розподілу навчального матеріалу і способів викладання, тобто методичних проблем і засобів навчання (ситуації, завдання, професійні ситуативні ігри, кейси професійних завдань), оскільки ефективність педагогічної дії залежить саме від їх раціонального поєднання.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є здійснення проектування вдосконалення змісту і структури формування компетентності фармакоекономічного обґрунтування раціональної фармакотерапії у процесі професійної підготовки магістрів фармації.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: визначити теоретико-методичні засади модернізації змісту професійної підготовки і формування компетентності фармакоекономічного обґрунтування раціональної фармакотерапії у процесі професійної підготовки магістрів фармації.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

В основі методології КЕА лежить концепція витрат втрачених можливостей (альтернативної вартості) для пацієнта: при обмежених можливостях пацієнтами постійно здійснюється вибір оптимальних варіантів лікарського забезпечення, у випадках, коли витрати неможливо соціально компенсувати.

Потреба у застосуванні КЕА виникає тоді, коли одна з технологій забезпечує оптимальну клінічну ефективність і безпеку застосування у порівнянні з іншими, але потребує більших витрат. На практиці КЕА використовують для визначення доцільності застосування нових технологій у порівнянні з традиційними. Нові технології використовуються фармацевтичними виробниками як більш ефективні і безпечні, але при цьому вони є більш витратними [4].

Необхідно узагальнити, що однією із передових тенденції модернізації фармацевтичної галузі є широке використання фармакоекономічних методів для встановлення обсягів закупівель конкретних лікарських засобів; розробки переліку основних лікарських засобів; складання протоколів лікування і діагностики пацієнтів; розробки формулярів лікарських засобів для вдосконалення системи лікарського забезпечення населення.

Науковцями доведено, що система оцінка технологій охорони здоров'я (ОТЗ) відіграє основну роль у прийнятті рішень, заснованих на доказовій медицині [3].

Визначено основні теоретичні положення систем ОТЗ, а саме:

1) методологічні принципи системи ОТЗ відображаються в національному законодавстві охорони здоров'я (ОЗ) та фармації, що є обов'язковою вимогою нормативно-правового регулювання процесів, пов'язаних з оцінкою медичних технологій (МТ), ефективність такої системи практично повністю залежить від узгодженості законодавчих норм, що регламентують як оцінку МТ, так і процес прийняття рішень;

2) раціональну організацію оцінки МТ, перш за все, визначає обґрунтований вибір органів та зацікавлених сторін, які беруть участь в цих системах; національні органи систем ОТЗ в різних країнах Європи відрізняються своїми обов'язками та повноваженнями, однак, це повинні бути незалежні наглядові та консультативні органи чи структури, що підпорядковуються урядові; ступінь участі зацікавлених сторін (пацієнтів та постачальників медичних і фармацевтичних послуг) теж відрізняється в європейських країнах, при цьому, як правило, діють неформальні механізми їх участі [3];

3) система ОТЗ повинна базуватись на достовірних та прозорих процесах і методиках, а також повинна реалізовуватись на основі чітких та обґрунтованих рекомендацій (документах), при цьому важливо, щоб зазначені процеси та методики враховували специфічні риси національної системи ОЗ, що особливо важливо для таких країн, як Україна, що мають значно менший потенціал ОЗ, та в яких, як правило, не вистачає ресурсів, необхідних для планування й реалізації більш формалізованих та всеохоплюючих оцінок МТ;

4) практична значущість впровадження системи ОТЗ визначається повнотою і своєчасністю прийнятих рішень, з наступною реалізацією її висновків на загальнодержавному та місцевому рівнях, успішна реалізація залишається одним із слабких місць такої системи з причини виникнення різних протиріч саме на місцевому рівні, що пов'язано з нестачею

бюджетних та інших ресурсів [3]. Зазначені методологічні положення повинні бути також покладені в основу вітчизняного законодавства щодо системи оцінки МТ.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження застосовували методи:

- *теоретичні*: теоретичного аналізу наукових джерел, проектування, моделювання з метою проектування освітнього процесу та розробки і впровадження методологічно-організаційного блоку моделі інтегрованого освітнього процесу підготовки майбутніх магістрів фармації в університетах Центральної та Східної Європи і в Україні; системного і статистичного аналізу методологічного підґрунтя і передового освітнього досвіду університетів Центральної та Східної Європи і України, наукових джерел та інформаційних ресурсів, електронних ресурсів наукометричних баз підготовки магістрів фармації в країнах Євросоюзу;
- *емпіричні*: вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Якість процесу формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації визначається професійною готовністю до майбутньої професійної діяльності та реалізації фахових компетенцій, яка є комплексною характеристикою, оскільки поєднує: компетентності і компетенції, здобуті на завершення фахової підготовки.

Професійна готовність до реалізації фахової компетенції фармакоекономічного обґрунтування раціональної фармакотерапії для належної фармацевтичної опіки пацієнтів ґрунтується на гуманістичних засадах безпеки застосування, якісного лікарського забезпечення, терапевтичної ефективності і соціальної доступності лікарських засобів, ефективному застосуванні фармакоекономічного аналізу діяльності фармацевтичних підприємств, впровадження проектного менеджменту та належних практик лікарського забезпечення для підвищення ефективності фармацевтичної діяльності, фармакоекономічного обґрунтування доцільності фармакотерапевтичного супроводу пацієнтів, фармацевтичної опіки із застосуванням результатів системних досліджень доказової медицини і доказової фармації для зниження витрат пацієнтів і підвищення якості життя.

Передумовами впровадження системи оцінки медичних технологій – Health Technology Assessment (HTA) в медичну і фармацевтичну практики

та необхідністю їх вивчення в системі фахової підготовки майбутніх провізорів є зростання витрат на охорону здоров'я та необхідність оцінити традиційну методику лікування, впровадження інноваційних технологій.

Наразі першими кроками у створенні та розбудові даного напрямку стало застосування системи НТА при розробці національного переліку. Експертним комітетом з відбору та використання основних лікарських засобів розроблено настанови з НТА, а також розроблено положення про здійснення відбору лікарських засобів для внесення їх до національного переліку. Все це потребує якісних змін у змісті професійної підготовки, а саме фармакоеконімічної підготовки майбутніх магістрів фармації у закладах вищої освіти.

З міжнародного досвіду відомо, що упродовж 2017–2018 рр. у межах міжнародного проекту «Безпечні та доступні ліки» (SAFEMed), який фінансується Агентством США з міжнародного розвитку (USAID), проведено ряд навчальних семінарів з міжнародними експертами щодо застосування НТА та системи покращення доступу до лікарських засобів і фармацевтичних послуг. Також Міністерство охорони здоров'я (МОЗ) розпочало створення нового департаменту з питань НТА на базі ДП «Державний експертний центр МОЗ України» без додаткового бюджетного фінансування. Це перший крок у фундації окремої незалежної та прозорої державної установи.

У 2019 р. МОЗ впроваджується проект підвищення професіоналізації сфери фармакоеконіміки та спрямувати фахівців для вивчення системи НТА у державні вищі навчальні заклади України.

У Європі НТА відіграє важливу роль у забезпеченні лікарськими засобами, зокрема, регулюванні їх доступу на ринок, визначенні формулярних переліків і найменувань препаратів, що оплачуються, допомагає у створенні позитивних та негативних переліків, а також торкається питання ціноутворення. При створенні системи НТА обов'язковою вимогою є нормативно-правове регулювання процесів, від якого залежить ефективність системи. Раціональна організація НТА передусім визначає обґрунтований вибір органів і зацікавлених сторін, що візьмуть участь у цих системах. Це повинні бути незалежні спостережні і консультативні органи, а також структури, підпорядковані владі.

Система НТА повинна базуватися на достовірних і прозорих процесах і методиках, реалізовуватися на основі чітких і науково обґрунтованих рекомендацій. При цьому вказані процеси і методики мають враховувати специфіку національної системи охорони здоров'я.

Практична значимість упровадження системи НТА визначається повнотою і своєчасністю прийнятих рішень з подальшою реалізацією її висновків на загальнодержавному і місцевому рівнях.

Створення умов на державному рівні для розвитку НТА надає можливість суспільству здійснювати контроль за ефективністю системи охорони здоров'я. Однак має діяти ефективна судова система для захисту та відстоювання прав пацієнтів щодо застосування тієї чи іншої технології.

Для забезпечення нормативно-регуляторного підґрунтя важливим є те, що НТА відіграє важливу роль на державному рівні, оскільки сприяє оптимізації процесу прийняття рішень, підвищенню рівня інформування практикуючих фахівців фармацевтичної галузі і менеджерів охорони здоров'я, наданню законності рішенням у практиці охорони здоров'я та оптимізації впровадження інноваційних технологій.

Для впровадження передового досвіду важливим є те, що НТА (або ОТЗ) стала однією з найбільш ефективних систем, яку використовують практично усі країни Європи, окрім країн СНД, для обґрунтування пріоритетів у виборі медичних технологій та прийнятті відповідних організаційних рішень.

Розповсюдженість систем ОТЗ відображає підвищений попит на достовірну інформацію, яка потрібна для підтвердження ефективності медичних технологій на основі доказової медицини [3].

Система ОТЗ допомагає розробникам і державним органам контролювати і моніторувати впровадження нових технологій в медицині. Ця система так само допомагає в пріоритизації та розподілі ресурсів для того, щоб гарантувати максимально корисне їх використання, а також у ціноутворенні медичних технологій (МТ). До системи входить визначення нових технологій, які потенційні щодо впливу на ОЗ, допомога в контролі за впровадженими МТ та їх зміні, аналізі проблем в ОЗ і визначенні потреб у майбутньому [3].

Отже, за узагальненою думкою науковців система ОТЗ відіграє основну роль у прийнятті рішень, заснованих на доказовій медицині. Без об'єктивних даних розуміння й обґрунтування МТ, ймовірно, буде піддано впливу політичних й відомчих факторів. Як результат – субоптимальні показники ефективності ОЗ та неефективне використання ресурсів. Інноваційні методики та актуальні потреби ОЗ повинні бути більш тісно пов'язані. Препарати, які надають більший внесок для інвестицій, повинні бути обґрунтовані, а виробники мають заохочуватись шляхом відповідної методики реімбурсації та цінової політики [3].

Для підвищення ефективності систем ОТЗ використовується чимало сучасних стратегій. Наразі, деякі органи ОТЗ різних країн поставили за мету створити методологічну основу або стандартні вказівки з проведення ОТЗ, узагальнює аналіз передового досвіду К. Косяченко [3]. Такі розробки є дуже корисними для національних систем ОЗ, особливо для країн, які починають впровадження ОТЗ, що повною мірою відноситься до України. На цей час у вітчизняних законодавчих актах і нормативних документах відсутня методологія, яка дозволила б комплексно оцінити МТ з точки зору клініко-економічної доцільності.

Для модернізації змісту професійної підготовки майбутніх магістрів фармації важливим є впровадження в освітній процес теоретико-методологічного підґрунтя застосування системи ОТЗ, яка включає в себе процеси діагностики й активного моніторингу технологій, що розвиваються, для визначення необхідних потенційних даних і бюджету на їх основі.

Належна і якісна підготовка магістрів фармації у закладах вищої медичної освіти зумовлює вдосконалення організації викладання спеціальних навчальних дисциплін, однією з яких є фармакоекономіка. У комплексі формування професійної компетентності майбутніх магістрів фармації формування готовності до реалізації компетенцій з фармакоекономіки забезпечує комплексну готовність до майбутньої професійної діяльності, а саме: ефективний супровід пацієнтів на засадах соціальної фармації та фармацевтичної опіки. Фармакоекономічні дослідження належать до важливих механізмів вирішення проблеми раціоналізації використання фінансових ресурсів при одночасному підвищенні ефективності та якості медичної допомоги. Показники фармакоекономічного аналізу в конкретній клінічній ситуації використовуються для вибору найбільш прийнятливого методу лікування з урахуванням його ефективності та вартості, застосування раціональної фармакотерапії, оскільки економічною оцінкою певного методу лікування є співставлення витрат на лікування з його ефективністю.

Формування у магістрів фармації професійної готовності до застосування комплексу методів фармакоекономічного аналізу для вдосконалення лікарського забезпечення населення забезпечується ефективною організацією освітнього процесу та модернізацією змісту професійної підготовки у ЗВО відповідно до інноваційних змін, сучасного науково-технічного рівня та регуляторного підґрунтя фармацевтичної галузі.

Для ефективного впровадження інноваційних змін в освітній процес доцільно доповнити змістові модулі модернізованим змістом, що включає

передовий досвід фахової підготовки магістрів фармації в університетах країн Євросоюзу, обґрунтоване застосування у викладанні фахових дисциплін фармацевтичних галузевих інновацій.

Аналіз досвіду проектування освітнього процесу навчання фармакоєкономіки у ЗВО дозволяє узагальнити передові тенденції модернізації освітньої практики викладання економічних дисциплін та фармакоєкономіки зокрема, медичних закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх провізорів та окреслити перспективи вдосконалення освітнього процесу й розробки методики навчання фармакоєкономіки та її практичне впровадження.

На основі теоретичного обґрунтування здійснено проектування модернізованого змісту й розробку навчально-методичних комплексів «Менеджмент та маркетинг у фармації», «Фармакоєкономіка» для вдосконалення фармакоєкономічної підготовки майбутніх магістрів фармації у медичних закладах вищої освіти. Визначено концептуальні засади, методичні підходи і принципи щодо проектування й розробки та модернізованого змісту формування компетентності фармакоєкономічного обґрунтування раціональної фармакотерапії у процесі професійної підготовки магістрів фармації.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз досвіду проектування освітнього процесу навчання фармакоєкономіки в закладах вищої освіти дозволяє узагальнити передові тенденції модернізації освітньої практики викладання економічних дисциплін та фармакоєкономіки зокрема, в закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх магістрів фармації.

Для ефективного впровадження інноваційних змін в освітній процес доцільно доповнити змістові модулі програми з фармакоєкономіки та менеджменту і маркетингу у фармації модернізованим змістом, що включає передовий досвід фахової підготовки магістрів фармації в університетах країн Євросоюзу, обґрунтоване застосування у викладанні фахових дисциплін фармацевтичних галузевих інновацій.

Для забезпечення вдосконалення змісту освітнього процесу фармакоєкономічної підготовки майбутніх магістрів фармації доцільно доповнити змістові модулі та розробити схему поетапного застосування комплексу методів фармакоєкономічного аналізу та раціонального підходу до оцінки медичних технологій на засадах доказової медицини і фармації.

Перспективи подальших досліджень Узагальнення здійсненого системного аналізу дозволяє окреслити перспективи вдосконалення освітнього процесу на основі впровадження передового досвіду застосування медичних технологій у світовій медичній практиці, методів лікування, які мають доведену терапевтичну ефективність, є фармакоекономічно обґрунтованими, вирішення проблемних ситуацій відбору медичних технологій з використанням комплексного і системного фармакоекономічного підходу для вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх магістрів фармації у ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Г. Л. Воскобойнікова, *Концептуальні основи фармацевтичної інноватики у промисловій практиці. Майстерні магістеріуму*. Київ, Україна, 2016, 215 с.
- [2] *Клинико-экономический анализ (оценка, выбор медицинских технологий и управление качеством медицинской помощи) / П. А. Воробьев, М. В. Авксентьева, А. С. Юрьев, М. В. Сура [та ін.]*. Москва, Россия: Ньюдиамед, 2004, 403 с.
- [3] К. Л. Косяченко, «Методологія оцінки технологій в охороні здоров'я та фармації: актуальність впровадження в вітчизняну систему управління галуззю», *Управління, економіка та забезпечення якості в фармації*, № 5, с. 24–28, 2011.
- [4] А. С. Немченко, К. Л. Косяченко, Г. Л. Панфілова, *Методика проведення клініко-економічного аналізу тендерних закупівель ЛЗ за державними цільовими програмами: метод. рек.* Харків, Україна, 2010, 28 с.
- [5] «Оцінка технологій охорони здоров'я для раціонального використання ресурсів», *Щотижневик Аптека*, № 43(1164), 2018. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://www.apteka.ua/article/478166>
- [6] І. О. Федяк, О. В. Максименко, «Підходи щодо розробки моделі функціонування агентств з оцінки медичних технологій в Україні», *Фармацевтичний часопис*, № 4, с. 65–72, 2016.
- [7] J. L. Bootman, R. J. Townsend, W. F. McGham, *Principles of Pharmacoeconomics, Chapter 1, Introduction to Pharmacoeconomics*. Last accessed on, 2012, Feb. 20.
- [8] «Pharmacoeconomic Education in US Colleges and Schools of Pharmacy» / An Update Millidhashni Reddy, Karen Rascati, Joy Wahawisan, and

Michelle Rascati. *American Journal of Pharmaceutical Education*, № 72(3), p. 1–5, 2008.

- [9] «Pharmacoeconomics education in WHO Eastern Mediterranean region» / Qais Alefan, Shaymaa Allmam, Tareq Mukattash, Nizar Mhaidat, Ibrahim Alabbadi, Karen Rascati. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7, 6, p. 819–825, 2015.
- [10] *Pharmaco-Economic Education Needs Investigated by ISPOR Chapter. Example from Bulgaria* / I. Nikolov, G. Petrova. *Value in health*, 16, a. 323, a. 636, a. 479, 2013.

DESIGN OF IMPROVEMENT OF THE CONTENT OF FORMATION OF COMPETENCE OF PHARMACOECONOMIC JUSTIFICATION OF RATIONAL PHARMACOTHERAPY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF PHARMACY

Halyna Voskoboynikova,

doctor of pedagogical sciences, professor, Candidate of Pharmaceutical Sciences,
Professor of the Department of Organization and Economics of Pharmacy
Bogomolets National Medical University.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1483-7496>
g_vosk@ukr.net

Victoria Dovzhuk,

Candidate of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Organization and Economics of Pharmacy
Bogomolets National Medical University.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3491-018X>
dovika@ukr.net

Lyudmila Konovalova,

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of
Organization and Economics of Pharmacy Bogomolets National Medical University.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2112-227X>
konovalova.lv@ukr.net

Konstantin Kosyachenko,

doctor of pharmaceutical sciences, professor,
Head of the Department of Organization and Economics of Pharmacy
Bogomolets National Medical University.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0472-2196>

Abstract. The article analyzes the aspects of designing and improving the content of pharmacoeconomic substantiation of rational pharmacotherapy in the process of professional training of masters of pharmacy, summarizes the advanced trends of modernization of the pharmaceutical industry and educational practice of teaching economics and pharmacoeconomics in particular in system of higher education institutions. In general, one of the leading trends in the modernization of the pharmaceutical industry is the widespread use of pharmacoeconomic methods to determine the volume of purchases of specific drugs; development of the list of the basic medicines; drawing up protocols for treatment and diagnosis of patients; development of drug forms to improve the system of drug supply to the population. It is established that for effective implementation of innovative changes in the educational process it is advisable to supplement the content modules with modernized content, which includes best practices of professional training of masters of pharmacy in universities of the European Union, reasonable use of pharmaceutical industry innovations in teaching. That to improve the content of the educational process of pharmacoeconomic training of future masters of pharmacy it is advisable to supplement the content modules and develop a scheme of phased application of a set of pharmacoeconomic analysis methods and a rational approach to evaluating medical technologies based on evidence-based medicine and pharmacy. The implementation of the modern concept of economic education is associated with the choice of tools and methods of teaching, which are the basis of teaching methods. In terms of university autonomy, the teacher must be relatively free to choose the methods of distribution of educational material and teaching methods, in methodological problems and teaching aids (situations, tasks, professional situational games, cases of professional tasks), because the effectiveness of pedagogical action depends on their rational combination. According to the results of the system analysis, the prospects of improving the educational process based on the introduction of best practices in the use of medical technologies in world medical practice, providing therapeutic efficacy, are pharmacoeconomical justified, solving problem situations of medical technology selection using a comprehensive and systematic pharmacoeconomic approach future masters of pharmacy in university of Ukraine.

Key words: design; professional training; educational process; content of educational process; branch innovations; pharmacoeconomic training; professional readiness; professional competence.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ФАРМАКОЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ РАЦИОНАЛЬНОЙ ФАРМАКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ФАРМАЦИИ

Воскобойникова Галина Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, кандидат фармацевтических наук,
профессор кафедры организации и экономики фармации
Национального медицинского университета имени А. А. Богомольца.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1483-7496>
g_vosk@ukr.net

Довжук Виктория Валентиновна,

кандидат фармацевтических наук, доцент, доцент кафедры организации
и экономики фармации Национального медицинского университета
имени А. А. Богомольца.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3491-018X>
dovika@ukr.net

Коновалова Людмила Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации и
экономики фармации Национального медицинского университета
имени А. А. Богомольца.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2112-227X>
konovalova.lv@ukr.net

Косяченко Константин Леонидович,

доктор фармацевтических наук, профессор, заведующий кафедрой
организации и экономики фармации Национального
медицинского университета имени А. А. Богомольца.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0472-2196>

Аннотация В статье проанализированы аспекты разработки и совершенствования содержания фармакоэкономического обоснования рациональной фармакотерапии в процессе профессиональной подготовки магистров фармации, обобщены передовые тенденции модернизации фармацевтической отрасли и образовательной практики преподавания экономики и фармакоэкономики в частности в системе высшего образования. Обосновано, что одной из передовых тенденции модернизации фармацевтической отрасли является широкое использование фармакоэкономических методов для установления

объемов закупок конкретных лекарственных средств; разработки перечня основных лекарственных средств; составление протоколов лечения и диагностики пациентов; разработки формуляров лекарственных средств для совершенствования системы лекарственного обеспечения населения. Установлено, что для эффективного внедрения инновационных изменений в образовательный процесс целесообразно дополнить контентные модули модернизированным контентом, включающим лучшие практики профессиональной подготовки магистров фармацевтики в вузах Европейского Союза, разумное использование инноваций фармацевтической отрасли. в обучении. Для совершенствования содержания образовательного процесса фармакоэкономической подготовки будущих магистров фармацевтики целесообразно дополнить содержательные модули и разработать схему поэтапного применения комплекса методов фармакоэкономического анализа и рационального подхода к оценке медицинских технологий. на основе доказательной медицины и фармации. Реализация современной концепции экономического образования связана с выбором средств и способов обучения, является основой методики преподавания. В условиях университетской автономии преподаватель должен быть относительно свободным в выборе способов распределения учебного материала и способов преподавания, то есть методических проблем и средств обучения (ситуации, задачи, профессиональные ситуативные игры, кейсы профессиональных задач), поскольку эффективность педагогического воздействия зависит именно от их оптимального сочетания. По результатам системного анализа перспективы совершенствования образовательного процесса на основе внедрения лучших практик использования медицинских технологий в мировую медицинскую практику, обеспечивающие терапевтическую эффективность, фармакологически обоснованы с экономической точки зрения, решая проблемные ситуации выбора медицинских технологий. с применением комплексного и системного фармакоэкономического подхода будущих магистров фармации в университетах Украины.

Ключевые слова: дизайн; профессиональная подготовка; образовательный процесс; содержание образовательного процесса; отраслевые инновации; фармакоэкономическая підготовка; профессиональная готовность; профессиональная компетентность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] H. L. Voskoboinikova, *Kontseptualni osnovy farmatsevychnoi innovatyky u promyslovii praktytsi*. Maisterni mahisteriumu. Kyiv, Ukraina, 2016, 215 s.
- [2] *Kliniko-ekonomicheskij analiz (ocenka, vybor medicinskih tekhnologij i upravlenie kachestvom medicinskoj pomoshchi)* / P. A. Vorob'ev, M. V. Avksent'eva, A. S. YUr'ev, M. V. Sura [ta in.]. Moskva, Rossiya: N'yudiamed, 2004, 403 s.
- [3] K. L. Kosiachenko, «Metodolohiia otsinky tekhnolohii v okhoroni zdorovia ta farmatsii: aktualnist vprovadzhennia v vitchyznianu systemu upravlinnia haluzziu», *Upravlinnia, ekonomika ta zabezpechennia yakosti v farmatsii*, № 5, s. 24–28, 2011.
- [4] A. S. Nemchenko, K. L. Kosiachenko, H. L. Panfilova, *Metodyka provedennia kliniko-ekonomichnoho analizu tendernykh zakupivel LZ za derzhavnymy tsilovymy prohramamy: metod. rek.* Kharkiv, Ukraina, 2010, 28 s.
- [5] «Otsinka tekhnolohii okhorony zdorovia dlia ratsionalnoho vykorystannia resursiv», *Shchotyzhnevyyk Apteka*, № 43(1164), 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.apteka.ua/article/478166>
- [6] I. O. Fediak, O. V. Maksymenko, «Pidkhody shchodo rozrobky modeli funktsionuvannia ahentstv z otsinky medychnykh tekhnolohii v Ukraini», *Farmatsevychnyi chasopys*, № 4, s. 65–72, 2016.
- [7] J. L. Bootman, R. J. Townsend, W. F. McGham, *Principles of Pharmacoeconomics*, Chapter 1, *Introduction to Pharmacoeconomics*. Last accessed on, 2012, Feb. 20.
- [8] «Pharmacoeconomic Education in US Colleges and Schools of Pharmacy» / An Update Millidhashni Reddy, Karen Rascati, Joy Wahawisan, and Michelle Rascati. *American Journal of Pharmaceutical Education*, № 72(3), p. 1–5, 2008.
- [9] «Pharmacoeconomics education in WHO Eastern Mediterranean region» / Qais Alefan, Shaymaa Allmam, Tareq Mukattash, Nizar Mhaidat, Ibrahim Alabbadi, Karen Rascati. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7, 6, p. 819–825, 2015.
- [10] *Pharmaco-Economic Education Needs Investigated by ISPOR Chapter. Example from Bulgaria* / I. Nikolov, G. Petrova. *Value in health*, 16, p. 323, p. 636, p. 479, 2013.

*Стаття надійшла до редакції
29 грудня 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-94-112](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-94-112)
УДК 354:378

Докторович Валерія Миколаївна,

заступник директора з навчально-виробничої роботи
ДПТНЗ «Сумське вище професійне училище будівництва і дизайн»,
аспірант кафедри професійної та вищої освіти
Центрального інституту післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Суми, Україна.
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-3115-1114>
valeriya1188@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті досліджується процес управління інноваційною діяльністю закладу професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О). Актуальність структуризації інноваційної діяльності та розробки моделі управління нею обумовлена оновленням класичного змісту контролю як управлінської функції та необхідністю об'єктивної експертної оцінки для прийняття своєчасних і дієвих рішень спрямованих на підвищення якості освітнього процесу, так як ринок праці потребує освіченого, самодостатнього, конкурентоздатного випускника. Інноваційний компонент посідає достатньо вагоме місце в управлінні професійною (професійно-технічною) освітою в регіоні, оскільки він формує підстави для впровадження якісних змін, внесення коректив у функціонування та розвиток ЗП(ПТ)О. Проаналізовано останні дослідження та публікації науковців із різних галузей знань з проблем управління інноваційної діяльності в ЗП(ПТ)О, закладами освіти, а також обґрунтування науковцями загальних основ педагогічної інноватики, що надало можливість автору визначити особливості управління ЗП(ПТ)О. Наголошено, що проблема управління інноваційною діяльністю в ЗП(ПТ)О в сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства є досить актуальною. При наявності багатогранної теоретичної бази підготовки кваліфікованих робітників, достатньої розробленості професійної педагогіки щодо проблеми управління інноваційною діяльністю в ЗП(ПТ)О не знайшли свого розвитку; далеко не всі теоретичні висновки доведені до рівня практичного застосування. У науці і практиці накопичений багатий досвід інноваційної діяльності, який створює сприятливі можливості

для поглиблення інноваційних процесів в ЗП(ПТ)О і організації в них наукового пошуку.

Ключові слова: інноваційна діяльність; управління інноваційною діяльністю; інноваційний процес в освіті; інновація; інноваційна компетентність педагога.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні в політичній, соціальній, науковій, економічній сферах склалися умови, що стимулюють зміни в змісті освіти, у структурі педагогічної та освітньої діяльності. Для значної частини закладів освіти стає типовим проектування та упровадження різноманітних нововведень. Багато з них істотно відрізняються від раніше застосовуваних систем, засобів, об'єктів, напрямів. У практиці освіти це пов'язано з широким експериментуванням, найчастіше порушується налагоджена робота освітніх процесів без виникнення будь-яких позитивних змін у них.

На сьогодні в Україні функціонують 1 389 [1] самостійних ЗП(ПТ)О, що реалізують освітні професійної освіти. Зокрема в Сумській області функціонують 27 ЗП(ПТ)О, що реалізують багатопрофільні освітні програми.

У якості найважливішої суб'єктивної причини, що зумовили масовий характер інноваційних процесів у закладах, ми вважаємо, незадоволеність якістю освіти й усвідомлення нагальної потреби корінних перетворень. Ці всі зміни відбулися задовго до прийняття Закону України «Про освіту» 24 вересня 2017 року та розробки проекту Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту». Сьогодні інновації в закладах освіти перестали бути сенсацією, ними охоплено всю сферу освіти. Результати цих змін по різному оцінюються дослідниками. Спектр оцінок надзвичайно широкий: від позитивних, до нейтральних.

Провідним мотивом усіх перетворень сьогодення дня є пріоритет особистості (людиноцентризм), який розвивається, що зумовив ті чинники, які ми відносимо до об'єктивних причин, а саме:

- нова освітня політика, основу якої становить нова філософія освіти, основні принципи якої – гуманізація, гуманітаризація, диференціація освіти тощо;

- область освітнього законодавства, яким закріпивши нові освітні цінності і стандарти в Законі України «Про освіту» та інших нормативних актах.

Здійснення нової освітньої політики в області середньої освіти зіткнулося з численними труднощами. На наш погляд, найбільш гострі

проблеми освітньої практики викликані спротивом цінностям нової філософії, а навпаки, спробами форсування нововведень. В інноваційному русі очевидні тенденції формального поновлення. У результаті гуманістичні ідеали сучасної освіти на практиці часто обертаються своєю протилежністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Засновниками нової наукової дисципліни, що отримала назву інноватика вважають німецьких учених В. Зомбарта і В. Метчерліха, а також австрійського економіста Й. Шумпетера. Для педагогічної інноватики вихідними служать поняття «нововведення», «інновація», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність». Різні сторони дослідження проблем системи освіти як соціальної підсистеми, що знаходиться у взаємозв'язку з іншими соціальними інститутами цивілізації, досліджували в своїх роботах французькі дослідники Ж. Аллака, Е. Дюркгейма, американські учені Р. Акофф, Б. Саймон та ін.

Болгарський науковець К. Ангеловських визначає «педагогічне нововведення» як зміни, спрямовані на поліпшення і розвиток освітнього процесу.

Вітчизняна дослідниця О. Савченко, використала системний підхід до аналізу модернізації змісту загальної середньої освіти; С. Гончаренко сформував закономірність педагогічного процесу школи. В. Бондар, Г. Єльнікова; В. Пікельна, Є. Хриков заклали основи методології управління закладами освіти; Ю. Конаржевський, Р. Шакуров дослідили особливості та структуру керівництва педагогічними колективами. В. Олійник, В. Семиченко, Н. Кузьміна, В. Сімонов розробили моделі педагогічної діяльності викладача та розвинули методологію оцінювання цієї діяльності.

У науково-дослідній літературі поряд із поняттям «нове» часто вживається поняття «нововведення». У дослідженні будемо розглядати ці поняття, як синоніми. Поняття «інновація» та «нововведення» розглядають поруч американські вчені А. Елліс і Д. Фуотс як, інші ж автори (французький вчений Е. Брансвік, американський вчений Е. Роджерс розрізняють їх. Вважаємо, що доцільно розвести ці поняття, розділяючи точку зору, що «нововведення – це засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а *інновація* – це процес освоєння цього засобу». Причому термін «інновація» вживається, на наш погляд, як синонім поняття «нововведення».

У науковій літературі «нововведення» визначається як ціленаправлена зміна, що вносить в основу впровадження нові стабільні елементи

(нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інший.

Отже, поняття «педагогічна інновація» відноситься, таким чином, не просто до створення і поширення нововведень у навчанні і вихованні, а до таких змін, які вносять, забезпечують якісні зрушення в освітній діяльності, стилі мислення педагога, учня.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – здійснити аналіз стану дослідження проблеми діяльності ЗП(ПТ)О у науковій літературі.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких основних **завдань**:

- Проаналізувати дослідження науковців різних галузей знань із проблематики управління інноваційною ЗП(ПТ)О.
- Проаналізувати основний понятійно-категоріальний апарат з обраної теми.
- Класифікувати інновації за структурою інноваційних процесів, наукових досліджень, сучасного стану розвитку інноваційної діяльності професійної (професійно-технічної) освіти України.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичну основу дослідження становлять положення і висновки вітчизняних наукових праць із проблеми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти (С. Батишев, Г. Гребенюк, Р. Гуревич, Н. Ничкало, В. Олійник, М. Пальчук, Л. Сергєєва, Л. Сушенцева та ін.); теорії та методики управління професійно-технічною освітою (Л. Гаєвська, С. Крисюк, В. Майборода, В. Олійник, Л. Сергєєва, В. Свістун та ін.), теоретико-методологічних засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, В. Олійник, С. Сисоєва та ін.); застосування сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців (В. Биков, П. Воловик, Р. Гуревич, Л. Петренко, П. Стефаненко ін.); проблеми педагогічної професійної освіти знайшли відображення в працях зарубіжних науковців, таких як В. Ільїн, О. Коляновська, В. Краєвський, Ш. Купішевич, Е. Ляска, Р. Лепперт, В. Оконь, М. Сергєєв), З. Ясинський та ін.

Питання професійної підготовки викладачів було проаналізовано у наукових працях Р. Арнольда, М. Баєра, Й. Варга, О. Лисова, Д. Сабірова, І. Фалуша та ін.

Значна увага приділялась підвищенню ефективності професійної

підготовки робітників у зв'язку з безперервно зростаючими вимогами виробництва в галузі професійної (професійно-технічної освіти багатьма дослідниками (С. Батишев, А. Беляєва, В. Ковальчук та ін.), у працях українських вчених (Н. Абашкіна, І. Васильєв, Г. Гребенюк, О. Дубінчук, А. Дьомін, І. Лікарчук, Н. Ничкало, В. Радкевич, Г. Романова, Л. Сергеева, О. Щербак та ін.).

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі написання статті використано комплекс методів та прийомів наукового пізнання. Дослідження управління інноваційної діяльності у ЗП(ПТ)О здійснюється за допомогою *методів теоретичного аналізу*: аналіз психологічної, педагогічної, спеціальної наукової літератури з досліджуваної проблеми, поєднання зарубіжного та вітчизняного досвіду.

Методологічною основою дослідження є взаємозв'язок наукових підходів до вивчення проблеми управління інноваційною діяльністю ЗП(ПТ)О, зокрема гуманістичного, андрагогічного, системного та компетентнісного. З метою розв'язання поставлених завдань у межах дослідження здійснювалось вивчення, систематизація та узагальнення нормативно-правових документів системи освіти щодо здійснення інноваційної діяльності в ЗП(ПТ)О.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Наприкінці ХХ з'явилася нова область наукового знання – педагогічна інноватика. Предмет інноватики – перш за все, створення, освоєння та розповсюдження різного типу нововведень. Ці процеси стали активно розвиватися в закладах освіти. При цьому частіше в практиці відбувається розгубленість не тільки в самих процесах, а й у супутніх їм поняттях. У зв'язку з цим стало очевидною необхідність наукового обґрунтування даного явища, що призвело до появи багатьох досліджень, пов'язаних як з загальними підходами до інноваційних процесів, так і з прикладними проблемами в області інновацій.

Для проведення подальших розробок уточнимо дефініцію інноваційних процесів у їх категоріальному апараті та класифікації. Насамперед, зупинимось на взаємозв'язку та комбінації термінів «традиції» та «інновації» уточнимо ряд понять: нове, нововведення, інновація, інноваційний процес, інноваційна діяльність, управління інноваційною діяльністю.

Автори вважають, що творча діяльність необхідна не тільки для породження інновації, але і для підтримки спектру традицій, що склалися.

У зв'язку з інноваційною педагогічною діяльністю більшість дослідників акцентують особливу увагу на таких поняттях, як *нове, нововведення, інновація, нововведення, інноваційний процес, управління інноваційною діяльністю*.

Слово «*інновація*» походить з латинської мови: «*in*» – в, «*novus*» – новий і по різному визначається в енциклопедіях і словниках.

Інновації – (від англ. – нововведення) – запровадження нових форм організації праці й управління, що охоплює не тільки окреме підприємство, а й їхню сукупність [2].

Інновація – (італ. *innovacione* – новина, нововведення) – це нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи й організації, а й різні сфери [3].

Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «*інновація*» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [4].

Інноваційна діяльність – діяльність, спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок, що зумовлює випуск на ринок нових конкурентоспроможних товарів і послуг [5].

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у своїй роботі [6].

Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагога, вона стосується не лише створення та поширення новизни, а й зміни у способі діяльності, стилі мислення особистості [7].

Інноваційний процес в освіті – це вивчення, узагальнення, поширення передового педагогічного досвіду, запровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику [8].

Управління інноваціями в освіті – це процес сталого розвитку закладу чи установи освіти шляхом генерування, розробки і застосування нововведень, які суттєво змінюють результати навчання, виховання і управління [9].

Візьмемо за основу сучасний словник іншомовних слів, який трактує термін «*інновація*» як тотожне поняттю «*нововведення*».

Дане трактування поділяють багато українських (Ю. Завалевський, С. Кириленко, О. Кіян, К. Таранік-Ткачук, І. Євтушенко) вчених та американський дослідник А. Ніколс.

У науковій літературі «нововведення» визначається як спрямована зміна, що вносить в середу впровадження нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інший (І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, В. Мадзігон, С. Подмазін, В. Пінчук, О. Савченко, Н. Федорова, А. Фурман).

Однією з найважливіших завдань сучасної педагогічної інноватики є *класифікація нововведень*, що дає змогу робити обґрунтовані прогнози ефективності інноваційних процесів (передбачити можливі соціальні й психологічні бар'єри, організаційні труднощі, визначити певні заходи їх подолання з урахуванням особливостей окремих нововведень).

Аналіз сучасної літератури показує, що нововведення класифікується за великою кількістю критеріїв, відзначимо, що загальноприйнятої системної класифікації нововведень залежно від цілей, які ставить той чи інший дослідник в освіті немає, хоча на сьогоднішній день робляться окремі спроби її розробити, в основному використовуючи типологію нововведень.

Існують різні підходи до класифікації педагогічних інновацій.

В англійській літературі виділяють три типи інновацій:

1. *Політико-адміністративний тип* – зміни в системі освіти здійснюються політичною владою шляхом різних адміністративних заходів.

2. *Нормативно-дедуктивний тип* – спочатку фахівцями інновації розробляються, пропонуються до освоєння, потім готуються педагоги і здійснюється саме впровадження.

3. *Емпірико-раціональний* – послідовно реалізуються етапи дослідження, розвитку і поширення.

У франкомовній літературі охарактеризовані два типи інновацій:

1. *Спонтанний тип* – інновація виникає незалежно від офіційних ініціатив і здійснюється самими педагогами.

2. *Контрольований тип* – проводиться під контролем і управлінням вчених. Останній тип має різновиди. Одна з них – *класична* (подібно емпірико-раціональному типу). Друга – *автономна*, коли ініціатива йде знизу, від педагогів, а органи управління здійснюють тільки функції узгодження експерименту, який проводиться у великій кількості шкіл і включає етап розвитку.

Л. Даниленко пропонує сучасні освітні інновації класифікувати таким чином: інновації в змісті навчання і виховання; у формах, методах і технологіях навчання; у змісті, структурі, формах і методах управління закладами освіти.

У педагогічній літературі інноваційна діяльність розглядається у трьох аспектах вищій ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового у педагогічну практику (І. Дичківська, О. Козлова, Н. Клокар та ін.).

Така різноманітність авторських підходів приводить до переконання, що типологія може будуватися за різними підставами. У рамках цього дослідження нам представляється найбільш доцільним розглядати нововведення, перш за все, їх віднесення до тієї чи іншої частини освітнього процесу.

Автори М. Поташник, П. Самойленко виділяють і дають стислу характеристику основних структурних компонентів інноваційного процесу, справедливо відзначаючи, що будь-який процес є складною динамічною системою, яка поліструктурна, а тому інноваційний процес теж поліструктурний.

Діяльнісна структура – це сукупність наступних компонентів: мотив – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати.

Суб'єктна структура включає інноваційну діяльність усіх суб'єктів розвитку: директора, його заступника, викладачів, науковців, учнів, батьків, спонсорів, методистів, викладачів закладів, консультантів, експертів, працівників органів освіти та ін.

Рівнева структура. Інноваційна діяльність суб'єктів на міжнародному, федеральному, регіональному, районному (міському) або шкільному рівнях.

Змістовна структура. Народження, розробка і освоєння новацій в навчанні, виховній роботі, управлінні закладом тощо.

Структура життєвого циклу. Виражається в етапах, які проходять кожне нововведення: виникнення – швидке зростання – зрілість – освоєння – дифузія – насичення – рутинізація – криза – іррадіація (модернізація нововведення).

Управлінська структура передбачає взаємодію чотирьох видів управлінських дій: планування – організація – керівництво – контроль.

Організаційна структура включає наступні етапи: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, упроваджувальний.

Діяльність із розробки, проектування та впровадження новацій

носить назву *інноваційної діяльності*. Для інноваційної діяльності характерно її органічне поєднання з освітньої, управлінської і дослідницької. Інноваційна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, невіддільна від управління нею.

Так, в зарубіжних дослідженнях із даної тематики чітко виділяються такі наукові школи: *школа наукового управління, школа адміністративного управління, школа людських відносин і науки про поведінку, школа науки управління або кількісних методів*.

У публікаціях, американських дослідників М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедуорі управління розглядається і як особливий вид діяльності, і стимулюючий елемент соціальних змін, і як процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідного для того, щоб сформулювати і досягти поставлених цілей. У роботі цих вчених визначено внесок існуючих наукових шкіл у розвиток науки і практики управління.

Школа наукового управління: 1) використання наукового аналізу для визначення кращих способів виконання завдань; 2) відбір працівників, найкраще підходять для виконання завдань, і забезпечення їх навчання; 3) забезпечення працівників ресурсами, необхідними для ефективного виконання їх завдань; 4) систематичне і правильне використання матеріального стимулювання для підвищення продуктивності; 5) відділення планування й обмірковування від самої роботи.

Школа адміністративного управління: 1) розвиток принципів управління; 2) опис функцій управління; 3) систематизований підхід до управління всією організацією.

Школа людських відносин і школа поведінкових наук: 1) застосування прийомів управління міжособистісними відносинами для підвищення ступеня задоволеності і продуктивності; 2) застосування наук про людську поведінку до керування і формування організації таким чином, щоб кожен працівник міг бути повністю використаний відповідно до його потенціалу.

Школа науки управління: 1) поглиблення розуміння складних управлінських проблем завдяки розробці й застосуванню моделей; 2) розвиток кількісних методів на допомогу керівникам, які приймають рішення у складних ситуаціях.

У теорії та практиці управління розробляються комплексний, інтеграційний, маркетинговий, функціональний, динамічний, нормативний і адміністративний підходи [2].

При *комплексному підході* враховуються технічні, екологічні, економічні, організаційні, соціальні, психологічні, за необхідності й інші

(наприклад, політичні, демографічні) аспекти управління.

Інтеграційний підхід орієнтований на дослідження і посилення взаємозв'язків: а) між окремими підсистемами й елементами системи; б) між стадіями життєвого циклу об'єкта управління; в) між рівнями управління по вертикалі; г) між суб'єктами управління по горизонталі.

Маркетинговий підхід передбачає орієнтацію управлінської підсистеми при вирішенні будь-яких завдань на споживача.

Функціональний підхід базується на тому, що потреба розглядається як сукупність функцій, які необхідно виконати для її задоволення.

Динамічний підхід націлений на розгляд об'єкта управління з позиції діалектичного розвитку, причинно-наслідкових зв'язків і співвідпорядкованості.

Нормативний підхід передбачає встановлення нормативів управління всіх підсистем системи менеджменту.

Адміністративний підхід регламентує функції, права, обов'язки, нормативу якості, витрати, тривалість у нормативних актах (накази, розпорядження, стандарти, інструкції тощо).

Однак, незважаючи на досить великий спектр визначень, вчені схильні під управлінням розуміти вплив не керованої системи з метою максимального її функціонування, з тим щоб ефективно здійснювати переходи в якісно новий стан, що сприяє досягненню поставлених цілей (В. Лехтман, В. Пікельна, П. Щедровицький та ін.)

У сучасних дослідженнях формування професійної компетентності педагогічних працівників активно розглядається в процесах програмно-методичного та змістово-технологічного оновлення всіх ланок освіти. Об'єктом дослідження професійної компетентності сучасного керівника освітнього закладу можуть слугувати праці Л. Васильченко, Г. Єльнікової, Г. Селевка, Т. Сорочан, Л. Сергєєвої, Н. Ничкало та ін.; запровадження оновлених управлінських функцій для підготовки конкурентоздатних кваліфікованих робітників висвітлено у напрацюваннях і доробку (С. Маслич, С. Одайський, Т. Рожнова, Г. Романова, Т. Стойчик).

А. Хуторської визначає управлінську компетентність як сукупність особистісних якостей, що розкриває зміст цієї властивості особистості з позиції сучасної управлінської та педагогічної діяльності керівника заклад освіти. Вагоме значення має теоретичне підґрунтя управління інноваційною діяльністю ЗП(ПТ)О, яке становлять праці В. Бондаря, Л. Даниленко, Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Козлової, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Крижка, І. Лікарчука, В. Маслової, В. Стадника, А. Черниш.

На думку Л. Сергєєвої, впровадження системи управління розвитком

ЗП(ПТ)О передбачає розробку внутрішніх і зовнішніх механізмів, що спрямовані на підвищення ефективності його функціонування та особливості надання освітніх послуг.

Аналіз цих та інших визначень приводить нас до наступного формулювання поняття «*управління інноваційною діяльністю ЗП(ПТ)О*».

Так, під «*управлінням інноваційною діяльністю в ЗП(ПТ)О*» будемо розуміти планомірне, прогнозоване і технологічно забезпечене управління інноваційною діяльністю, спрямоване на створення оптико-мінімальних умов для необхідного рівня якісної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Водночас, однією із важливих та складних проблем у процесі перетворень в організаціях виступає опір працівників майбутнім змінам.

Так, проблематику опору змінам в організаціях розробляли американські вчені, зокрема І. Ансофф, Н. Тічі [10], Дж. Коттер, М. Деванн, німецький дослідник Й. Хейнтце, нідерландського практика Х. Рамперсада, російських шукачів О. Віханського, Л. Карамушки, українських науковців Ю. Бурковича, Х. Передало, О. Харчишина [11] та ін. У наукових джерелах наведено різні визначення терміну «опір змінам».

На думку Ю. Лапигіна, опір змінам – це «проблеми, що виникають при проведенні змін як наслідок непродуманих дій керівників щодо членів трудового колективу».

Сформульована у результаті теоретичного та практичного аналізу класифікація причин виникнення опору організаційним змінам, була зведена Л. Карамушкою до таких основних груп факторів, які, у свою чергу, поділяються на більш розширені причини опору змінам у організаціях. Ці причини пов'язані з новим змістом роботи, зниженням авторитету працівників, стосунками у колективі, страхом втрати роботи, нерозумінням значущості змін для організації, нерозумінням значущості змін особисто для себе.

У країнах ЄС в систему професійної (професійно-технічної) освіти починають проникати механізми бізнес-менеджменту, які відповідають потребам споживачів і положенню організації на ринку. Наприклад, Великій Британії реалізується ринкова модель системи освіти, яка все ширше використовує національні стандарти професійної освіти. Французька система професійної освіти, заснована на бюрократичній моделі, поступово переходить до оцінки навчання з погляду компетенцій, а не ступеня освоєння програми навчання.

Спостерігається переорієнтація всіх європейських систем професійної

освіти з поняття «кваліфікація» на гіпотетичне поняття «компетенція», пов'язана з швидким темпом змін на ринку праці та в організації праці.

Головним принципом освітньої політики ЄС є співпраця ЗП(ПТ)О із соціальними партнерами. До найважливіших заходів реалізації соціального партнерства є співпраця закладів із роботодавцями у розробці навчальних планів. Відповідно до цього трудова функція працівника, заснована на компетенціях, забезпечує гнучкість освітніх програм і можливість працевлаштування, зменшення витрат на навчання і перенавчання робітника у випадку зміни місця праці. Важливим аспектом освітньої політики ЄС є регулювання проблеми визнання навиків, отриманих в результат неформального та інформального навчання.

На сучасному етапі розвитку європейських інтеграційних процесів значну підтримку отримують інновації у сфері міжнародного співробітництва. Вони подаються експертами Європейської Комісії в якості кращих європейських «інноваційних практик» у сфері професійної освіти і навчання та рекомендуються для поширення.

Засновником дуальної освіти вважається ФРН. У 1960-х рр. такі великі корпорації, як Mercedes та Siemens, гостро відчуваючи нестачу кваліфікованих інженерних кадрів, виступили ініціаторами дуального способу навчання. Від ФРН цю систему перейняли Канада, Австрія, Швейцарія та інші країни [9]. Із впровадженням дуальної освіти в українську систему навчання пов'язана адаптація освітніх і професійних стандартів.

Професійні стандарти описують вимоги до працівників, основні трудові функції, що виконують працівники, завдання і професійну діяльність, а також типові компетенції для певної професії.

Інноваційність полягає в тому, що у ФРН професійні стандарти використовуються в тісному зв'язку з навчальними професіями. У дуальній системі освіти професійні стандарти комбінуються з освітніми та кваліфікаційними стандартами. Хоча професійні стандарти наділені певними функціями, проте окремо їх не розробляють. Вони є частиною інтеграційного процесу розроблення освітніх і кваліфікаційних стандартів [12].

Курс на запровадження інноваційних технологій Європа пов'язує з програмою запровадження молодіжних гарантій у контексті стратегії «Європа 2020», розбудовою мережі «Інновації в професійній освіті і навчанні», рекомендаціями країнам-членам: у процесі реформ зробити системи учнівства складовими частинами (або напрямками) цілісних національних систем професійної освіти і навчання тощо.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Професійна (професійно-технічна) освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Одним із пріоритетних завдань сьогодні є інтеграція української системи освіти у світову освітню систему, модернізація української освіти на засадах тенденцій світового розвитку.

Формування правового поля – одне з найбільш актуальних завдань функціонування, розвитку та реформування галузі професійної (професійно-технічної) освіти. Досконалість і вичерпність законодавчої бази в галузі професійної (професійно-технічної) освіти є першою необхідною умовою як формування та реалізації самої державної освітньої політики, так і забезпечення можливості ефективного функціонування системи освіти.

Із метою підвищення престижності робітничих професій, допомоги молоді свідомо обрати майбутній фах та на виконання підписаної Угоди між Україною та Європейською Комісією про фінансування Програми «EU4Skills: Кращі навички для сучасної України» (розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.12.2018 № 1043-р) проведено: всеукраїнські конкурси професійної майстерності «WORLDSKILLS UKRAINE»; всеукраїнські та регіональні конкурси фахової майстерності серед учнів в ЗП(ПТ)О; регіональні виставки творчих робіт учнів ЗП(ПТ)О та регіональні «ярмарки професій».

Упровадженню інноваційних технологій у закладі професійної (професійно-технічної) освіти сприяє робота регіональних навчально (науково)-методичних центрів (кабінетів) професійної (професійно-технічної) освіти. На їх базі проводиться системна діяльність із розвитку фахової та педагогічної компетентості педагогів, здійснюється розроблення сучасного методичного забезпечення професійної освіти. Постійне проведення методичних семінарів, форумів, конкурсів, виставок та інших форм методичної роботи сприяє продукуванню нових педагогічних ідей, технологій, узагальненню та поширенню передового педагогічного досвіду тощо.

Реалізація міжнародних освітніх програм і проектів також сприяє упровадженню сучасних інноваційних та інформаційних технологій навчання у професійну освіту, зокрема, впровадження програми Intel® «Навчання для майбутнього» в систему професійної (професійно-

технічної) освіти дало змогу навчити педагогічних працівників ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі.

Значний вплив на впровадження у виробничий процес інноваційних технологій має співпраця із соціальними партнерами, зокрема: «KNAUF», «HenkelBautechnikUkraine», фабрика сучасних будівельних сумішей «БудМайстер», «BOSCH», «TRIORA», «NIBKO», «HERZ Україна», «КАПАРОЛ Україна», ТОВ «Акватерм-Київ», ТОВ «Сніжка-Україна» та ін.

Реалізація програм Європейського Союзу (далі ЄС) Twinning та ЕРАЗМУС+ у має неабиякий вплив у розвитку професійної (професійно-технічної) освіти України.

Таким чином, в Україні та за кордоном на сьогодні здійснюється потужна діяльність із запровадження інноваційних технологій навчання у професійну освіту. Водночас, існує потреба в консолідації зусиль науковців та освітян у розробленні та впровадженні інноваційних технологій професійної освіти й навчання.

Основою в якісній реалізації інноваційної діяльності в ЗП(ПТ)О має стати: створення інфраструктури інноваційної діяльності (технопарки, освітні комплекси багаторівневого типу, освітньо-професійні округи, консорціуми, кластери); удосконалення механізмів бюджетних витрат на підтримку інноваційних процесів у системі професійної освіти України; забезпечення додаткової фінансової та матеріально-технічної підтримки інноваційних закладів освіти та наукових установ; розробка системи податкових та фінансово-кредитних інструментів для залучення державою коштів роботодавців, приватного сектора інвестування в розвиток професійної освіти та реалізацію наукової та інноваційної діяльності в освіті; формування та реалізація державних, галузевих, регіональних і місцевих і інноваційних програм у сфері професійної освіти, спрямованих на розробку інноваційних освітніх продуктів та їх впровадження з використанням наукового потенціалу науково-дослідних установ Національної академії педагогічних наук України; продовжувати проведення всеукраїнських, регіональних та місцевих конкурсів закладів професійної освіти, учнів і педагогів ЗП(ПТ)О за кошти державного та місцевих бюджетів, роботодавців, спеціальних фондів; здійснювати підтримку творчих учнів, заохочувати педагогічних працівників до впровадження у професійну (професійно-технічну) освіту інноваційних педагогічних технологій.

Перспективи подальших досліджень буде спрямовано на

визначення організаційно-педагогічних умов упровадження моделі управління інноваційної діяльності ЗП(ПТ)О.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] *Освіта в Україні: інформаційно-аналітичний зб.* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>
- [2] Соціолого-педагогічний словник; В. В. Радула; Ред. Київ, Україна: ЕксОб, 2004, 304 с.
- [3] В. Г. Золотогоров, *Энциклопедический словарь по экономике.* Минск, Беларусь: Полымя, 1997.
- [4] *Енциклопедія освіти*; Академія пед. наук України; В. Г. Кремень; Ред. Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008, 1036 с.
- [5] Д. М. Стеченко, О. С. Чмир, *Методологія наукових досліджень: підручник.* Київ, Україна: Знання, 2005.
- [6] І. М. Дичківська, *Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб.* Київ, Україна: Академвидав, 2004.
- [7] Л. І. Даниленко, *Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія.* Київ, Україна: Логос, 1998.
- [8] Н. Є. Мойсеюк, *Педагогіка: навч. посіб.* Київ, Україна, 2007. 656 с.
- [9] А. В. Петерсен, М. Йепсен, *Подход и опыт разработки профессиональных стандартов в Германии.* Флесенбург, Германия, 2015, 48 с.
- [10] N. Tichy, E. Cohen, *The leadership engine: How winning companies build leaders at every level.* New York: Harper business, 2002, 452 p.
- [11] О. В. Харчишина, «Ефективна організаційна культура: проблеми теорії і практики», *Економіка. Управління. Інновації*, № 2, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2012_2_30
- [12] В. Н. Новиков, «Розвиток професійно-технічної освіти в умовах децентралізації системи управління в Україні», *Demography and Social Economy*, № 2(30), с.126–137, 2017. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://dse.org.ua/arhcrive/30/9.pdf> ISSN 2072-9480
- [13] Л. М. Сергеева, Т. І. Стойчик, *Конкурентоздатність як умова професійного становлення фахівців: монографія.* Дніпро, Україна: Журфонд, 2020, 182 с.
- [14] Л. М. Сергеева, *Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика: монографія*; В. В. Олійника;

Ред. Київ – Херсон, Україна: Айлант, 2013, 452 с.

- [15] *Нові вимоги до компетентностей керівників шкіл в Україні* / О. М. Отич, Л. К. Задорожна, З. В. Рябова, Л. М. Оліфіра [та ін.]; НАПН України, УВУПО, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», КВЗО «Одес. акад. неперв. освіти», КультурКонтакт Австрія. Київ, Україна, 2018, 74 с.
- [16] В. В. Сидоренко, «Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти», Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. Київ, Україна: РА «Освіта України», № 7/8(48), с. 22–29, 2016. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310801.pdf>

MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE INSTITUTION OF VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Valeriia Doktorovych,

deputy Director for Training and Production
of Sumy Higher Vocational School of Construction and Design,
postgraduate student of the vocational and higher education department
of the Postgraduate Education Central Institute
SIHE «University of Education Management».

Sumy, Ukraine.

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-3115-1114>

valeriya1188@gmail.com

Abstract. The article examines the process of managing the innovative activities of the institution of vocational (vocational) education (hereinafter – PA(PA)O). The urgency of structuring innovation and developing a management model is due to updating the classical content of control as a management function and the need for objective expert assessment to make timely and effective decisions to improve the quality of the educational process, as the labor market needs an educated, self-sufficient, competitive graduate. The innovative component occupies a rather important place in the management of vocational (vocational) education in the region, as it forms the basis for the implementation of qualitative changes, adjustments in the functioning and development of PA(PA)O. The latest research and publications of scientists from different fields of knowledge on the problems of innovation management in FE(PA)O, educational institutions, as well as substantiation of the general

foundations of pedagogical innovation, which allowed the author to determine the features of FE(PA)O. It is emphasized that the problem of innovation management in FE(PA)O in modern socio-economic conditions of society is quite relevant. In the presence of a multifaceted theoretical basis for the training of skilled workers, sufficient development of professional pedagogy on the problem of innovation management in ZP(PT)O have not found their development; not all theoretical conclusions are brought to the level of practical application. Science and practice have accumulated a wealth of experience in innovation, which creates favorable opportunities for deepening innovation processes in the PA(PA)O and the organization of scientific research in them.

Keywords: innovative activity; innovation management; innovation process in education; innovation; innovative competence of the teacher.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Докторович Валерия Николаевна,
заместитель директора по учебно-производственной работе,
аспирант кафедры профессионального и высшего образования
Центрального института последипломного образования
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Суми, Украина.
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-3115-1114>
valeriya1188@gmail.com

Аннотация. В статье исследуется процесс управления инновационной деятельностью профессионального учреждения. Актуальность структуризации инновационной деятельности и разработки модели управления ею обусловлена обновлением классического содержания контроля как управленческой функции и необходимостью объективной экспертной оценки для принятия своевременных и действенных решений направленных на повышение качества образовательного процесса, так как рынок труда требует образованного, самодостаточного, конкурентоспособного выпускника. Инновационный компонент занимает достаточно важное место в управлении профессиональным образованием в регионе, поскольку он формирует основания для внедрения качественных изменений, внесение корректив в функционирование и развитие профессионального

учреждения. Проанализированы последние исследования и публикации ученых из разных областей знаний по проблемам управления инновационной деятельностью в профессиональном учреждении, учебными заведениями, а так же обоснование учеными общих основ педагогической инноватики, что позволило автору определить особенности управления профессиональным учреждением. Отмечено, что проблема управления инновационной деятельностью в профессиональном учреждении в современных социально-экономических условиях развития общества является весьма актуальной. При наличии многогранной теоретической базы подготовки квалифицированных рабочих, достаточной разработанности профессиональной педагогики по проблеме управления инновационной деятельностью в профессиональном учреждении не нашли своего развития; далеко не все теоретические выводы доведены до уровня практического применения. В науке и практике накоплен богатый опыт инновационной деятельности, создает благоприятные возможности для углубления инновационных процессов в профессиональном учреждении и организации в них научного поиска.

Ключевые слова: инновационная деятельность; управления инновационной деятельностью; инновационный процесс в образовании; инновация; инновационная компетентность педагога.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Osvita v Ukraini: informatsiino-analitychnyi zb. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>
- [2] Sotsioloho-pedahohichni slovnyk; V. V. Radula; Red. Kyiv, Ukraina: EksOb, 2004, 304 s.
- [3] V. G. Zolotogorov, Enciklopedicheskij slovar' po ekonomike. Minsk, Belarus': Polymya, 1997.
- [4] Entsyklopediia osvity; Akademiia ped. nauk Ukrainy; V. H. Kremen; Red. Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008, 1036 s.
- [5] D. M. Stechenko, O. S. Chmyr, Metodolohiia naukovykh doslidzhen: pidruchnyk. Kyiv, Ukraina: Znannia, 2005.
- [6] I. M. Dychkivska, Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib. Kyiv, Ukraina: Akademydav, 2004.
- [7] L. I. Danylenko, Modernizatsiia zmistu, form i metodiv upravlinskoi

діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія. Київ, Україна: Лохос, 1998.

- [8] N. Ye. Moiseiuk, Pedagogika: navch. posib. Kyiv, Ukraina, 2007. 656 s.
- [9] A. V. Petersen, M. Jepsen, Podhod i opyt razrabotki professional'nyh standartov v Germanii. Flesenburg, Germaniya, 2015, 48 s.
- [10] N. Tichy, E. Cohen, The leadership engine: How winning companies build leaders at every level. New York: Harper business, 2002, 452 p.
- [11] O. V. Kharchyshyna, «Efektyvna orhanizatsiina kultura: problemy teorii i praktyky», Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii, № 2, 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2012_2_30
- [12] V. N. Novykov, «Rozvytok profesiino-tekhnichnoi osvity v umovakh detsentralizatsii systemy upravlinnia v Ukraini», Demography and Social Economy, № 2(30), s. 126–137, 2017. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://dse.org.ua/archive/30/9.pdf> ISSN 2072-9480
- [13] L. M. Serheieva, T. I. Stoichyk, Konkurentozdatnist yak umova profesiinoho stanovlennia fakhivtsiv: monohrafiia. Dnipro, Ukraina: Zhurfond, 2020, 182 s.
- [14] L. M. Serheieva, Upravlinnia rozvytkom profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu: teoriia i metodyka: monohrafiia; V. V. Oliinyka; Red. Kyiv – Kherson, Ukraina: Ailant, 2013, 452 s.
- [15] Novi vymohy do kompetentnosti kerivnykiv shkil v Ukraini / O. M. Otych, L. K. Zadorozhna, Z. V. Riabova, L. M. Olifira [ta in.]; NAPN Ukrainy, UVUPO, DVNZ «Un-t menedzh. osvity», KVZO «Odes. akad. neperv. osvity», KulturKontakt Avstriia. Kyiv, Ukraina, 2018, 74 s.
- [16] V. V. Sydorenko, «Innovatsiini napriamy naukovo-metodychnoho suprovodu profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pisliadyplomnoi osvity», Informatiinyi zbirnyk dlia dyrektora shkoly ta zavidiuchoho dytiachym sadkom. Kyiv, Ukraina: RA «Osvita Ukrainy», № 7/8(48), s. 22–29, 2016. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310801.pdf>

*Стаття надійшла до редакції
13 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-113-140](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-113-140)

УДК 37.03:37.026.9

Дубініна Оксана Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри публічного управління і проектного менеджменту
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5405-8502>

o_dybinina@ukr.net

Бурлаєнко Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри економіки, підприємництва та менеджменту
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти».
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5734-4611>

tburlaenko@ukr.net

Добровольський Віктор Броніславович,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту; полковник;
начальник факультету післядипломної освіти
Військового інституту Київського Національного університету
імені Тараса Шевченка.

Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4162-3920>

bronislavovich@bigmir.net

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Анотація. У статті здійснено аналіз теоретичних аспектів особливостей впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів; уточнено зміст понять «змішане навчання» в контексті окресленої проблеми; визначено переваги та недоліки застосування моделей змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів. Встановлено, що змішане навчання (*blended learning*) – це інтеграція онлайн-навчання з традиційним навчанням, яка структурується в освітню концепцію, в межах якої здобувач освіти отримує знання самостійно (онлайн), та за допомогою викладача, який виступає у ролі фасилітатора (офлайн). З'ясовано, що у підготовці майбутніх менеджерів за змішаною формою навчання можливе використання

такої його форми, як Microlearning. Обґрунтовано, що Microlearning (мікролернінг або мікронавчання) відноситься до вивчення окремих, невеликих розділів, або короткострокового навчання, освіти і підготовки кадрів. Найчастіше цей термін використовується в області електронного навчання і суміжних областях, як принципово нова парадигма процесів навчання в опосередкованих середовищах на мікрорівнях. Окреслено, що серед основних моделей змішаного навчання виділяють такі: ротаційна модель, обличчя до обличчя, самостійного змішування, віртуального збагачення, гнучка модель. Встановлено, що у процесі реалізації змішаного навчання при підготовці майбутніх менеджерів слід постійно здійснювати з учасниками освітнього процесу зворотній зв'язок (фідбек). Серед основних форм фідбеку нами виділено такі: використання власного сайту викладача; застосування мобільних додатків (Trello, Planiro, MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify); використання різних програм та платформ відеотелефонії (Zoom, Skype, Big blue button (BBB), Discord); застосування Web-сервісів, наприклад Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime. Аргументовано, що під час реалізації моделі «віртуального збагачення» у підготовці майбутніх менеджерів слід застосовувати різні Web-сервіси (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) та інноваційні практики, наприклад використовувати такі методики, як Web-серфінг чи Кінокоучінг. Визначено, що серед основних переваг реалізації моделей змішаного навчання в освітньому процесі ЗВО віднесено можливість збору даних та адаптації до реалізації моделі, одночасне навчання групи здобувачів освіти, перерозподіл викладачем освітніх інформаційних ресурсів між здобувачами освіти, розвиток у здобувачів освіти навичок самостійного навчання та самоконтролю. Серед основних недоліків реалізації blended learning у підготовці майбутніх менеджерів віднесено небажання викладачів використовувати електронне навчання, недостатній рівень володіння ІТ-технологіями викладачами та здобувачами освіти, залежність від техніки та мережі Інтернету, дотримання чіткого таймінгу виконання завдань та необмежений доступ до мережі Інтернет. Встановлено, що великого значення набуває Ergo навчання, як інноваційна модель, а може й модель наступності змішаного навчання.

Ключові слова: змішане навчання; дистанційна освіта; моделі змішаного навчання; мобільні додатки; Ergo навчання.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Аналіз розвитку сучасної освіти дозволяє визначити ряд тенденцій, серед яких процеси модернізації освіти; спрямованість освітніх систем на формування особистості, що відрізняється здатністю до сприйняття різного роду змін упродовж усього життя; потреба у вихованні особистості, здатної застосовувати набуті знання на практиці. Результатом розвитку зазначених тенденцій є впровадження в освітню практику численних нововведень [2].

В свою чергу, розвиток педагогіки співпраці, зокрема на міжнародному рівні, активізація та індивідуалізація освітнього процесу, використання креативних технологій навчання змінили роль і місце викладача.

Сьогодні викладач постає у ролі фасилітатора, наставника. На думку С. Павленко, О. Павленкова, А. Сидорова, Л. Амосова, І. Ткаченко «...викладач повинен відмовитися від позиції «єдиного джерела інформації». Студенти хочуть бачити у викладачі вищої школи того, хто здатний до діалогу зі студентом; досвідчену людину, того, хто викладає не за конспектом, а спирається на свій досвід; того, хто не «горлом бере», але переконливо аргументує свою позицію по кожному дискусійного питання, приводячи і аналізуючи приклади з практики; того, хто займає не тільки позицію контролера по відношенню до засвоєння навчального матеріалу, а й виконує важливу роль наставника молоді (він усвідомлює, що виховувати одними тільки словами не можна); того, хто орієнтується в просторі Інтернету і може дати пораду, який матеріал «скачати» і вивчити, а на який не варто витратити час...» [7].

Розвиток комп'ютерних технологій став однією з перспективних платформ для розвитку сучасної системи дистанційної освіти, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), які ефективно використовуються для різноманітних форм навчання.

Розвиток e-learning визначив нову форму навчання – змішане навчання (blended learning), яка має свої особливості, застосовується за різними моделями, формами та методами.

В умовах пандемії COVID-19 країни стали заручниками виконання роботи через мережу Інтернет, закладам освіти довелося активно впровадити навчання за дистанційною та змішаною формами навчання.

За час пандемії COVID-19 дистанційне навчання почало набувати нового формату, в якому традиційні технології відійшли на другий план, і широко почали застосовувати blended learning (змішане навчання). E-learning стало менш орієнтованим на курс лекцій і більш орієнтованим

на одержання конкретних знань та більш адаптованим до різних рівнів навчання.

У зв'язку з цим як у науковців, так і практиків почав зростати інтерес до особливості впровадження змішаного навчання в освітній процес, а особливо при підготовці майбутніх фахівців, в тому числі й менеджерів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні технології навчання досліджувалися такими науковцями як В. Безпалько, Г. Селевко, О. Падалка та ін. Значення активних методів навчання у професійній підготовці фахівців розглядали А. Айламазян, Т. Бурлаєнко, О. Дубініна, Г. Ковальчук, В. Рибальський, О. Смолкін та ін. Теоретичні й методологічні засади професійної освіти майбутніх фахівців з менеджменту розкрито в наукових працях В. Бережної, Т. Бурлаєнко, Є. Воробйової, Н. Зінчук, З. Рябової, О. Клочко, Т. Коваль, В. Петренко, О. Пшеничної, О. Романовського та ін.

Проблемами комп'ютеризації освіти та розробки програмного забезпечення й методики використання програмних продуктів у навчанні майбутніх фахівців присвячені праці таких вчених: А. Барановського, Б. Гершунського, М. Голованя, М. Жалдака, І. Мархела, Є. Машбиця, Н. Морзе, Л. Карташової та ін.

Проблему змішаного навчання та методологію реалізації e-learning навчання представлено у працях А. Андрєєва, В. Бикова, Н. Корсунської, О. Тіхомірова, Е. Тоффлера та інші.

Не зважаючи на широкий спектр досліджень даного напрямку, на нашу думку, потребує більш глибоко дослідження проблема визначення особливостей впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів, зокрема практичне застосування моделей змішаного навчання, мобільних додатків, як окремого програмного забезпечення з метою мотивації здобувачів освіти до навчання.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному аналізі стану досліджуваної проблеми та визначенні особливостей впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** статті:

- здійснити аналіз теоретичних аспектів досліджуваної проблеми проблем;
- уточнити зміст понять «змішане навчання» в контексті окресленої проблеми;

- визначити переваги та недоліки застосування моделей змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Сучасна система освіти має орієнтуватись на технології, які формують у здобувачів освіти уміння вчитися, оперувати і управляти інформацією, швидко приймати рішення, пристосовуватись до потреб ринку праці.

Як показує практика, за традиційних форм та методів навчання здобувачі освіти, отримують інформацію пасивно, не вміють самостійно її здобувати, а також застосовувати практично.

Сьогодні одним із пріоритетних завдань держави, зафіксованим у Законі України про Національну програму інформатизації, є розвиток сучасних інформаційних технологій у всіх сферах суспільного життя з метою підвищення ефективності виробництва, створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення життєдіяльності держави, формування системи національних інформаційних ресурсів, інтеграції України у світовий інформаційний простір. [4]

Отже, освіта має орієнтуватися на перспективи розвитку суспільства, зокрема застосування найновітніших інформаційних технологій, особливо в умовах пандемії COVID-19.

Як зазначено у рекомендаціях МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти «...карантинні обмеження посилили виклики, які стоять перед закладами освіти України. Потреба в нових підходах до навчання з обмеженням кількості аудиторних занять залишається проблемним питанням для значної частини освітянської спільноти. Водночас лишаються вкрай актуальними такі вимоги до вищої освіти, як: доступність та інклюзивність; гнучкість для окремих категорій здобувачів, які працюють, мають дітей тощо; індивідуальна траєкторія навчання здобувача; впровадження дуальної освіти. Вирішення цих питань неможливе без широкомасштабного впровадження онлайн-технологій, ґрунтовних змін у підходах до організації навчання в закладах освіти та в кожній дисципліні, зокрема ролі аудиторних занять та ефективності їхнього проведення» [8].

З метою моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19 та експериментального впровадження науково-дослідних результатів з теми «Управління конкурентоспроможністю персоналу,

робіт та послуг: теорія, методологія, практика» (РК 0116U003480) нами було проведено опитування на міжнародному рівні, щодо визначення переваг та недоліків онлайн навчання – 2020. В опитуванні взяло участь 88 респондентів з різних куточків України та Республіки Польща, залучено 28 спеціальностей та 15 закладів вищої освіти. За результатами опитування було встановлено, що під час он-лайн навчання у ЗВО було реалізовано дистанційне навчання за такими формами (рис. 1):

- через соціальні мережі та месенджери / za pośrednictwem sieci społecznościowych i messengerów (10,2%);
- щоденні онлайн-лекції та завдання на різних платформах / codzienne wykłady i zadania online na różnych platformach (30,7%);
- завдання розміщуються на веб-сайт ЗВО/zadania są publikowane na stronie internetowej Uczelni (8%);
- лекції та семінари з використанням однієї платформи/wykłady i seminaria na jednej platformie (26,1%);
- завдання надсилаються як фотографія рукописного аркуша через соціальні мережі та месенджери/zadania są wysyłane jako zdjęcie za pośrednictwem sieci społecznościowych i messengerów (1,1%);
- завдання надсилаються на e-mail/zadania są wysyłane e-mailem (21,6%), дистанційне навчання під час ведення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID-19 не організоване/kształcenie na odległość podczas działań anty epidemicznych w kraju w celu zapobiegania COVID-19 nie jest zorganizowane (2,3%).



Рис. 1 Результати моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19

Також було встановлено, що найчастіше дистанційне навчання було реалізовано через платформу Zoom (рис. 2) – 61,4%, друге місце посіли такі платформи як Skype (10,2%) та Google Classroom (10,2%), третє місце зайняла платформа Moodle (6,8%).

13. Які платформи для дистанційного навчання використовувалися у ЗВО, де Ви навчаєтеся ?/Jakie platformy nauczania na odległość były używane w Twojej Uczelni, gdzie studiujesz?
88 відповідей

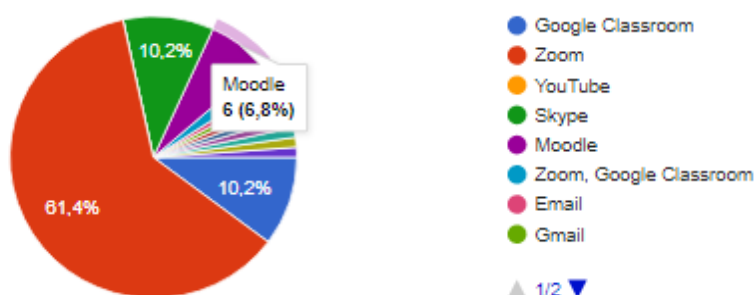


Рис. 2 Результати моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19

З метою комунікації найчастіше викладачами ЗВО використовувалися такі соціальні мережі як Viber (59,1%) та Telegram (35,2%). Також нас цікавило, які способи перевірки виконуваних здобувачами освіти завдань було застосовано викладачами ЗВО (рис. 3). Результати розподілилися таким чином:

- онлайн спілкування з викладачами/Komunikacja online z wykładowcami (6,8%);
- надсилалися виконання завдання на e-mail, Viber тощо/Zadania zostały wysłane e-mailem, Viber itp. (79,5%);
- висвітлення результатів виконання завдань на власному сайті викладача/Relacja wyników zadań na własnej stronie internetowej nauczyciela (6,8%);
- оцінювання відсутнє/Brak oceny (0%);
- тести на сайті ЗВО/ Testy na stronie uczelni (1,1%).

15. Вкажіть способи перевірки виконаних Вами завдань?/Jakie są sposoby sprawdzenia wykonanych zadań?

88 відповідей



Рис. 3 Результати моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19

Також нас цікавив рівень мотивації до навчання (рис. 4), рівень технічного забезпечення для здійснення дистанційного навчання (рис. 5) та рівень власної ІКТ-компетентності (рис. 6) під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID-19.

18. Визначте рівень Вашої мотивації до навчання під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID 19?/Określić poziom swojej motywacji do nauki podczas wprowadzania w kraju środków anty epidemicznych w celu zapobiegania COVID 19?

88 відповідей

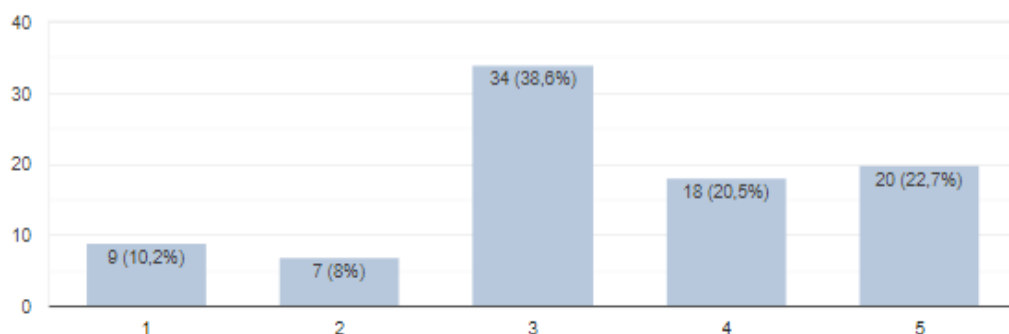


Рис. 4 Результати моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19 (визначення рівня мотивації до навчання)

20. Визначте рівень Вашого технічного забезпечення для здійснення дистанційного навчання під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID 19?/Określ poziom wsparcia technicznego dla uczenia się na odległość podczas wprowadzania w kraju środków anty epidemicznych w celu zapobiegania COVID 19?

88 відповідей

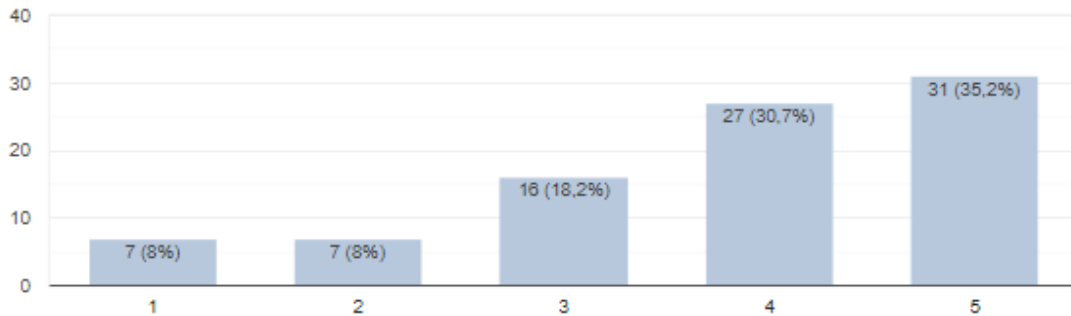


Рис. 5 Результати моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19 (рівень технічного забезпечення для реалізації дистанційного навчання)

22. Визначити рівень власної ІКТ-компетентності (вміння використовувати у навчанні програмне забезпечення, комп'ютерну техніку, вміння опрацьовувати отриману від викладача інформацію тощо)при дистанційному навчанні під час введення протиепідемічних заходів в країні з метою попередження COVID 19?/ Określ poziom własnych kompetencji w zakresie IKT (umiejętność korzystania z oprogramowania, sprzętu komputerowego, zdolność przetwarzania informacji od nauczycieli itp.) w kształceniu na odległość podczas wprowadzania w kraju środków zapobiegających epidemii w celu zapobiegania COVID 19?

88 відповідей

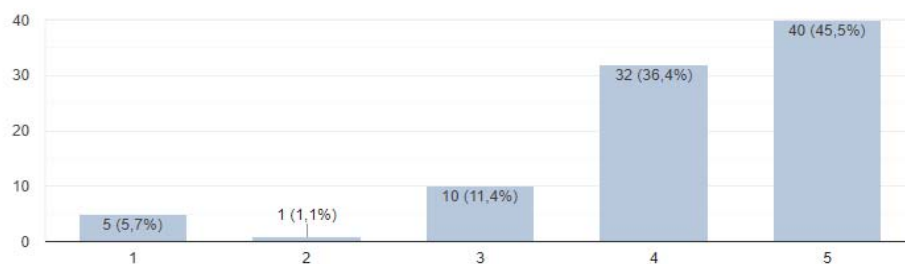


Рис. 6 Результати моніторингу якості надання освітніх послуг під час пандемії COVID-19 (рівень власної ІКТ-компетентності)

Щодо труднощів, які виникали при дистанційному навчанні найбільший відсоток респондентів – 76,1% зауважили, що виникли труднощі доступу до програмного забезпечення.

Серед основних пропозицій щодо покращення організації дистанційного навчання у ЗВО було запропоновано наступне:

- створення єдиної платформи у закладі освіти для реалізації дистанційного навчання (62,3%);
- створення веб-сайтів, лекційних матеріалів, які пристосовані до використання онлайн навчання, а також допоміжна література, яка допоможе краще зрозуміти матеріал самостійно (26,1%);
- впровадження моделей змішаного навчання (35,2%);
- постійний фідбек з викладачами (18,1%).

Отже, проведене нами опитування дало констатувати той факт, що серед форм реалізації онлайн навчання здобувачі освіти надають перевагу змішаному навчанню.

Змішане навчання як інструмент модернізації сучасної освіти на практиці представляється в створенні нових педагогічних методик, що основані на інтеграції традиційних підходів організації освітнього процесу, де здійснюється передача знань, та технології електронного навчання.

На думку К. Куна, метою змішаного навчання є стремління об'єднати переваги очного навчання та електронних ресурсів [5].

Дарлін Пейнтер (Darling Painter) визначає змішане навчання як об'єднання традиційних формальних засобів навчання: роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу, – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій. Роджер Шанк (Roger Schank) розуміє під змішаним навчанням використання електронного та аудиторного навчання [3]. Моебз і Вейбелзах (Moebs & Weibelzahl) визначають змішане навчання як «поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності» [14]. На думку Грехема (С. Graham), змішане навчання – це підхід, який інтегрує традиційне навчання та комп'ютерно опосередковане навчання в педагогічному середовищі [11].

За визначенням вітчизняних авторів А. Стрюка, Ю. Триуса, В. Кухаренка, змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання при наявності самоконтролю студента за часом, місцем,

маршрутами та темпом навчання [6].

У своїх дослідженнях Г.Ткачук зазначає, що «...змішане навчання передбачає раціональне використання навчального часу, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб студента, диверсифікацію джерел отримання знань, використання гнучких засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та, як наслідок, підвищення продуктивності навчальної діяльності студентів» [10].

Таким чином, змішане навчання (*blended learning*) – це інтеграція онлайн-навчання з традиційним навчанням, яка структурується в освітню концепцію, в межах якої здобувач освіти отримує знання самостійно (онлайн), та за допомогою викладача, який виступає у ролі фасилітатора (офлайн) (рис. 7).

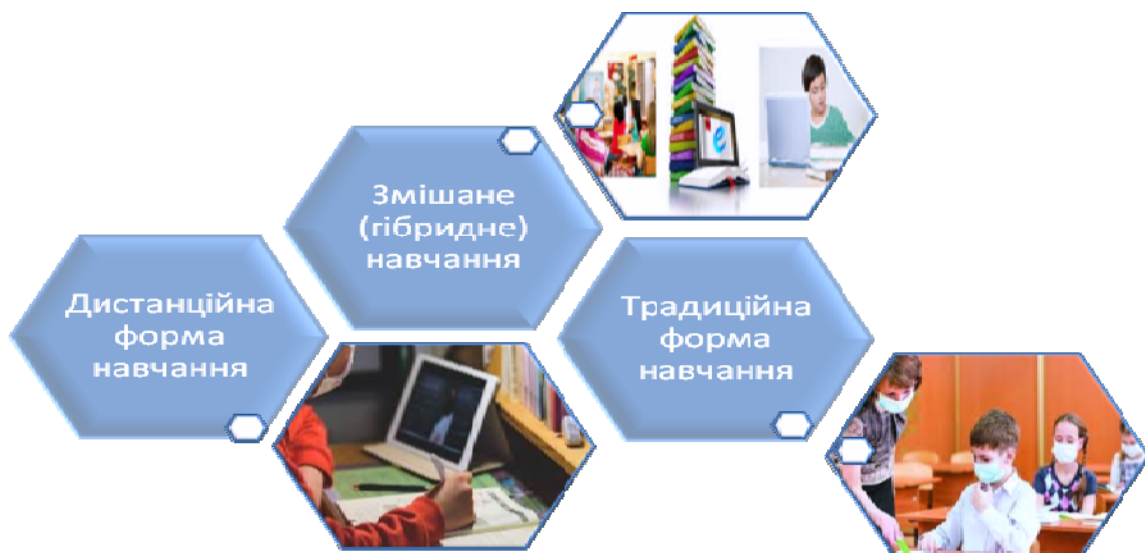


Рис. 7 Сутність поняття «*blended learning*»

Отже, за своєю суттю *blended learning* – це інтеграція традиційної та сучасної цифрової освіти. Основними елементами моделі змішаного навчання є лекційні та практичні заняття, семінари, навчальні матеріали (підручники, методичні посібники), онлайн спілкування (чат, форум, e-mail), індивідуальні та групові онлайн проекти, віртуальна кімната, аудіо та відео лекції, анімації та симуляції тощо.

У підготовці майбутніх менеджерів за змішаною формою навчання можливе використання такої його форми, як *Microlearning*.

Microlearning (мікролернінг або мікронавчання) відноситься до

вивчення окремих, невеликих розділів, або короткострокового навчання, освіти і підготовки кадрів. Найчастіше цей термін використовується в області електронного навчання і суміжних областях, як принципово нова парадигма процесів навчання в опосередкованих середовищах на мікрорівнях [13].

Microlearning став безумовним трендом в дистанційній освіті. Microlearning – це інформація в таблетці. Коли навчальний контент розбивається на маленькі порції, які за аналогією з принципом дрібного харчування краще засвоюються. Кожен блок займає 5–8 хвилин, за які треба встигнути донести думку, ідею, знання. Підготовка курсу в Microlearning – це досить тривалий та копіткий процес. Зміст курсу має бути представлений в самих різних формах. Наприклад, поєднання презентацій, завдань, ігор, дискусій під час вебінарів, відеороликів, тестів, змагань, піктограм, тексту та ін.

До плюсів microlearning можемо зарахувати:

- *Час.* Людям легше записатися на курс, якщо вони знають, що напевно зможуть виділити на нього час.
- *Швидкий результат.* Якщо після кожного заняття вам є чим похвалитися – це відмінно мотивує продовжувати навчання.
- *Залученість.* Оскільки учень може швидко отримати, результат і винагороду (якщо додати до курсу елементи Гейміфікації), це призводить до високого рівня залученості учнів.
- *Гнучкість.* Якщо в компанії, для якої використовується цей підхід, часто відбуваються зміни, ви можете легко замінити інформаційні блоки без необхідності перебудовувати весь курс.
- *Низькі витрати.* Можна використовувати контент, який вже був створений. Наприклад запис з вебінару або конспекти лекцій.

Для кого підходить microlearning?

Для фірм: для адаптації і навчання нового персоналу, для вивчення програм, замість інструктажу, щоб показати бізнес-процеси і процедури, для підвищення кваліфікації.

Для викладачів і здобувачів освіти: щоб урізноманітнити навчальний процес, як заняття на час канікул, після важкого модуля, щоб залучити нових студентів, вивчення іноземних мов, для повторення матеріалу.

Отже, серед основних переваг Microlearning ми виділяємо: час, швидкий результат, залученість, гнучкість, низькі витрати.

В контексті нашого дослідження проаналізуємо існуючі моделі змішаного навчання та виокремимо їх переваги та недоліки.

Серед основних моделей змішаного навчання ми виділяємо такі (рис. 8): ротаційна модель, обличчя до обличчя, самостійного змішування, віртуального збагачення, гнучка модель.



Рис. 8 Моделі змішаного навчання (*blended learning*)

За ротаційною моделі відбувається чергування онлайн- та офлайн-частини за певним графіком чи вказівками викладача. Ці частини можуть охоплювати: роботу у невеликих групах чи цілим всю групу, групові проекти, індивідуальну роботу з викладачем та виконання письмових завдань (рис. 9).

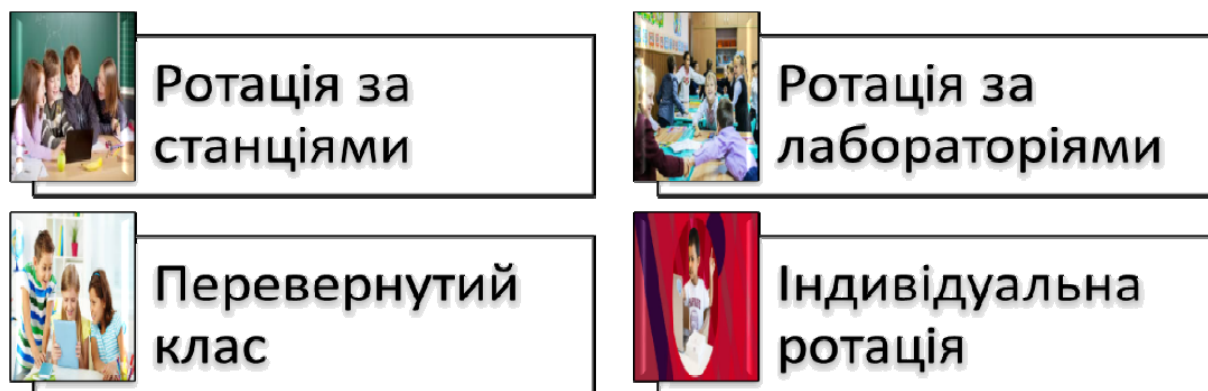


Рис. 9 Структура ротаційні моделі *blended learning* [12]

Ротація за станціями. За такою моделю здобувачі освіти працюють у класігрупі і за визначеним графіком проходять окремі станції. Тобто чергують різні види діяльності: групова робота, робота над проектом і робота з вчителем. Частина завдань учні обов'язково виконують онлайн. Станції можуть охоплювати як індивідуальну роботу чи роботу у групах, так і роботу цілим класом (рис. 10).

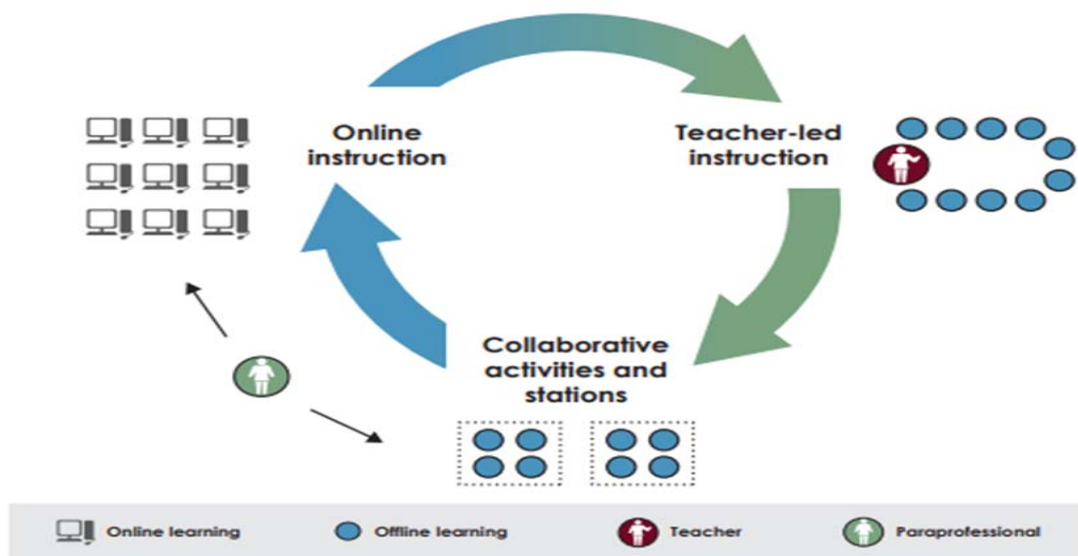


Рис. 10 Модель ротація за станціями [12]

Ротація за лабораторіями. Модель схожа на модель за станціями, проте у ній здобувачі освіти змінюються не в межах групи, а в межах закладу освіти. Однією із станцій є не просто робота онлайн, а робота в окремому приміщенні – лабораторії.

Перевернутий клас. За такої моделі здобувачі освіти за визначеним графіком змінюють онлайн-частину вдома на офлайн-частину в закладі освіти. Тобто вдома вони засвоюють теоретичний матеріал та переглядають лекції. А в аудиторіях працюють з викладцем чи у групах над практичними завданнями та проектами.

Індивідуальна ротація. У такій моделі здобувачі освіти працюють у закладі освіти і проходять окремі станції за індивідуально визначеним графіком. Відмінність цієї моделі від «ротації за станціями» у тому, що не всі здобувачі освіти обов'язково проходять усі станції (рис. 11).

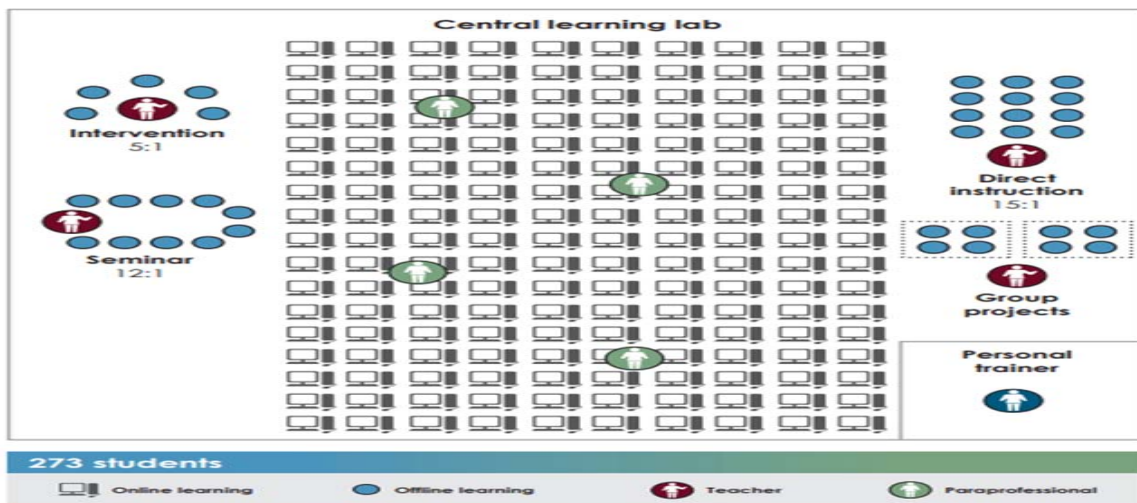


Рис. 11 Модель змішаного навчання «індивідуальна ротація» [12]

Гнучка модель. За цією моделлю особисте інструктування здобувачі освіти отримують переважно через мережу Інтернет. Здобувачі освіти працюють за гнучким графіком, який змінюється відповідно до їхніх освітніх потреб за конкретною темою, яку вивчаємо. Роль викладача у такому виді роботи може змінюватися: від групової роботи та обговорень із здобувачами освіти до переважно індивідуальної роботи в режимі онлайн, або консультування за потреби (рис. 12).

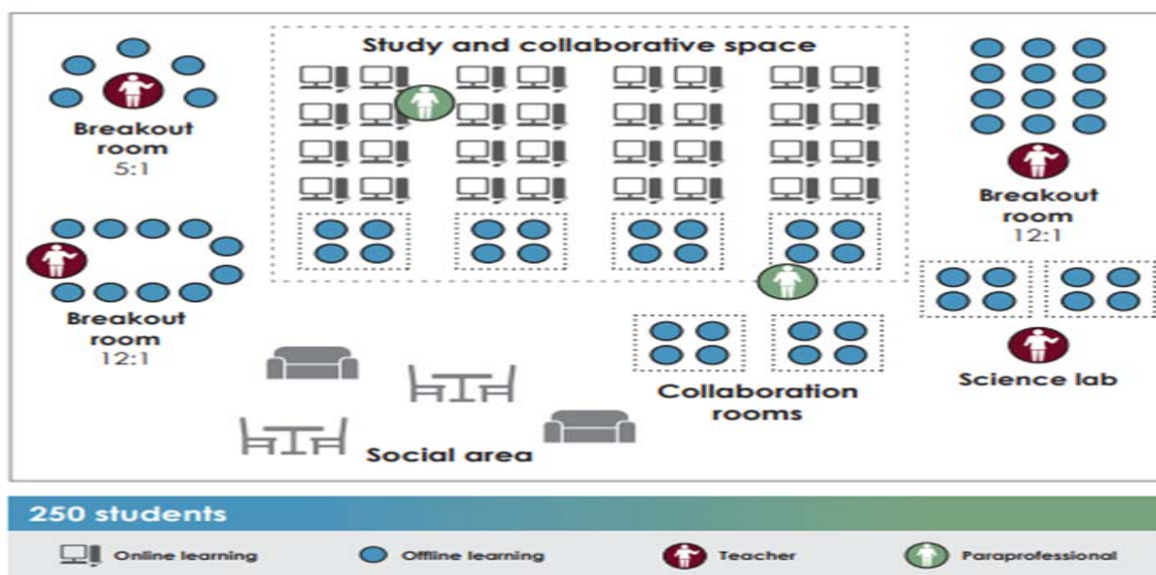


Рис. 12 Гнучка модель змішаного навчання [12]

Модель самостійного змішування («self-blend»). За такої моделі здобувачі освіти можуть вивчати певний курс онлайн і прослуховувати його за потреби вдома чи у закладі освіти, щоб закріпити основний матеріал з вивчаемого курсу. За таких умов викладач працює із здобувачами освіти онлайн. Ця модель відрізняється від онлайн-навчання тим, що онлайн вивчають тільки один предмет. Натомість інші предмети здобувачі освіти вивчають у ЗВО.

У процесі реалізації такої моделі змішаного навчання ми радимо постійно здійснювати з учасниками освітнього процесу зворотній зв'язок (фідбек). Серед основних форм фідбеку ми пропонуємо:

- використання власного сайту викладача (рис. 13);
- застосування мобільних додатків (Trello, Planiro, MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify);
- використання різних програм та платформ відеотелефонії (Zoom, Skype, Big blue button (BBB), Discord);
- застосування Web-сервісів, наприклад Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime.

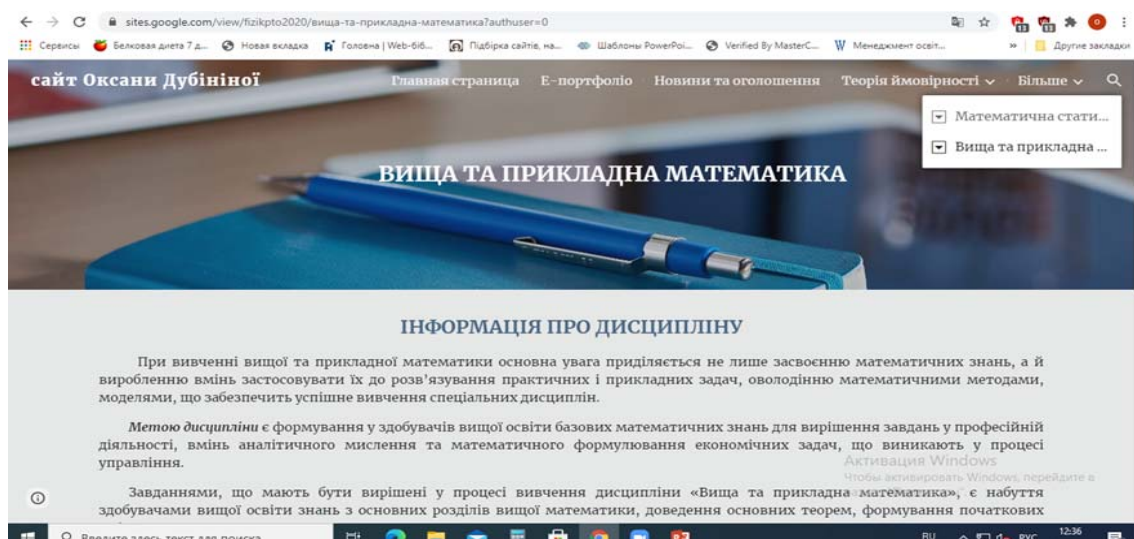


Рис. 13 Приклад використання власного сайту викладача з метою реалізації моделі «self-blend»

Модель «Віртуального збагачення». За цією моделю здобувачі освіти самостійно розподіляють курси на онлайн- та офлайн-частину. Онлайн-частину здобувачі освіти можуть прослуховувати як у закладі освіти так і поза його межами. Модель «віртуального збагачення» відрізняється від моделі «самостійного змішування» тим, що охоплює всі курси, а не є

вибірковою. А від «перевернутого класу» – тим, що здобувачі освіти не щодня відвідують ЗВО.

Під час реалізації моделі «віртуального збагачення» у підготовці майбутніх менеджерів ми радимо застосовувати різні Web-сервіси (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) та різні інноваційні практики, наприклад використовувати такі методики, як Веб-серфінг чи Кінокоучінг.

Методика кінокоучінг – це захоплюючий і дуже плідний метод навчання, вона полягає у ефективній роботі здобувачів освіти з інформацією.

Серед основних етапів кінокоучінгу виділяють такі:

1. Спочатку учасники освітнього процесу дивляться фільм, виконуючи певне завдання. Потім модератор (викладач) коментує фільм і дає зворотний зв'язок, а також відповідає на питання.

2. Класичний кінокоучінг проходить індивідуально або в групі за сприяння модератора (викладача). У рамках аудиторних годин іноді неможливо розглянути фільм повністю, тому ми знайомимося з декількома фрагментами.

Основними правилами проходження кінокоучінга є:

1. Дивіться винесений на кінокоучінг фільм (або його епізоди) за один раз, бажано на самоті. Якщо робите це в компанії, не обговорюйте вголос свої враження до проходження кінокоучінга.

2. Ваше завдання – відповідати на спеціальні питання паралельно з переглядом фільму (або його епізоду). Робіть записи під час перегляду, а не після нього. Якщо потрібно, зупиняйте запис.

3. При необхідності переглянете ключові фрагменти фільму.

4. Важливо записувати відповіді на папір, а не тримати їх в пам'яті.

5. Дивіться фільм не занурюючись в нього, «з боку».

6. Якщо якісь епізоди викликають у вас емоційну реакцію, записуйте їх.

7. Якщо ви ідентифікуєте себе з яким-небудь персонажем, запишіть це.

8. Записуйте все думки, що виникають у вас під час перегляду.

9. Якщо ви вже дивилися фільм, винесений на кінокоучінг, переглянете його, відповідаючи на питання.

10. Не переходьте до розбору фільму (епізоду), поки не виконаєте завдання.

Головною перевагою такого методу є те, що здобувачі освіти швидше і краще розуміють вивчаємо тему, даний метод допомагає викладачу згуртувати групу у команду, а здобувачам освіти зрозуміти наскільки вони готові працювати в команді, як майбутні менеджери.

Отже, розглянувши основні моделі змішаного навчання проаналізуємо їх переваги та недоліки (табл.).

Таблиця

Переваги та недоліки реалізації моделей змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів

Модель	Переваги	Недоліки
1	2	3
Ротаційна модель (ротація за станціями, ротація за лабораторіями)	Здобувачі освіти не обов'язково повинні мати доступ до мережі Інтернет. Якщо здобувачі освіти працюють в групах, у ЗВО може бути лише та кількість пристроїв, яка потрібна для роботи групи. Викладач може інструктувати всю групу разом, якщо ротація відбувається для всіх одночасно	Потрібна окрема аудиторія, обладнана комп'ютерами чи іншими електронними пристроями для всієї кількості здобувачів освіти чи їх частини
Індивідуальна ротація	Здобувачі освіти мають індивідуальний графік роботи, який розроблений з урахуванням індивідуальних особливостей	Для деяких здобувачів освіти робота в межах дотримання суворого таймінгу не зручна й дає низькі результати
Перевернутий клас	Можливість працювати в аудиторії над практичними завданнями та проблемами. Здобувачі освіти краще засвоюють теоретичний матеріал завдяки перегляду матеріалів у зручному для них форматі поза межами аудиторії	Усі здобувачі освіти потребують доступу до обладнання та мережі Інтернет поза межами аудиторії

Продовження таблиці

1	2	3
Гнучка модель (Flex-модель, онлайн драйвер)	Високий рівень автономії здобувачів освіти та гнучкий графік роботи, який повністю відповідає індивідуальним особливостям кожного здобувача	Потребує навичок самоорганізації та дисципліни від здобувачів освіти
Самостійного змішування (Self-blend модель)	Заклад освіти не потребує додаткових приміщень	Потребує навичок самоорганізації та дисципліни від здобувачів освіти
Віртуального збагачення	Високий рівень автономії здобувачів освіти та гнучкий графік роботи, який повністю відповідає індивідуальним особливостям кожного здобувача	Усі здобувачі освіти потребують доступу до обладнання та мережі Інтернет поза межами аудиторії

Отже, до основних переваг реалізації моделей змішаного навчання в освітній процес ЗВО слід віднести можливість збору даних та адаптації до реалізації моделі, одночасне навчання групи здобувачів освіти, перерозподіл викладачем освітніх інформаційних ресурсів між здобувачами освіти, розвиток у здобувачів освіти навичок самостійного навчання та самоконтролю, що підвищує їх цікавість до отримання знань та якість комунікації між однолітками та викладачем. Крім того, дослідження, проведене Олександром МакКензі у 1998 році, показало, що здобувачам освіти легше оцінювати своє розуміння матеріалу за допомогою комп'ютерних модулів оцінки. Змішане навчання є більш активним зі сторони здобувачів освіти, надає їм більше цікавих та пізнавальних можливостей для навчання.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У дослідженні ми спиралися на положення системного, діяльнісного та організаційного підходів, використовували загальнонаукові принципи щодо обґрунтування поняття «blended learning», «Microlearning». У процесі дослідження використовувалися загальнонаукові та спеціальні методи,

основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз, узагальнення.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Аналізуючи всі переваги реалізації змішаного навчання, потрібно зазначити, що blended learning вчить організовувати і планувати роботу самостійно, незалежно отримувати і аналізувати знання, шукати і відбирати інформацію, приймати рішення, формувати навик презентації проектів, займатися самоосвітою.

Незважаючи на явні переваги, реалізації моделей змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів blended learning має ряд недоліків, до яких можна віднести небажання багатьох викладачів використовувати електронне навчання, недостатній рівень володіння ІТ-технологіями викладачами та здобувачами, залежність від техніки та мережі Інтернету, дотримання чіткого таймінгу виконання завдань та необмежений доступ до мережі Інтернет.

Також, слід відмітити, що впровадження змішаного навчання вимагає досить великих зусиль з боку викладачів. Готовність викладача використовувати комп'ютерні технології в освітньому процесі є необхідною умовою інформатизації освіти. Саме упровадження ІКТ у освітній процес ЗВО вдосконалить його, зробить доступною та ефективною освіту, підготує майбутніх фахівців до професійної діяльності та життя в інформаційному суспільстві.

Як зазначає В. Биков, «у діяльності закладів освіти усіх типів і рівнів акредитації проблемам інформатизації повинна приділятися першочергова увага» [1]. Реалії сьогодення вимагають від кожного викладача здатності до використання комп'ютерних технологій у власній професійній діяльності, вміння застосовувати ІТ-технології на високому рівні формує ІКТ-компетентність викладача як окрему складову його професійної компетентності. У своїх дослідженнях О. Спірін ІКТ-компетентність «...як підтверджену здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [9].

Впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес ЗВО та розвиток ІКТ-компетентності, як викладачів так і здобувачів освіти дозволить останнім розвивати здатність:

- застосовувати ІКТ в навчанні та повсякденному житті;

- орієнтуватися в інформаційному просторі;
- отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб;
- раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язування різноманітних завдань;
- будувати інформаційні моделі та досліджувати її за допомогою засобів ІКТ.

Також, у процесі нашого дослідження було встановлено, що великого значення набуває Ergo навчання, як інноваційна модель, а може й модель наступності змішаного навчання. Ergo навчання і виховання повинно починатися з навчання психології як історії розвитку людської свідомості та історії розвитку суспільної свідомості. Фізика, хімія, математика – обов'язкові науки, але далеко не достатні дисципліни для формування свідомості сучасної людини (фахівця), розвитку інформаційної культури, цифрової компетентності, що в умовах сьогодення вкрай необхідне для існування соціального устрою.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, проведене дослідження дає нам підстави стверджувати, що впровадження у освітній процес змішаного навчання можливо лише за умови наявності у викладача та здобувача освіти високого рівня ІКТ-компетентності, яка в умовах інформатизації освітнього простору надає викладачу можливість застосовувати ІКТ у процесі навчання, виховання, методичної і науково-дослідної та власної професійної діяльності, на основі аналізу педагогічних ситуацій бачити та формулювати педагогічні завдання, знаходити оптимальні способи їх розв'язання із максимально використовувати можливості ІКТ.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших розвідок з проблеми впровадження в освітній процес ЗВО blended learning є дослідження Ergo навчання, як наступності змішаного навчання та реалізації практик інноваційного навчання й обґрунтування критеріїв результативності впровадження змішаного навчання у практику ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] В. Ю. Биков, «Сучасні завдання інформатизації освіти», *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наук. фахове вид.*, № 1(15), 2010. [Електронний ресурс].

- Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/25>
- [2] Т. Бурлаєнко, О. Дубініна, «Реалізація методу "Критерійний калейдоскоп" у роботі з обдарованою молоддю, як особливість інноваційної освіти», Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. Серія «Педагогіка», № 2(25), с. 51–60, 2020. [Електронний ресурс].
Доступно: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2020_2/51-60.pdf
- [3] Е. В. Желнова, «8 етапов смешанного обучения (обзор статьи "Missed Steps" Дарлин Пейнтер)», *Training & Development*. [Электронный ресурс]. Доступно: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>
- [4] О. В. Дубініна, «Модель формування інформаційної культури майбутніх Project менеджерів», *Управління конкурентоспроможністю персоналу, робіт та послуг: теорія, методологія, практика: кол. монографія; В. В. Іванової, Ред. Суми, Україна: «Вид-во "Університетська книга"», 2020, 231 с., с. 189–210.*
- [5] К. Кун, «E-Learning – электронное обучение», *Информатика и образование*, № 10, с. 16–18, 2006.
- [6] В. М. Кухаренко, *Змішане навчання. Вебінар*. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>
- [7] С. А. Павленко, О. В. Павленкова, А. І. Сидорова, Л. І. Амосова, І. М. Ткаченко, «Роль викладача вищого навчального закладу в організації самостійної роботи студентів», *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів: матеріали. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 23 берез. 2017 р.)*. Полтава, 2017, с. 115–117. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/1910/1/Rol.pdf>
- [8] «Рекомендації МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти», *Міністерство освіти і науки України*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf>
- [9] О. М. Спірін, «Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики», *Інформаційні технології і засоби навчання*, № 5(13), 2009. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183>
- [10] Г. В. Ткачук, «Теоретичні і методичні засади практично-технічної

підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання»: автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. Київ, 2019 р. [Електронний ресурс].

Доступно: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.0_53.19/Tkachyk.pdf

- [11] C. R. Graham, «Blended learning system: Definition, current trends and future direction», *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*; In: C. J. Bonk, C. R. Graham; Eds. Pfeiffer, San Francisco, 2005, p. 3–21.
- [12] Heather Staker and Michael B. Horn, *Classifying K–12 Blended Learning*. [Online]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- [13] «Microlearning», Вікіпедія: вільна енциклопедія. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%BA%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F>
- [14] S. Moebs & S. Weibelzahl, «Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study»: *Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning*. Crete, Greece, 2006, p. 1–6.

BLENDING LEARNING IN FUTURE MANAGERS' TRAINING

Oksana Dubinina,

PhD, Assistant Professor, Assistant Professor Department
Administration and Project Management
Educational and Scientific Institute
of Management and Psychology
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5405-8502>
o_dybinina@ukr.net

Tatiana Burlaenko,

PhD, Assistant Professor, Head of Sciences Department of Economy
Entrepreneurship and Management
Educational and Scientific Institute
of Management and Psychology
SIHE «University of Educational Management».
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5734-4611>
tburlaenko@ukr.net

Viktor Dobrovolskyi,

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Colonel;
Faculty of postgraduate education of the
Taras Shevchenko National University of Kyiv military institute.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4162-3920>
bronslavovich@bigmir.net

Abstract. The article analyzes the concept of blended learning, the theoretical aspects of blended learning in future managers' training, the advantages and disadvantages of blended learning models in future managers' training. Blended learning is the combination of online learning and traditional learning, within which the learner acquires knowledge independently (online) and with the help of a teacher who acts as a facilitator (offline). Blended learning in future managers' training can be used in a form of Microlearning, which is a study of separate small sections, or short-term learning, education or training. Most often, this Microlearning is used in e-learning and related fields, as a new paradigm of learning in mediated environments at the micro level. The main blended learning models include: the rotational, face-to-face, self-blending, virtual enrichment, and flexible models. Blended learning in future managers' training should be based on a regular feedback from students. The feedback can be provided by means of teacher's own sites, mobile applications (such as Trello, Planiro, MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify), various programs and video telephony platforms (Zoom, Skype, Big blue button (BBB), Discord), and Web-services (such as Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, and Classtime). It is argued that the use of virtual enrichment model in future managers' training should be based on various Web-services (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) and innovative practices, such as Web-surfing and/or Film-coaching. The main advantages of blended learning models include the possibility of data collection and adaptation to the model, group training, redistribution of educational information resources among students, students' development of independent learning and self-control skills. Among the main shortcomings of blended learning in future managers' training are teachers' reluctance to use e-learning, low level of teachers and students' IT skills, dependence on the equipment and the Internet, strict timing of tasks and the need for unlimited Internet access. The authors note that Ergo learning, which is gaining importance as an innovative model, may be a continuation of blended learning.

Keywords: blended learning; distance education; blended learning models; mobile applications; Ergo learning.

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Дубинина Оксана Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры публичного управления и проектного менеджмента
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5405-8502>
o_dybinina@ukr.net

Бурлаенко Татьяна Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой экономики, предпринимательства и менеджмента
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГУВО «Университет менеджмента образования».
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5734-4611>
tburlaenko@ukr.net

Добровольский Виктор Брониславович,

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, полковник;
начальник факультета последипломного образования
Военного института Киевского Национального университета
имени Тараса Шевченко.
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4162-3920>
bronislavovich@bigmir.net

Аннотация. В статье проведен анализ теоретических аспектов особенностей внедрения смешанного обучения в подготовке будущих менеджеров; уточнено содержание понятий «смешанное обучение» в контексте обозначенной проблемы; определены преимущества и недостатки применения моделей смешанного обучения в подготовке будущих менеджеров. Установлено, что смешанное обучение (*blended learning*) – это интеграция онлайн-обучения с традиционным обучением, которая структурируется в образовательную концепцию, в рамках которой соискатель образования получает знания самостоятельно (онлайн), и с помощью преподавателя, который выступает в роли фасилитатора (офлайн). Установлено, что в

подготовке будущих менеджеров по смешанной форме обучения возможно использование такой его формы, как Microlearning. Обосновано, что Microlearning (микрорернинг или микронавчання) относится к изучению отдельных, небольших разделов, или краткосрочного обучения, образования и подготовки кадров. Чаще всего этот термин используется в области электронного обучения и смежных областях, как принципиально новая парадигма процессов обучения в опосредованных средах на микроуровне. Определены, что среди основных моделей смешанного обучения выделяют следующие: ротационная модель, лицо к лицу, самостоятельного смешивания, виртуального обогащения, гибкая модель. Установлено, что в процессе реализации смешанного обучения при подготовке будущих менеджеров следует постоянно осуществлять с участниками образовательного процесса обратная связь (фидбэк). Среди основных форм фидбэк нами выделены следующие: использование собственного сайта преподавателя; применение мобильных приложений (Trello, Planiro, MeisterTask, Planner, Kaiten, Taskify); использование различных программ и платформ видеотелефонии (Zoom, Skype, Big blue button (BBB), Discord); применение Web-сервисов, например Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime. Аргументировано, что при реализации модели «виртуального обогащения» в подготовке будущих менеджеров следует применять различные Web-сервисы (Classroom, Microsoft Teams, Cisco WebEx, Class Dojo, Classtime) и инновационные практики, например использовать такие методики, как Web-серфинг или Кинокоучинг. Определено, что среди основных преимуществ реализации моделей смешанного обучения в образовательном процессе УВО отнесено возможность сбора данных и адаптации к реализации модели, одновременное обучение группы соискателей образования, перераспределение преподавателем образовательных информационных ресурсов между соискателями образования, развитие у соискателей образования навыков самостоятельного обучения и самоконтроля. Среди основных недостатков реализации blended learning в подготовке будущих менеджеров отнесены нежелание преподавателей использовать электронное обучение, недостаточный уровень владения IT-технологиями преподавателями и соискателями образования, зависимость от техники и сети Интернет, соблюдение четкого тайминга выполнения задач и неограниченный доступ к сети

Интернет. Установлено, что большое значение приобретает Ergo обучение, как инновационная модель, а может и модель преемственности смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение; дистанционное образование; модели смешанного обучения; мобильные приложения; Ergo обучение.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. Yu. Bykov, «Suchasni zavdannya informatyzatsii osvity», *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia: elektronne nauk. fakhove vyd.*, № 1(15), 2010. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/25>
- [2] T. Burlaienko, O. Dubinina, «Realizatsiia metodu "Kryteriinyi kaleidoskop" u roboti z obdarovanoi moloddu, yak osoblyvist innovatsiinoi osvity», *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy: zb. nauk. prats. Seriia «Pedahohika»*, № 2(25), s. 51–60, 2020. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2020_2/51-60.pdf
- [3] E. V. ZHelnova, «8 etapov smeshannogo obucheniya (obzor stat'i "Missed Steps" Darlin Pejnter)», *Training & Development*. [Elektronnyj resurs].
Dostupno: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>
- [4] O. V. Dubinina, «Model formuvannia informatiinoi kultury maibutnikh Project menedzheriv», *Upravlinnia konkurentospromozhnistiu personalu, robit ta posluh: teoriia, metodolohiia, praktyka: kol. monohrafiia; V. V. Ivanovoi, Red. Sumy, Ukraina: «Vyd-vo "Universytetska knyha"»*, 2020, 231 s., s. 189–210.
- [5] K. Kun, «E-Learning – elektronnoe obuchenie», *Informatika i obrazovanie*, № 10, s. 16–18, 2006.
- [6] V. M. Kukharenko, *Zmishane navchannia. Vebinar*. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended>
- [7] S. A. Pavlenko, O. V. Pavlenkova, A. I. Sydorova, L. I. Amosova, I. M. Tkachenko, «Rol vykladacha vyshchoho navchalnogo zakladu v orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv», *Innovatsiini tekhnolohii v orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv medychnykh osvitnikh zakladiv: materialy. navch.-nauk. konf. z mizhnar. uchastiu (m. Poltava, 23 berez. 2017 r.)*. Poltava, 2017, s. 115–117. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/1910/1/Rol.pdf>
- [8] «Rekomendatsii MON Ukrainy shchodo vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi ta vyshchoi osvity»

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [Elektronnyi resurs].

Dostupno: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>

- [9] O. M. Spirin, «Informatsiino-komunikatsiini ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky», Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, № 5(13), 2009. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183>
- [10] H. V. Tkachuk, «Teoretychni i metodychni zasady praktychno-tekhnichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky v umovakh zmishanoho navchannia»: avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk. Kyiv, 2019 r. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.0_53.19/Tkachyk.pdf
- [11] C. R. Graham, «Blended learning system: Definition, current trends and future direction», Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs; In: C. J. Bonk, C. R. Graham; Eds. Pfeiffer, San Francisco, 2005, p. 3–21.
- [12] Heather Staker and Michael B. Horn, Classifying K–12 Blended Learning. [Online]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>
- [13] «Microlearning», Vikipediia: vilna entsyklopediia. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%96%D0%BA%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F>
- [14] S. Moebs & S. Weibelzahl, «Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study»: Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning. Crete, Greece, 2006, p. 1–6.

Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-141-163](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-141-163)
УДК 378.016:159.9

Зубко Віта Сергіївна,
аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського.
Вінниця, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7198-2959>
vitazubko7@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Анотація. У статті описано діагностику готовності майбутніх психологів до професійної мобільності за мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-пізнавальним, операційно-технологічним, особистісно-рефлексивним компонентами. Доведено, що кожен з визначених компонентів відіграє особливу роль у формуванні готовності студентів до професійної мобільності, взаємодіє з іншими і водночас характеризується певною самостійністю як за змістом, так і за способами виявлення, оскільки для кожного компонента передбачено власні методи діагностики. Схарактеризовано критерії сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності: система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів (служує для діагностики мотиваційно-аксіологічного компонента готовності до професійної мобільності), система професійних знань (відповідає когнітивно-пізнавальному компоненту), рівень практичної готовності (стосується операційно-технологічного компонента) і здатність до самооцінювання власної готовності до професійної мобільності (служує для діагностики особистісно-рефлексивного компонента) й відповідні методи діагностики. Оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності доцільно проводити за трьома рівнями – індиферентним, базовим, продуктивним. Обґрунтовано, що визначення структури готовності майбутніх психологів до професійної мобільності дозволяє здійснити діагностику стану сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності та проаналізувати отримані результати. Подано результати проведеної діагностики. Під час проведення констатувального етапу експерименту з'ясовано, що у закладах вищої

освіти не створено необхідних й достатніх умов для реалізації потенційних можливостей майбутніх психологів щодо професійної мобільності. Студенти не мають належної орієнтації на підготовку до професійної мобільності.

Ключові слова: майбутні психологи; професійна мобільність; готовність до професійної мобільності; структура готовності до професійної мобільності; діагностика.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний фахівець-професіонал має бути готовим до систематичного оновлення свого багажу знань, освоєння нових технологій та інформаційних джерел, що зумовлені бурхливим розвитком науки і техніки, вміти адаптуватися до цих змін у суспільстві й бути конкурентоспроможним у відповідній сфері діяльності. На передній план виходить така якість фахівця, як професійна мобільність, що є запорукою успішності молодого людини в сучасному суспільстві. Отже, виникає проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі навчання у ЗВО [1]. Це стосується й майбутніх психологів.

Особливо ефективним періодом підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності є їхнє навчання в університеті.

Враховуючи, що формування професійної мобільності є складовою професійної підготовки, І. Герасимова зазначає, що у численних визначеннях професійної мобільності, як властивості особистості, її досить часто подають саме через готовність [2]. Такий підхід, на думку науковця, пов'язаний з тим, що професійна мобільність проявляється у професійній діяльності фахівця і до неї, в межах освітнього процесу у ЗВО, завдяки формуванню, можна лише готувати. Погоджуємося зі І. Шпекторенком [3] щодо того, що говорити про професійну мобільність майбутнього фахівця під час навчання у ЗВО недоречно, оскільки вона відбувається в рамках певної професії чи групи професій, що узгоджується також з позицією А. Львова [4] та В. Фрицюк [5] щодо того, що професійна мобільність реалізується на ринку праці, в просторі професійної діяльності, але готовність до її прояву має стати результатом сучасної вищої професійної освіти [2]. Тому механізм її формування, вплив на особистість і готовність майбутніх психологів до професійної мобільності як результат її формування є предметом нашого дослідження.

Актуальність означеної проблеми, недостатність наукових досліджень, що стосуються, зокрема, проблеми діагностики готовності майбутніх

психологів до професійної мобільності зумовили написання статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження важливими є праці науковців, які займаються проблемами професійної мобільності особистості. Професійну мобільність традиційно досліджували в соціології (Р. Бендікс, С. Ліпсет, Р. Ривкіна, П. Сорокін та ін.). Їхні праці пов'язані, здебільшого з аналізом управління процесами мобільності населення (Л. Сорокіна, В. Суровнева та ін.), різними видами мобільності (соціальна, соціально-професійна, соціокультурна, трудова, академічна тощо). Зокрема, О. Балакірев, С. Нужнова досліджували процеси соціальної мобільності у сучасному суспільстві, О. Безпалько, Г. Бойко, В. Борисов, К. Олійник – професійну мобільність майбутніх педагогів, Н. Бринев – академічну мобільність студентів як фактор розвитку процесу інтернаціоналізації освіти, Т. Заславська, Н. Коваліско – трудову мобільність, І. Мальцева – гендерні відмінності професійної мобільності та сегрегацію на ринку праці, Р. Ривкіна – зв'язки між різними видами мобільності, О. Симончук – міжпрофесійну мобільність та зміну соціальної ідентичності, І. Шпекторенко – види мобільності індивіда тощо. Однак, проблема підготовки майбутніх психологів до професійної мобільності є недостатньо дослідженою. Недостатньо дослідженою, зокрема, є проблема діагностики готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є опис результатів діагностичного дослідження, спрямованого на з'ясування рівня готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

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

- обрати відповідний діагностичний інструментарій, який би дав змогу найбільш точно та об'єктивно визначити рівень готовності майбутніх психологів до професійної мобільності;
- визначити репрезентативну вибірку дослідження;
- на основі визначених нами структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-технологічний, особистісно-рефлексивний) визначити стан та рівні готовності майбутніх психологів до професійної мобільності;
- проаналізувати отримані на констатувальному етапі дані емпіричного зрізу за допомогою методів математичної статистики для з'ясування однорідності груп і доцільності використання обраних груп, як експериментальної і контрольної під час формувального етапу експерименту.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичну основу дослідження становлять праці науковців, які професійну мобільність розглядають як інтегративну якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, професійно компетентною. Наприклад, К. Аймедов досліджував професійну мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ЗВО, Н. Альбрехт вивчав діяльнісно-орієнтоване навчання як засіб формування професійної мобільності студентів, Н. Анісімова – формування професійної мобільності у студентів ЗВО в процесі вивчення загально-професійних дисциплін, О. Дементьєва – соціально-професійну мобільність студентів в закладах середньої професійної освіти, Л. Амірова, Н. Брижак, А. Віневська, Н. Грицькова, О. Кіліченко, Ю. Клименко, О. Козлова, Н. Коробко, Н. Луцан, Ю. Музиченко, О. Нікітіна, Т. Павлиш, Р. Пріма – професійну мобільність як фахову якість майбутнього вчителя, А. Ващенко, І. Герасимова, Т. Гордєєва, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Л. Сушенцева, І. Хом'юк – формування професійної мобільності майбутніх фахівців різних галузей, В. Володавчик – професійну мобільність фахівця як науково-педагогічну проблему, Л. Горюнова – професійну мобільність фахівця в контексті компетентнісного підходу, В. Гринько – професійну мобільність викладача вищої школи, Б. Ігошев – організаційно-педагогічну систему підготовки професійно мобільних фахівців в педагогічному університеті, С. Капліна – концептуальні і технологічні основи формування професійної мобільності, Ю. Сачук – проблему соціально-професійної мобільності сучасного фахівця у контексті реформування системи вищої освіти, Н. Сургунд – професійну мобільність як складову системи професійного розвитку сучасного фахівця тощо. Щодо визначення своєрідності процесу підготовки до професійної мобільності майбутнього психолога, то вона ще не виступала предметом окремого наукового пошуку. Актуальною, зокрема, є проблема діагностики готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для діагностування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності було використано методи: спостереження, письмове та усне опитування, анкетування, також використано методики: «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, «Тест-опитувальник рівня професійної спрямованості» Т. Дубовицької, К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної

діяльності», самооцінювання і експертне оцінювання.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

На підставі аналізу наукових праць з проблеми дослідження визначаємо «готовність майбутніх психологів до професійної мобільності» як динамічну, інтегративну якість особистості, яка в умовах високої динамічності суспільних відносин засвідчує внутрішню готовність особистості до якісних змін (змісту професійної діяльності); виявляється у здатності до швидкого набуття й узагальнення нових професійних знань і умінь (гностичних, інтерактивно-комунікативних, діагностичних, проектувальних тощо); готовності до прийняття рішень й здатності адаптуватися у разі зміни завдань діяльності практичного психолога; гнучкості поведінки і діяльнісному реагуванні, що забезпечує ефективність професійної діяльності й компетентність на високому рівні у всіх сферах застосування психоконсультації.

Отримані нами результати аналізу теоретичних основ формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності, визначення особливостей їх професійної діяльності, потенційних можливостей дисциплін загального та професійного циклів, а також сутності, змісту і структури готовності майбутніх психологів до професійної мобільності, визначення критеріїв, показників і рівнів досліджуваної якості дають змогу перейти до констатувального етапу педагогічного експерименту, метою якого є визначення стану сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності під час їхнього навчання в університеті. Для кожного критерію готовності майбутніх психологів до професійної мобільності нами було визначено показники та методики їх діагностування.

Констатувальний етап експерименту був спрямований на з'ясування рівня сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності, а також аналіз тенденцій формування й розвитку цієї якості, дослідження змісту навчальних планів і робочих програм навчальних дисциплін, що вивчаються студентами різних курсів за спеціальністю 053 «Психологія» у контексті формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності. Діагностику стану сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності здійснено за такими, визначеними у попередньому підрозділі критеріями – система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів; система професійних знань, на основі яких формується готовність до професійної мобільності; рівень практичної готовності майбутніх психологів до професійної мобільності; сформованість

навичок самооцінки власної готовності до професійної мобільності з метою її самовдосконалення, професійно важливі якості психолога.

Отже, на констатувальному етапі педагогічного експерименту ми вирішували такі завдання: обрати відповідний діагностичний інструментарій, який би дав змогу найбільш точно та об'єктивно визначити рівень готовності майбутніх психологів до професійної мобільності; визначити репрезентативну вибірку дослідження; на основі визначених нами структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-технологічний, особистісно-рефлексивний) визначити стан та рівні готовності майбутніх психологів до професійної мобільності; проаналізувати отримані на констатувальному етапі дані емпіричного зрізу за допомогою методів математичної статистики для з'ясування однорідності груп і доцільності використання обраних груп, як експериментальної і контрольної під час формувального етапу експерименту.

Метою констатувального етапу експерименту було з'ясування початкового рівня сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

На першому етапі констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено вибірку дослідження. Вибіркову сукупність на констатувальному етапі експерименту склали 374 студенти I-IV курсів спеціальності 053 «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. До експериментальної групи увійшло 129 студентів (ЕГ-1 – 65; ЕГ-2–64); до контрольної – 138 осіб (КГ-1 – 75; КГ-2–63).

На початку констатувального етапу експерименту для нас важливо було з'ясувати наявність у майбутніх психологів: стійкої мотивації до отримання професійно значущих знань; спрямованість на самореалізацію в професійній діяльності; усвідомлення соціальної значущості професії психолога й значущості для нього готовності до професійної мобільності, а також наявність усвідомленої внутрішньої потреби в професійній мобільності та ціннісного ставлення до професійної мобільності.

Для цього, для діагностування показників критерію «система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів» було використано методи: спостереження, письмове та усне опитування, анкетування, також використано методики: «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, «Тест-опитувальник рівня професійної спрямованості» Т. Дубовицької, К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»,

самооцінювання і експертне оцінювання.

Рівень професійної спрямованості майбутніх психологів визначали за допомогою «Тесту-опитувальника рівня професійної спрямованості» Т. Дубовицької [6, с. 82–86].

Отримані у процесі опрацювання відповідей студентів результати розшифровували так: 0–4 бали – індивідуальний рівень професійної спрямованості; 5–13 балів – базовий рівень професійної спрямованості; 14–18 балів – продуктивний рівень професійної спрямованості.

З урахуванням визначених нами рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності для індивідуального рівня характерна відсутність спрямованості на професійну діяльність психолога, орієнтація на інші професії.

Низькі показники за тестом (0–4 бали) свідчать про те, що студент вимушено навчається на даному факультеті; вступ до навчального закладу обумовлено не інтересом до майбутньої професії психолога і бажанням працювати за цією спеціальністю, а іншими причинами, наприклад, вимога батьків, близькість розташування університету тощо; студент не бачить нічого перспективного для себе у своїй майбутній професії; вона для нього є малоцікавою.

Студентам з базовим рівнем (5–13 балів) загалом подобається обрана професія психолога, вони мають наміри працювати за обраною професією, але вони не докладають значних зусиль для професійного саморозвитку, спрямованість до самореалізації в професійній діяльності у них має епізодичний характер.

Високі показники за тестом (14–18 балів, продуктивний рівень) свідчать про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією, професія подобається йому; він хоче в майбутньому працювати і далі вдосконалюватися за даною професією; у вільний час займається справами, що стосуються майбутньої професії; має коло знайомих – фахівців у цій професії; вважає свою професію справою свого життя, а, отже, студент має високий (продуктивний) рівень розвитку показника «спрямованість на самореалізацію в професійній діяльності». Крім того, на нашу думку, такі дані побічно характеризують і ступінь сформованості іншого показника, «стійкої мотивації до отримання професійно значущих знань».

Показник «мотивація до отримання професійно значущих знань» діагностувався методами спостереження, анкетування, а також використовували методику К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» [7], в основу якої покладена концепція

внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Студентам було запропоновано низку мотивів, які вони мали розподілити у порядку значущості за шкалою від одного до п'яти.

Варто зазначити, що задоволеність професією має значущий взаємозв'язок з оптимальністю мотиваційного комплексу, тобто задоволеність, в даному випадку, майбутніх психологів обраною професією є тим вищою, чим оптимальнішим у них мотиваційний комплекс: високий рівень внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низький – зовнішньої негативної.

З урахуванням визначених нами рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до професійної мобільності для індіферентного рівня (1–2 бали) характерним є мотиви уникнення, осуду, бажанням «не потрапити в халепу», вони переважають у таких студентів над мотивами, пов'язаними з цінністю самої діяльності психолога; у таких студентів переважають зовнішні негативні мотиви.

Середній показник за тестом (3 бали, базовий рівень) свідчать про те, що у студента в мотиваційному комплексі можуть бути однаково представлені внутрішні, й, водночас, зовнішні позитивні мотиви і зовнішні негативні мотиви.

Високі показники за тестом (4–5 балів, продуктивний рівень) свідчать про те, що студент має оптимальний мотиваційний комплекс, активність його мотивована самим змістом діяльності психолога, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів. У мотиваційному комплексі таких студентів переважають внутрішні мотиви.

Тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча студенти проходили онлайн (<https://testometrika.com/personality-and-temper/test-rokicha-value-orientation/>).

Цей тест був для дослідження також важливим, оскільки, опрацьовуючи результати, ми могли простежити на початку експерименту систему ціннісних орієнтацій студентів, адже саме вона визначає спрямованість особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої тощо. За результатами цього тесту ми не могли розподілити студентів за рівнями готовності до професійної мобільності (індіферентним, базовим, продуктивним), але отримали досить чіткі уявлення про те, яким саме цінностям вони надають перевагу і спроектувати отримані результати на предмет нашого дослідження. Нам важливо було зрозуміти систему ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, чи є у них стійка мотивація до отримання професійно значущих знань, спрямованість на самореалізацію в професійній

діяльності, наявність усвідомленої внутрішньої потреби в професійній мобільності та ціннісного ставлення до професійної мобільності тощо.

Отримана в результаті дослідження індивідуальна ієрархія цінностей може бути розділена, як передбачено автором методики, на три рівні групи: бажані цінності, значущі (ранги з 1 по 6); індиферентні, байдужі (7–12); незначущі (13–18 ранг ієрархії). Отримані результати засвідчили, що цінності, які стосуються спрямованості на професійну самореалізацію (суспільне визнання, пізнання, продуктивне життя, творчість) не є особливо значущими для майбутніх психологів, окрім цікавої роботи та матеріального забезпечення.

Структура термінальних цінностей майбутніх психологів обох груп має подібний характер: найбільш значущими цінностями є любов, здоров'я, матеріальне забезпечення, розваги; найменш значущими – краса природи і мистецтва, життєва мудрість, воля щастя інших. Отримані результати засвідчили, що індивідуальна ієрархія інструментальних цінностей може бути розділена на три групи: бажані цінності, значущі (ранги з 1 по 6); індиферентні, байдужі (7–12); незначущі (13–18 ранг ієрархії). Результати показали, що цінності, які стосуються спрямованості на професійну самореалізацію (раціоналізм, високі запити, ретельність) не є значущими для майбутніх психологів, окрім твердої волі та ефективності у справах.

Структура інструментальних цінностей майбутніх психологів обох груп має подібний характер: найбільш значущими цінностями є тверда воля, широта поглядів, ефективність у справах, самоконтроль, чесність, відповідальність; найменш значущими – чуйність, вихованість, акуратність.

Зауважимо, що описаний тест («Ціннісні орієнтації» М. Рокіча), який ми проводили не призначений для кількісних характеристик, лише для якісних.

Обов'язковим елементом констатувального етапу експерименту є анкетування за розробленою нами анкетною, та опитування за авторським опитувальником.

Розроблена нами анкета для діагностики готовності майбутніх психологів до професійної мобільності містить 20 відкритих запитань.

На запитання «Чому Ви обрали професію психолога?» студенти називали різні причини, з-поміж яких: від «завжди мріяв допомагати людям», «ця професія викликає у мене особливий інтерес», «професія психолога є дуже затребуваною в сучасній Україні», «психологи мають непоганий заробіток» до «мене спонукали батьки вступати на цю спеціальність», «в педагогічному університеті нижчі ціни за навчання»,

«пройшла на бюджетну форму навчання за конкурсом» тощо.

На запитання «Чи відповідає обрана професія Вашим інтересам і нахилам?» близько 60% відповіли позитивно; 15% – негативно, 4% відповіли, що обрана професія стала подобатися їм вже на етапі професійної підготовки. Тому й не дивно, що чітко уявляють власні перспективи в обраній професії лише близько 50% опитаних; 24% взагалі не бачать для себе чітких перспектив у професії; 15% студентів замислюються над можливістю зміни професії в подальшому.

Запитання «Якими якостями, на Вашу думку, повинен володіти майбутній психолог для ефективної професійної діяльності?» особливих складнощів у студентів не викликало. Значна частка опитаних (87%) назвали досить багато професійно важливих якостей, з-поміж яких: професійна компетентність, відкритість до змін, креативність, гнучкість, довіра до людей і до себе, толерантність, самостійність, цілеспрямованість, комунікативність, здатність до адаптації в колективі, емоційно-вольова готовність до прийняття рішень тощо. Хоча, на запитання «Чи всі з цих якостей притаманні Вам?», вочевидь, конкретно їм складно було відповісти. В основному, майбутні психологи називали лише по декілька особистісних якостей, якими вони на даний момент володіють.

На запитання «Чи здатні Ви до зміни видів професійної діяльності, швидко переходити від одного виду діяльності до іншого?» 46% опитаних відповіли ствердно; 37% відповіли, що хотіли б цього навчитися; 17% респондентів відповіли негативно.

Певні труднощі викликало запитання про сутність поняття «професійна мобільність». Студенти під час навчання частіше стикаються з академічною мобільністю. Напевно, саме цим можна пояснити, що значна частина опитаних 78% розуміють під чим поняттям саме характеристики академічної мобільності, пов'язані з переміщенням студентів на певний час в інший заклад в Україні чи за кордоном. А «професійну мобільність» вони розуміють, як таку, що пов'язана зі студентами якогось конкретного фаху, спеціальності, професії. Лише 12% студентів пов'язали цю характеристику безпосередньо з майбутньою професійною діяльністю, 10% респондентів взагалі не змогли чітко відповісти на це питання.

Із трактуванням поняття «готовність до професійної мобільності» студенти справилися краще. До поняття «готовність» вони, цілком справедливо, віднесли певний рівень знань, умінь, навичок, інтересів, здібностей, працездатність, відповідні психологічні якості. Хоча, звісно, чіткої, повної відповіді майже ніхто не зміг дати.

Схвально, що 35% студентів вважають важливою якістю готовність до професійної мобільності для психолога. Обґрунтовуючи власну думку, вони вказували на необхідність «змінювати часто види діяльності», «приспосовуватися кожний раз до індивідуальних особливостей людини, що потребує консультації» тощо. Приблизно така ж кількість опитаних (40%) вважає важливою є готовність до професійної мобільності особисто для себе.

На запитання «Чи доцільно, на Вашу думку, займатися розвитком готовності до професійної мобільності під час навчання в педагогічному університеті?» більшість (65%) опитаних відповіли ствердно.

На запитання «Які фактори, на Вашу думку, сприяють професійній мобільності?» студенти також надавали різні відповіді, як-то «стрімкі зміни в економіці», «необхідність змінювати місце роботи, до якого потрібно пристосовуватися» тощо. Перешкоджають професійній мобільності, на думку студентів «інертність», «лінь», «непідготовленість до цього», «апатія» тощо. На запитання «Чи відчуваєте Ви потребу у формуванні готовності до професійної мобільності? 54% студентів відповіли позитивно. 52% опитаних вважають, що, на їхню думку, рівень їхньої готовності до професійної мобільності не відповідає вимогам майбутньої професії психолога. Позитивним є те, що 36% опитаних хотіли б підвищувати рівень власної готовності до професійної мобільності згідно вимог майбутньої професії психолога, хоча, варто зауважити, що програми власної підготовки до професійної мобільності ніхто з опитаних не має.

Отже результати анкетування дали змогу уточнити якісну характеристику наявного рівня готовності майбутніх психологів до професійної мобільності на початку експерименту. Для значної частини студентів виявилися недостатньо сформованими внутрішня готовність до якісних змін; нездатність до швидкого набуття й узагальнення нових професійних знань і умінь; певна неготовність до прийняття рішень; недостатній рівень гнучкості поведінки тощо, що потребує окремих педагогічних впливів.

Розроблений нами опитувальник містить 20 запитань, згрупованих у чотири блоки. До кожного з питань пропонується три варіанти відповіді, з яких респонденти можуть обрати лише одну. Відповіді підібрані так, що, у випадку вибору варіанту «а» студент отримує три бали, варіанту «б» – два бали, варіанту «в» – один бал. Таким чином, максимально можлива кількість балів – 60, мінімально можлива – 20.

Отримані у процесі опрацювання відповідей студентів на опитувальник результати розшифровували так: 20–30 балів –

індиферентний рівень готовності до професійної мобільності; 31–49 балів – базовий рівень; 50–60 балів – продуктивний рівень готовності до професійної мобільності.

Запитання першого блоку опитувальника більшою мірою стосувалися мотиваційно-аксіологічного компонента готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

Зокрема, на запитання першого блоку опитувальника «Чи відчуваєте Ви потребу у систематичному оволодінні професійно значущими знаннями (інформацією)?» 4% опитаних відповіли «постійно намагаюся це робити»; 48% – «епізодично це роблю»; 45% – «у мене немає такої потреби». На запитання «Чи прагнете Ви самореалізації в професійній діяльності?» 6% відповіли ствердно, 50% – «напевно це важливо, але я не замислювався над цим», 28% – «у мене немає такого прагнення». Щодо усвідомлення соціальної значущості професії психолога, близько 8% опитаних вважають її особливо значущою для суспільства; 47% – «швидше так, але не замислювався над цим», 28% – «у мене немає такого переконання». Особливо значущою для психолога готовність до професійної мобільності визнали 5% респондентів, «швидше так, ніж ні» – 53%, близько 43% опитаних не визначилися чітко щодо цього. Попри це, у значної частини майбутніх психологів ставлення до професійної мобільності виявилось, все ж таки, позитивним (52%), нейтральним – 34%, негативним – 13%.

Запитання другого блоку опитувальника більшою мірою стосувалися когнітивно-пізнавального компонента готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

На запитання другого блоку опитувальника «Чи можете Ви пояснити сутність поняття «професійна мобільність?»» близько 8% опитаних відповіли «так»; 56% – «не впевнений чітко»; 35% – «ні». Аналогічно, на запитання «Чи знайомі Вам особливості професійної мобільності майбутніх психологів?» 6% відповіли ствердно, 55% – нейтрально, 33% – негативно. Попри це, свою здатність, як майбутнього психолога, до самостійного розв'язування професійних ситуацій 9% студентів оцінили на «відмінно», 54% – «добре», 35% – «задовільно». Подібні відповіді студенти дали на запитання «Наскільки глибоким і повним є засвоєння Вами професійних (теоретичних) знань з фаху?», зокрема, 8% відповіли «відмінно», 55% – «добре», 36% – «задовільно». Також відповіді студентів засвідчили їхню недостатню ознайомленість з психологічними основами професійної мобільності психолога (6% – ознайомлені, 57% – не зовсім, 34% – не ознайомлені).

Запитання третього блоку опитувальника більшою мірою стосувалися операційно-технологічного компонента готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

На запитання третього блоку опитувальника «Як би Ви оцінили рівень власної практичної готовності до професійної мобільності?» 7% опитаних відповіли «відмінно», 54% – «добре», 38% – «задовільно». У процесі діагностування нас цікавило, чи мають студенти досвід самостійного оволодіння різними видами професійних знань. Лише незначна частка опитаних відповіли на це запитання ствердно (8%), «частково» – відповіли 53%, не мають досвіду 36% опитаних. Принагідно зазначимо, що значна кількість опитаних сказали, що вони не здатні до прогнозування професійної діяльності та передбачення наслідки своїх дій і не вміють спроектувати власний професійний розвиток чи, тим більше, змодельовати процес розвитку власної професійної мобільності. Отже, рівень практичної готовності майбутніх психологів до професійної мобільності також потребує удосконалення.

Запитання четвертого блоку опитувальника більшою мірою стосувалися особистісно-рефлексивного компонента готовності майбутніх психологів до професійної мобільності. Явні утруднення викликало запитання «Чи можете Ви самостійно оцінити власні професійні й особистісні можливості?». На нього лише 4% студентів відповіли «так», близько половини опитаних – «частково» і понад 40% – «ні». Варто зауважити, що оцінили свою «Я-концепцію» позитивно теж мало студентів (3%), в той час, як негативно – близько 40% опитаних. На запитання «Чи сформовані у Вас навички самооцінки власної готовності до професійної мобільності?» 7% відповіли ствердно, 54% – «частково», 38% – «не сформовані». Варто виокремити ще одне запитання, що викликало складнощі у респондентів, це «Які з професійно важливих якостей психолога є властивими для Вас? Оберіть із запропонованих: відкритість до змін, креативність, гнучкість, довіра до людей і до себе, толерантність, самостійність, цілеспрямованість, комунікативність, здатність до адаптації в колективі, емоційно-вольова готовність до прийняття рішень». Студенти, як правило обирали лише декілька якостей, додатково зазначаючи, що інші теж вважають важливими, але вони у них недостатньо розвинені. Таким чином, здатність студентів до самооцінювання власної готовності до професійної мобільності також потребувала розвитку.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту

побудовано таблицю 1, де подано отримані результати з використанням критеріїв:

1) система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів (служує для діагностики мотиваційно-аксіологічного компонента готовності до професійної мобільності – сформованості у студентів мотивації до отримання професійно значущих знань; спрямованості на самореалізацію в професійній діяльності; усвідомлення соціальної значущості професії психолога й значущості для нього готовності до професійної мобільності; наявності усвідомленої внутрішньої потреби в професійній мобільності та ціннісного ставлення до професійної мобільності);

2) система професійних знань, на основі яких формується готовність до професійної мобільності (призначений для оцінювання когнітивно-пізнавальний компонента готовності до професійної мобільності – повноти засвоєння професійних (теоретичних) знань з фаху; здатності до самостійного розв'язування професійних (психологічних) ситуацій; знання психологічних основ професійної мобільності; обсягу знань про сутність, зміст, особливості професійної мобільності майбутніх психологів);

3) рівень практичної готовності майбутніх психологів до професійної мобільності (відповідає операційно-технологічному компоненту готовності до професійної мобільності і призначений для оцінювання сформованості уміння самостійно оволодівати різними видами професійних знань; сформованості уміння прогнозувати професійну діяльність та наслідки своїх дій; професійної ініціативності, пізнавальної та творчої активності; уміння проектувати власний професійний розвиток, моделювати процес розвитку власної професійної мобільності);

4) здатність до самооцінювання власної готовності до професійної мобільності (стосується особистісно-рефлексивного компонента та служує для визначення рівня сформованості здатності до рефлексії, уміння оцінити власні професійні й особистісні можливості; сформованості позитивної «Я-концепції»; навичок самооцінки власної готовності до професійної мобільності з метою її самовдосконалення; професійно важливих якостей психолога (відкритість до змін, креативність, гнучкість, довіра до людей і до себе, толерантність, самостійність, цілеспрямованість, комунікативність, здатність до адаптації в колективі, емоційно-вольова готовність до прийняття рішень).

Узагальнені результати діагностування готовності майбутніх психологів (ЕГ) до професійної мобільності за визначеними критеріями показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати діагностування готовності майбутніх психологів (ЕГ) до професійної мобільності за визначеними критеріями

Узагальнений результат діагностики	ЕГ-1 (n=65)						ЕГ-2 (n=64)					
	Продуктивний		Базовий		Індиферентний		Продуктивний		Базовий		Індиферентний	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Критерій 1	3	4,6	32	49,2	30	46,2	4	6,2	33	51,6	27	42,2
Критерій 2	6	9,2	35	53,8	24	36,9	5	7,8	34	53,1	25	39,1
Критерій 3	4	6,2	37	56,9	24	36,9	6	9,4	34	53,1	24	37,5
Критерій 4	3	4,6	36	55,4	26	40	5	7,8	35	54,7	24	37,5
Загальний	4	6,2	35	53,8	26	40	5	7,8	34	53,1	25	39,1

Як видно з таблиці 1, до експерименту в експериментальних групах значна частина студентів продемонстрували індиферентний рівень готовності до професійної мобільності за сумою всіх критеріїв (39,1% – ЕГ-2 та 40% – ЕГ-1). Базовий рівень виявився у 53,1% студентів ЕГ-2 та 53,8%

– ЕГ-1. З продуктивним рівнем в ЕГ-2 – 7,8%, а в ЕГ-1 – 6,2% студентів.

Подібні узагальнені результати були отримані в контрольних групах. Так, в КГ-1 з індіферентним рівнем було 38,6% студентів, в КГ-2 – 39,6%; з базовим в КГ-1 – 54,7%, а в КГ-2 – 54% і з продуктивним, найвищим, в КГ-1 – 6,7% та 6,4 % в КГ-2. Вони показані в таблиці 2.

Таблиця 2

Узагальнені результати діагностування готовності майбутніх психологів (КГ) до професійної мобільності за чотирма критеріями

Узагальнений результат діагностики	КГ-1 (n=75)						КГ-2 (n=63)					
	Продуктивний		Базовий		Індіферентний		Продуктивний		Базовий		Індіферентний	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Критерій 1	4	5,3	41	54,7	30	40	4	6,4	33	52,4	26	41,2
Критерій 2	7	9,3	43	57,3	25	33,3	5	7,9	36	57,1	22	34,9
Критерій 3	4	5,3	40	53,3	31	41,3	4	6,4	33	52,4	26	41,2
Критерій 4	5	6,7	40	53,3	30	40	5	7,9	34	54	24	38,1

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Загальний	5	6,7	41	54,7	29	38,6	4	6,4	34	54	25	39,6

Для порівняння результатів діагностики ЕГ і КГ за сукупністю усіх компонентів використовували t-критерій Стьюдента для незв'язаних вибірок. З отриманих даних (середні значення: ЕГ – 1,63, КГ – 1,67, t-статистика – 0,35, P(T < =t) – 0,36) видно, що на початку експерименту між обраними експериментальними та контрольними групами немає значущої різниці, а, отже ці групи можна використовувати у формуальному етапі експерименту.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, результати констатувального етапу педагогічного експерименту свідчать про недостатній рівень готовності майбутніх психологів до професійної мобільності на початку експерименту, що підтверджують цифрові дані, представлені у таблицях 1 та 2. Продуктивний рівень готовності до професійної мобільності мають лише 6,2% та 7,8% студентів з експериментальних груп та 6,7% і 6,4% – з контрольних. Базовий рівень готовності до професійної мобільності мають 53,1% та 53,8% студентів з експериментальних груп та 54% і 54,7% – з контрольних. Індиферентний рівень готовності до професійної мобільності мають 39,1% та 40% студентів з експериментальних груп та 38,6% і 39,6% – з контрольних. Під час проведення констатувального етапу експерименту з'ясували, що у закладах вищої освіти не створено необхідних й достатніх умов для реалізації потенційних можливостей майбутніх психологів щодо професійної мобільності. Студенти не мають належної орієнтації на підготовку до професійної мобільності. У них не сформовані навички проектувати власний розвиток, моделювати процес розвитку власної готовності до професійної мобільності. Узагальнення отриманих даних дає змогу зробити висновок про те, що одним з найважливіших завдань навчання майбутніх психологів є формування їхньої готовності до професійної мобільності.

Під час констатувального етапу експерименту виявлено, що студенти

мають певний життєвий досвід для аналізу професійної мобільності, однак ця якість не асоціюється в них з майбутньою професійною діяльністю. Найважливішими причинами недостатньої сформованості готовності до професійної мобільності як інтегральної професійно значущої якості у майбутніх психологів є: традиційна зорієнтованість вищої освіти психологів лише на фахову підготовку, в результаті значущість готовності студентів до професійної мобільності зменшується; відсутність у значної частини студентів мотивації підготовки до професійної мобільності; відсутність в освітньому середовищі університету належних організаційно-педагогічних умов для формування готовності до професійної мобільності як професійно значущої якості. Основні напрями вдосконалення процесу формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності: певна переорієнтація змісту навчального матеріалу фахових дисциплін на професійну мобільність; упровадження з метою формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності інноваційних технологій навчання; більш повне використання можливостей інформаційно-освітнього середовища університету.

Отже, проведене діагностичне дослідження дало змогу зробити висновок про необхідність здійснення педагогічних впливів щодо розширення системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, збагачення системи їхніх професійних знань, на основі яких формується готовність до професійної мобільності, підвищення рівня практичної готовності студентів до професійної мобільності.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів подальших досліджень відносимо з'ясування умов і чинників ефективного впливу на формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності, визначення та експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] К. В. Аймедов, С. М. Стрельбицька, «Професійна мобільність майбутніх фахівців у процесі навчання у ВНЗ: компетентнісний підхід», *Наукові праці Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогіка», Т. 251, вип. 239, с. 49–52, 2014.*

- [2] І. Г. Герасимова, *Формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери: монографія*; Л. Б. Лук'янової; Ред.; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Вінниця, Україна: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2015, 512 с.
- [3] І. В. Шпекторенко, «Структура академічної мобільності персоналу: управлінський аспект», *Публічне адміністрування: теорія та практика: електрон. зб. наук. праць Дніпропетровського регіонального ін-ту держ. управління Національної академії держ. управління при Президентові України*, Вип. 2(2). 2009. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2009-02/09sivpua.pdf>
- [4] А. Ю. Львов, «Организационно-педагогические условия становления профессиональной мобильности студентов педагогического университета», дис. канд. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2011, 215 с.
- [5] В. А. Фрицюк, «Готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя як важливий чинник підвищення якості підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ», *Інженерні та освітні технології. Щоквартальний науково-практичний журнал. Тематичний випуск: «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи»*. Кременчук, Україна: КрНУ, Вип. 3(11), с. 92–95, 2015.
- [6] Т. Д. Дубовицкая, «Диагностика уровня профессиональной направленности студентов», *Психологическая наука и образование*, № 2, с. 82–86, 2004.
- [7] А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум, *Психология и педагогика*. Санкт-Петербург, Россия: Питер, 2002, 432 с.

DIAGNOSTICS RESULTS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS 'READINESS FOR PROFESSIONAL MOBILITY

Vita Zubko,

postgraduate student of the Department of Pedagogy,
Professional Education and management of educational institutions,
Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mikhail Kotsyubinsky.
Vinnytsia, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7198-2959>
vitzubko7@gmail.com

Abstract. The study «Readiness of future psychologists for professional mobility» is defined as a dynamic, integrative quality of personality, which

in the conditions of high dynamism of social relations indicates the internal readiness of the individual for qualitative changes (the content of professional activity); the ability to getting and generalizing new professional knowledge and skills quickly (gnostic, interactive-communicative, diagnostic, design, etc) is indentified; readiness for decision-making and the ability to adapt in the case of changes in the tasks of the practical psychologist; flexibility of behavior and activity-based reaction, which provides the effectiveness of professional activity and competence at a high level in all areas of psy counseling. The thesis research reveals the essence and defines the structure of the readiness of future psychologists for professional mobility in a combination of four components: motivational-axiological, cognitive, operational-technological, personal-reflexive; criteria for the readiness of future psychologists for professional mobility and their indicators: the system of value orientations of future psychologists (whether future psychologists have a stable motivation to obtain professionally significant knowledge; focus on self-realization in professional activities; the realization of the social significance of the profession of a psychologist and the importance being ready for professional mobility for them; the presence of a conscious internal need for professional mobility and the value attitude of future psychologists to professional mobility); the readiness for professional mobility is formed proceeding from the system of professional knowledge (the acquisition of professional (theoretical) knowledge in the specialty; the ability to solve professional (psychological) situations independently; knowledge of the psychological foundations of professional mobility; the amount of knowledge about the essence, content, and features of professional mobility of future psychologists); the level of practical readiness of future psychologists for professional mobility (the ability to master various types of professional knowledge independently; the degree of forming the ability to predict professional activities and the consequences of their actions; professional initiative, cognitive and creative activity; the ability to design their own professional development, modeling the process of developing their own professional mobility); the ability to self-attitude their own readiness for professional mobility in order to increase its level (the ability to selfconsciousness, the ability to evaluate one's own professional and personal capabilities; the formedness of positive «Self-concept»; the formedness of self-attitude skills of one's own readiness for professional mobility in order to improve it;

professionally important qualities of a psychologist (openness to changes, creativity, flexibility, confidence in humanity and in themselves, tolerance, independence, sense of purpose, communication skills, ability to adapt in a group, emotional-volitional readiness to decisions making, etc.) and the levels of formedness of readiness of future psychologists for professional mobility: indifferent, basic, productive.

Key words: future psychologists; professional mobility; readiness for professional mobility; structure of readiness for professional mobility; diagnostic.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Зубко Вита Сергеевна,

аспирант кафедры педагогики, профессионального образования
и управления образовательными учреждениями,
Винницкого государственного педагогического университета
имени Михаила Коцюбинского.

Винница, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7198-2959>

vitzubko7@gmail.com

Аннотация. В статье описана диагностика готовности будущих психологов к профессиональной мобильности по мотивационно-аксиологическом, когнитивно-познавательном, операционно-технологическом, личностно-рефлексивном компонентам. Доказано, что каждый из определенных компонентов играет особую роль в формировании готовности студентов к профессиональной мобильности, взаимодействует с другими и одновременно характеризуется определенной самостоятельностью как по содержанию, так и по способам выявления, поскольку для каждого компонента предусмотрены собственные методы диагностики. Описаны критерии готовности будущих психологов к профессиональной мобильности: система ценностных ориентаций будущих психологов (служит для диагностики мотивационно-аксиологического компонента готовности к профессиональной мобильности), система профессиональных знаний (соответствует когнитивно-познавательному компоненту), уровень практической готовности (касается операционно-технологического компонента) и способность к самооценке собственной готовности к

професійної мобільності (служить для діагностики особистісно-рефлексивного компонента) і відповідні методи діагностики. Оцінка рівня готовності майбутніх психологів до професійної мобільності цілеспрямовано проводиться по трьох рівнях – індивідуальному, базовому, продуктивному. Обґрунтовано, що визначення структури готовності майбутніх психологів до професійної мобільності дозволяє здійснити діагностику стану готовності майбутніх психологів до професійної мобільності і проаналізувати отримані результати. Представлено результати проведеної діагностики. В час проведення констатуючого етапу експерименту встановлено, що в закладах вищої освіти не створено необхідні і достатні умови для реалізації потенціальних можливостей майбутніх психологів щодо професійної мобільності. Студенти не мають належної орієнтації на підготовку до професійної мобільності.

Ключеві слова: майбутні психологи; професійна мобільність; готовність до професійної мобільності; структура готовності до професійної мобільності; діагностика.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] K. V. Aimerov, S. M. Strelbitska, «Profesiina mobilnist maibutnikh fakhivtsiv u protsesi navchannia u VNZ: kompetentnisnyi pidkhid», Naukovi pratsi Chornomorskoho derzh. un-tu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia». Seriia «Pedagogika», T. 251, vyp. 239, s. 49–52, 2014.
- [2] I. H. Herasymova, Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi sfery: monografiia; L. B. Lukianovoi; Red.; In-t pedagogichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Vinnytsia, Ukraina: PP «TD «Edelweis i K», 2015, 512 s.
- [3] I. V. Sheptorenko, «Struktura akademichnoi mobilnosti personalu: upravlinskyi aspekt», Publichne administruvannia: teoriia ta praktyka: elektron. zb. nauk. prats Dnipropetrovskoho rehionalnoho in-tu derzh. upravlinnia Natsionalnoi akademii derzh. upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, Vyp. 2(2). 2009. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://www.dbuapa.dp.ua/zbirnik/2009-02/09sivpua.pdf>

- [4] A. YU. L'vov, «Organizacionno-pedagogicheskie usloviya stanovleniya professional'noj mobil'nosti studentov pedagogicheskogo universiteta», dis. kand. nauk: 13.00.08. Sankt-Peterburg, 2011, 215 s.
- [5] V. A. Frytsiuk, «Hotovnist do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia yak vazhlyvyi chynnyk pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u pedahohichnykh VNZ», Inzhenerni ta osvichni tekhnolohii. Shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal. Tematychnyi vypusk: «Suchasna vyshcha osvita: realii, problemy, perspektyvy». Kremenchuk, Ukraina: KrNU, Vyp. 3(11), s. 92–95, 2015.
- [6] T. D. Dubovickaya, «Dyagnostika urovnya professional'noj napravlenosti studentov», Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, № 2, s. 82–86, 2004.
- [7] A. A. Rean, N. V. Bordovskaya, S. I. Rozum, Psihologiya i pedagogika. Sankt-Peterburg, Rossiya: Piter, 2002, 432 s.

*Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-164-178](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-164-178)
УДК 373.5.015.31:502/504]:373.5.013.31-027.572(485)(043.5)

Колодько Інна Миколаївна,

викладач англійської мови Київського інституту інтелектуальної
власності та права Національного університету

«Одеська юридична академія»;

аспірантка інституту проблем виховання НАПН України.

Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6625-0326>

ino4ka_sumy@ukr.net

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДОСВІДУ ШВЕЦІЇ З ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНУ ОСВІТУ УКРАЇНИ

Анотація. Статтю присвячено формулюванню рекомендацій щодо імплементації досвіду неформальної освіти Швеції з проблеми формування у підлітків готовності до екологічної діяльності в позашкільну освіту України. Визначено у неформальній освіті Швеції значна увага приділяється формуванню в учнів готовності до екологічної діяльності. Означено ключові проблеми, які існують в позашкільній освіті України та перешкоджають її розвитку на європейському напрямі через певні соціально-політичні процеси. Представлено та обґрунтовано позитивні та пріоритетні напрями розвитку неформальної освіти Швеції з формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності. Визначено, що провідним фактором розвитку інноваційної складової освіти в Швеції є тісна співпраця державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проєктів між навчальними закладами та підприємствами. Виявлено, що громадські організації в Швеції активно залучені до процесу оптимізації позашкільної освіти та формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності. З'ясовано, що до заходів удосконалення організаційно-педагогічних умов з формування у підлітків готовності до екологічної діяльності у позашкільній освіті України на основі досвіду Швеції необхідно віднести: реформування позашкільної освіти, зокрема децентралізація системи освіти та удосконалення Закону України «Про позашкільну освіту»; залучення до питання формування в учнів готовності до екологічної діяльності приватного сектору; перепідготовка педагогічного складу, зокрема практико-орієнтована

підготовка майбутніх педагогів, оволодіння інтерактивними інформаційними технологіями у своїй діяльності; поліпшення науково-методичного забезпечення з формування в учнів готовності до екологічної діяльності; фінансування приватним сектором проєктів з формування готовності до екологічної діяльності; обмін досвідом між викладачами, батьками та педагогами щодо формування в учнів готовності до екологічної діяльності; використання новітніх технологій, таких як: Школа природи, Лісова школа.

Ключові слова: позашкільна освіта України; неформальна освіта Швеції; організаційно-педагогічні умови; формування у підлітків готовності до екологічної діяльності; педагогічний склад; науково-методичне забезпечення; громадські організації Швеції.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Система освіти, зокрема і неформальна, кожної країни залежить від того, наскільки розвиненою є країна з точки зору політичної, економічної та соціальної сфер. Швеція за роки свого розвитку як незалежна європейська держава здобула значний досвід в сфері неформальної екологічної освіти. Нині Королівство Швеція вважається однією з найрозвиненіших країн світу з організованою на високому рівні та доступною системою освіти, як формальної, так і неформальної. Цей досвід є доволі вагомим для України, оскільки освітня система Швеції має багато спільних рис з нашою системою освіти. Позашкільна освіта України має відповідати певним вимогам, щоб стати розвиненою європейською країною, а тому потребує значного реформування.

Отже, зосередивши увагу на системі освіти України, варто зазначити, що позашкільна освіта є однією із галузей неформальної освіти [3]. Незважаючи на схожі характеристики цих двох понять, вони мають суттєві відмінності. По-перше, позашкільна освіта в Україні відбувається за визначеними навчальними програмами; по-друге, в позашкільній освіті України після здобуття певного рівня навчання видається сертифікат або диплом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розробку теоретичних та практичних аспектів екологічного виховання зробили такі науковці, як: В. Вербицький, А. Захлебний, І. Зверев, Б. Иогансен, О. Колонькова, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, В. Червонецький та інших.

Вчені та педагоги Швеції працюють в галузі неформальної екологічної освіти, шукають нові засоби реалізації екологічної освіти: практика навчання на свіжому повітрі Фрілюфтслів (Б. Бернштейн,

П. Борд'є, Е. Бекман,); досвід рухомої культури скелелазіння (Г. Грімланд, Дж. Дьюї, Арне Несс); вивчення поняття природи в навчанні на відкритому повітрі (К. Гурхольт, П. Бекер, Ф. Арлер, філософ Х. Хеггель,); навчання на відкритому повітрі, працюючи надворі (Л. Виготський, Д. Колб); навчання за межами школи у датській Удешколе (Udeskole) (П. Бентсен, Л. Дальгрєн, Е. Майджінд, Л. О'Брайн), метод проектів як «метод планування ціленаправленої (доцільної) діяльності у зв'язку з вирішенням будь-якого шкільного завдання за реальних життєвих обставин» (Е. Коллінгс, У. Кілпатрік), відкрите навчання (В. Sjögren, Kaplan& Kaplan, L. Dahlgren, A. Szczepanski, E. Fägerstam etc.).

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – визначити та розробити рекомендації імплементації досвіду Швеції щодо формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності в позашкільну освіту України.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати сучасні підходи щодо розвитку основних положень неформальної освіти Швеції та розробити рекомендації впровадження досвіду Швеції в позашкільну освіту України.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Роль позашкільної освіти в Україні полягає в забезпеченні духовного, інтелектуального та фізично-психічного розвитку дітей та молоді у вільний час. В Україні ця система перебуває під патронатом держави, натомість у західному світі вона належить до компетенції неурядових організацій та місцевої влади.

Уведення в дію низки Законів України у сфері освіти, підзаконних нормативно-правових актів, зокрема, указів і розпоряджень Президента України, актів Кабінету Міністрів України, наказів міністерств та відомств у сфері позашкільної екологічної освіти [2], [1] визначили головні пріоритети розвитку цієї сфери освіти. Водночас низка проблем і недоліків у сфері формування готовності підлітків до екологічної діяльності в позашкільній освіті України чекає свого вирішення. Саме подолання цих проблем і поліпшення стану позашкільної екологічної освіти зумовило використання зарубіжного досвіду Швеції та вироблення рекомендацій з цієї проблеми.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Бази даних Scopus та Scholar використовувалися як джерело даних для процесу вибіркового дослідження. Дослідницька вибірка (N=224) складалася з публікацій, що включали в свої назви фразу «неформальна освіта» у контексті неперервної освіти

Ми провели спільне профілювання публікацій для оцінки тенденцій в області формування та розвитку неформальної освіти Королівства Швеції, аналізували існуючу дослідницьку літературу скандинавських педагогів, педагогів європейських та вітчизняних країн.

На основі аналізу, оцінювання та узагальнення зібраних фактів було встановлено розвиток неформальної освіти Швеції та розроблено рекомендації щодо імплементації досвіду Швеції в позашкільну освіту України.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Виходячи з цих міркувань, варто визначити позитивні та пріоритетні напрями розвитку неформальної освіти Швеції з формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності.

На нашу думку, у процесі визначення і розроблення рекомендацій щодо перспектив використання досвіду Швеції щодо формування у підлітків готовності до екологічної діяльності у системі позашкільної освіти України, їх необхідно розглядати з точки зору забезпечення нормативних, організаційних, педагогічних, кадрових і фінансових умов.

Незаперечним є те, що у позашкільній освіті України та Швеції значна увага приділяється формуванню в учнів готовності до екологічної діяльності. Необхідно зазначити, що процес її формування має бути двостороннім і потребувати відповідних зрушень і зусиль, як на державному рівні, так і на рівні розвитку окремої особистості.

Упродовж 2011-2012 років урядом Швеції було здійснено низку перетворень, спрямованих на підвищення рівня успішності серед учнів, а також зміцнення соціального статусу вчителя. У Швеції відповідальність за формування освітньої політики несуть уряд і парламент, однак реалізація прийнятих рішень покладається на систему державних установ, таких, як: Інспекторат шведських шкіл, Національна агенція з питань освіти, Національна агенція з освіти та шкіл для осіб із особливими потребами, Національне агентство з питань професійної освіти та Рада саамських шкіл. Відповідно до політики децентралізації системи освіти і передачі повноважень щодо прийняття рішень на місцевому рівні, у 1991 році було створено Державне управління шкіл і шкільної освіти, яке

функціонує відповідно до вказівок уряду [4, с. 1–2].

Досвід Швеції показує, що до проблеми формування у підлітків готовності до екологічної діяльності необхідно залучати в першу чергу державний сектор, адже саме держава є гарантом виконання всіх законодавчих та нормативно-правових питань, але лише зусиль влади не достатньо. Доти, доки суспільство самостійно не збагне необхідність створення ефективних організаційних умов для формування у підлітків готовності до екологічної діяльності, ми не можемо говорити про налагодження ефективної роботи з вирішення цієї проблеми, зокрема, в контексті позашкільної освіти. Наслідуючи приклад участі держави щодо формування у підлітків готовності до екологічної діяльності, громадськість та приватний сектор також координуватимуть свої зусилля у цьому напрямку.

Одним із основних органів Швеції на державному рівні, який відповідає за неформальну роботу з дітьми, є Міністерство навколишнього середовища координує політику навколишнього середовища уряду та є відповідальним за питання сталого розвитку та міжнародного співробітництва з навколишнього середовища. Недержавний рівень представлений безпосередню участю недержавних організацій у формуванні екологічної діяльності учнів середнього ступеня навчання. Серед них необхідно відмітити організацію «Залишимо Швецію чистою», яка була організована спільними зусиллями Міністерства навколишнього середовища та неурядової організації «Returpack». Мета цієї організації полягає в наданні дітям та молоді якнайбільше інструментів, знань та натхнення до праці для створення в світі сталого розвитку, в якому існує достатньо ресурсів для кожного сьогодні та в майбутньому. Роботу фонду «Залишимо Швецію чистою» зосереджено в декількох напрямках, які безпосередньо впливають на формування екологічної діяльності учнів, одним з яких є кампанії проти сміття. У рамках цієї кампанії щорічно весною кожна школа, садочок, компанія, організація та місцева влада влаштовують дні збирання сміття в їхній місцевості [10].

Швеція є одним із лідерів у сфері інновацій. Система освіти Швеції зазнає низки реформ і намагається відповідати вимогам суспільства. Впровадження інноваційності – заданий вектор розвитку всієї освіти Швеції. Провідним фактором розвитку інноваційної складової освіти є тісна співпраця державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проєктів між навчальними закладами та підприємствами.

Одним із таких проєктів є «The Baltic University Programme», де

особлива увага приділяється усвідомленню значимості екологічної стабільності і формуванню екологічно спрямованих навичок. Це мережа університетів-партнерів із країн Балтійського регіону, які спільно проводять тренінги, конференції, курси для студентів та учнів, викладачів та науковців, присвячених сталому розвитку. Напрями підготовки охоплюють навчання сталого менеджменту водних ресурсів, сталого урбаністичного менеджменту, сталого сільського господарства, створення сталих громад тощо. Як вид діяльності, було запроваджено e-learning курс, який складається з найрізноманітніших завдань, а наприкінці курсу найкращих учасників запрошують до участі у вирішенні реальної проблеми, ідентифікованої в тій чи іншій країні. Загалом, в діяльності освітньої програми, 10 українських університетів було залучено до цього проєкту [6, с. 2].

Досвід Швеції у формуванні в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності засобами неформальної освіти переконує у необхідності більш тісної співпраці, об'єднання та координації трьох сторін: держави, громадськості та приватного сектору. Значну увагу необхідно приділяти громадським та волонтерським організаціям, які спрямовують свою діяльність на формування у підлітків готовності до екологічної діяльності.

У Швеції, громадські організації активно залучені до процесу оптимізації неформальної освіти та формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності. Це добровільні об'єднання громадян, що виникають згідно із видами діяльності з метою задоволення й захисту своїх багатогранних інтересів та запитів і діють відповідно до завдань і мети, які закріплено у їх статутах. Серед них необхідно відмітити: організація «Залишимо Швецію чистою», табір Нордтреф, Лісові школи та Школи природи, проєкт SPRING, організація «Природа та молодь Швеції» тощо.

Особливого значення щодо формування у підлітків готовності до екологічної діяльності набуває розвиток міжнародних зв'язків та співпраці, активне сприяння держави у обміні досвідом у питанні формування в учнів готовності до екологічної діяльності між дітьми, батьками, педагогами, вченими, державними службовцями тощо.

Не менш важливого значення у формуванні у підлітків готовності до екологічної діяльності мають засоби масової інформації, зокрема реклама. Саме засоби масової інформації у сучасному світі є основними вихователями молодого покоління. Центральне телебачення Швеції приділяє достатню

увагу програмам про захист навколишнього середовища. Так, для дітей двічі в тиждень виходить передача «Jätteiden tuotannon matkaan» (подорож від виробництва до відходів), яка формує у дітей правила поведінки, спрямовані на бережливе ставлення до природи [7].

У Швеції доволі розповсюдженими є неформальні екологічні організації. Їх робота є корисною та плідною, оскільки зосереджена на впровадженні сталого розвитку суспільства. Українське суспільство має мізерні знання і досвід з питання гармонійного розвитку суспільства, тому, на нашу думку, корисною була б практика організації таких екологічних організацій і в нашій країні.

Швеція відноситься до тих країн, яка не побажала опинитися в списку країн третього світу та приєдналася до впровадження в країні теорії сталого розвитку, тому зараз економіка Швеції знаходиться на високому рівні, соціальні умови населення відповідають європейським стандартам із низьким рівнем бідності та чистим і збалансованим навколишнім середовищем.

Оскільки сталий розвиток суспільства та гармонійне співіснування людини та природи є пріоритетною та важливою складовою процесу навчання в Швеції, то провідним завданням кожного навчального предмету є сталий та збалансований розвиток суспільства, тому, необхідним є привнести в зміст навчальних дисциплін українського освітнього процесу досвід Швеції з навчання сталого розвитку.

Підготовка кваліфікованих педагогів в Швеції, згідно з Актом про вищу освіту Швеції, базується на науковій основі та пов'язана з дослідницькою роботою. Важливими напрямками системи педагогічної освіти у Швеції є: формування професіоналізму; практико-орієнтована підготовка майбутніх педагогів; орієнтація на розвиток наукової бази і наукових досліджень; використання інтерактивних інформаційних технологій у своїй діяльності; дистанційна освіта педагогів та ін. [11].

Одним із способів ефективності процесу формування професійної компетентності педагогічних працівників у Швеції є злагоджена робота закладів освіти різних ланок, тому для практичної реалізації цієї проблеми створюються регіональні центри розвитку, до складу яких входять представники закладу вищої освіти та муніципалітету. Робота центрів включає організацію співпраці між зазначеними структурами на місцевому рівні, забезпечення умов для проходження студентами педагогічної практики та розв'язання проблеми професійного розвитку працюючих. Центри розвитку організовують також проведення наукових досліджень,

які є актуальними для освітньої галузі у певному регіоні. Досвід створення таких центрів є позитивним щодо інтеграції педагогічної практики і аудиторного навчання для української освітньої системи, оскільки дасть змогу створити належні умови для застосування теоретичних знань у практичній діяльності [10].

Досвід Швеції з формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності дозволив нам визначити ключові рекомендації імплементації досвіду Швеції в позашкільну освіту України. До них відносяться:

1. Децентралізація системи освіти. В Україні триває процес децентралізації влади та системи освіти, відповідно. Надання самостійності у прийнятті рішень закладам позашкільної освіти з питань організації навчання та розподілу фінансів має бути значним кроком до децентралізації системи освіти в Україні. Швеція відіграє помітну роль в процесі децентралізації освіти в Україні. Наразі в українській державі реалізується шведсько-український проєкт «Підтримка децентралізації в Україні» за підтримки організації SIDA.

2. В Україні вже існують програми співпраці закладів вищої освіти з привідними приватними та промисловими установами, проте цьому напряму варто приділити більше уваги, зокрема створити спеціалізовані екологічно спрямовані курси, такі, як: e-learning курсу, які б викладали практикуючі спеціалісти, а кращих учнів залучали б до реальних екологічних проєктів.

3. Молодь є рушійною силою нашого суспільства, активним учасником та організатором громадських організацій, яка активно спостерігає за суспільно-політичними процесами, явищами у різних сферах життя розвинених країн Європи і намагається впроваджувати позитивний досвід цих країн в Україні. З такою метою молоді люди об'єднуються в громадські організації, представляючи інтереси всього суспільства, та вирішують актуальні проблеми.

4. В Україні неприбутковим громадським організаціям із формування у підлітків готовності до екологічної діяльності приділяється доволі незначна увага з боку держави, а досить часто такі організації, як правило, наштовхуються на перешкоди з боку держави в організації такої роботи.

5. Потребують удосконалення форми та методи діяльності (метод навчання на основі вирішення проблем, ЕРА-модель, джигсо тощо) відповідно до сучасних вимог суспільства та потреб учнів у формуванні готовності до екологічної діяльності.

6. Діяльність центрів позашкільної освіти має також бути зосереджена в закладах загальної середньої освіти, гімназіях, ліцеях та інших закладах загальної середньої освіти, які забезпечують безперервність шкільної та позашкільної освіти учнів.

7. Система позашкільної освіти має бути реформована та вдосконалена не лише на загальнодержавному рівні, а й на регіональному та місцевому. На практичному рівні, перспективним, на нашу думку може бути розробка концепції позашкільної освіти дітей, у якому кожному регіону буде прописана організація позашкільного освітнього процесу.

8. Екологічні клуби та гуртки, школи юного еколога є найбільш ефективними організаційними структурами щодо формування у підлітків готовності до екологічної діяльності шляхом використання інноваційних технологій, таких, як: екскурсії, екологічні експедиції та походи, екологічний моніторинг, екологічні табори, зелені та голубі патрулі [1].

9. Залучення до співпраці у питанні формування у підлітків готовності до екологічної діяльності не лише з телебаченням, радіо, інтернет, газетами, журналами, а й з театрами, філармоніями, громадськими дитячими та молодіжними організаціями, творчими дитячими та юнацькими об'єднаннями за місцем проживання, на підприємствах, з фондами, асоціаціями тощо, які мають разом із закладами освіти реалізовувати державну політику в галузі освіти і сприяти формуванню всебічно розвиненої особистості.

10. Модернізація позашкільної освіти України, тобто створення умов, за яких кожна дитина мала б можливість засвоєння нового, актуального досвіду взаємодії зі світом.

11. Заклади позашкільної освіти вважаються сприятливим освітнім середовищем для дітей, де вони можуть розвивати свої творчі та інтелектуальні здібності, тому батьки готові інвестувати кошти на освіту своїх дітей.

12. Інший напрям рекомендацій є педагогічна складова, яка охоплює психолого-педагогічне консультування батьків; удосконалення науково-методичної бази забезпечення роботи з формування у підлітків готовності до екологічної діяльності; інтенсивне залучення новітніх технологій до процесу формування у підлітків готовності до екологічної діяльності.

13. Впровадження та розвиток в позашкільну освіту України такої діяльності, як спеціалізовані школи природи (Школи природи, Лісова школа), які направлені на формування в учнів середнього ступеня навчання готовності до екологічної діяльності.

14. Позитивною є також практика організації спеціальних проєктів як в межах школи, так і в позашкільній освіті, з формування в учнів готовності до екологічної діяльності. Такі екологічні проєкти не лише формують у підлітків готовність до екологічної діяльності, а й розвивають розумові та фізичні здібності дітей.

15. Модернізація змісту освітнього процесу відповідно до європейських стандартів в усіх освітніх ланках (починаючи з дошкільної та закінчуючи вищою освітою) у напрямі надання пріоритету формування у підлітків готовності до екологічної діяльності, які обізнані про глобальні проблеми, знають шляхи їх вирішення та готові їх вирішувати, вмотивовані ініціювати зміни на краще тощо.

16. Професійне забезпечення закладів позашкільної освіти працівниками всіх рівнів. Щоб відповідати модернізованим європейським освітнім стандартам, педагоги мають отримати необхідні знання, навички та цінності. Наразі дуже складно залучити справжніх професіоналів до роботи з дітьми через фінансову неспроможність задовольнити потреби працівників освіти, тому компетентність таких працівників залишається на низькому рівні.

17. Останньою рекомендацією є вдосконалення фінансового забезпечення, а саме: державне фінансування та залучення приватного сектору до проєктів щодо формування в учнів готовності до екологічної діяльності.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, до заходів удосконалення організаційно-педагогічних умов з формування у підлітків готовності до екологічної діяльності у системі позашкільної освіти України на основі досвіду Швеції необхідно віднести: реформування системи позашкільної освіти; залучення до питання формування в учнів готовності до екологічної діяльності приватного сектору; перепідготовка педагогічного складу; поліпшення науково-методичного забезпечення з формування в учнів готовності до екологічної діяльності; фінансування приватним сектором проєктів з формування готовності до екологічної діяльності; обмін досвідом між викладачами, батьками та педагогами; використання новітніх технологій такої роботи.

Перспективи подальших досліджень. Представлені результати дослідження можуть бути використані в системі позашкільної освіти України, з метою її покращення та вдосконалення на основі досвіду Швеції з неформальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Верховна Рада України. (2000, Черв. 22). *Закон № 1841-III «Про позашкільну освіту»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
- [2] Верховна Рада України. (2001, Груд. 12). *Рішення Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 «Концепція екологічної освіти в Україні»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
- [3] Т. Кристопчук, «Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у Європейських країнах», *Молодий вчений*, № 5.1(45.1), с. 62–65, 2017. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf>
- [4] К. Крюкова, *Особливості освіти у Швеції, що варто запозичити українцям. Досвід Швеції*. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://bhfoundation.com.ua/image/data/file/doc/939x4.doc>
- [5] О. Помітна, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, *Уроки для сталого розвитку: посібник для вчителя з навчального курсу за вибором для учнів 8-го класу загальноосвітніх шкіл*. Вид. 2-ге. випр. і доп. Дніпро, Україна: «ЛІРА», 2013, 100 с.
- [6] І. Сандюк, *Екологічна сфера. Досвід Швеції*. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://bhfoundation.com.ua/image/data/file/doc/939x3.doc>
- [7] «Шведский стиль жизни», *Красота по шведки: веб-сайт*. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://elena-club.com/zdorove/shvedam-ne-xvataet-musora.html>
- [8] «Як підвищити якість освіти в умовах децентралізації», *Історії успіху діяльності НДО в соціокультурній сфері: веб-сайт*, 2017. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://www.lac.org.ua/yak-pidvyschyty-yakist-osvity-v-umovah-detsentralizatsiji>
- [9] «The Swedish Higher Education Act», *Swedish Council for Higher Education*. [Online]. Available: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act>
- [10] «The Keep Sweden Tidy Foundation School and pre-school», *Index.cfm. 2009–2011*. [Online].
Available: http://www.ec.europa.eu/environment/life/project/Projects/index.cfm?fuseaction=home.showFile&rep=file&fil=LIFE07%20INF_S%20000901_LAYMAN.pdf

IMPLEMENTATION OF THE SWEDISH EXPERIENCE ON THE FORMATION OF ADOLESCENTS' READINESS FOR ENVIRONMENTAL ACTIVITIES IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

Inna Kolodko,

Teacher of English Kyiv institute of intellectual property and law of the National University «Odessa Law Academy»;

Post-graduate student of the

Institute of problems of training NAPS Ukraine.

Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6625-0326>

ino4ka_sumy@ukr.net

Abstract. The article is devoted to the formulation of recommendations for the implementation of the experience of non-formal education in Sweden on the problem of forming adolescents' readiness for environmental activities in out-of-school education in Ukraine. It is determined that in non-formal education in Sweden, considerable attention is paid to the formation of students' readiness for environmental activities. The key problems that exist in out-of-school education in Ukraine and hinder its development at the European level through certain socio-political processes are noted. The positive and priority directions of the development of non-formal education in Sweden for the formation of students with a secondary degree of education readiness for environmental activities were presented and substantiated. It was determined that the leading factor in the development of the innovative component of education in Sweden is close cooperation between the public, private, educational and industrial sectors, the creation of joint projects between educational institutions and enterprises. It was found that public organizations in Sweden are actively involved in the process of optimization of out-of-school education and the formation of students with a secondary degree of education readiness for environmental activities. It was found out that the measures to improve the organizational and pedagogical conditions for the formation readiness of adolescents' for environmental activities in extracurricular education in Ukraine based on the experience of Sweden include: to reform the system of out-of-school education, in particular decentralization of the educational system and improvement of the Law of Ukraine «On Out-of-School Education»; to involve in the issue of forming students' readiness for environmental activities of the private sector; to retrain of teaching

staff, in particular practice-oriented training of future teachers, to master interactive information technologies in their activities; to improve scientific and methodological support for the formation of students' readiness for environmental activities; financing of projects on formation of readiness for ecological activity by the private sector; to exchange of experience between teachers, parents and teachers on the formation of students' readiness for environmental activities; using the latest technologies, such as: School of Nature, Forest School.

Key words: out-of-school education in Ukraine; non-formal education in Sweden; organizational and pedagogical conditions; formation of adolescents' readiness for environmental activities; pedagogical staff; scientific and methodological support; civic organizations in Sweden.

ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ ОПЫТА ШВЕЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ПОДРОСТКОВ ГОТОВНОСТИ К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УКРАИНЫ

Колодько Инна Николаевна,
преподаватель английского языка
Киевского института интеллектуальной
собственности и права Национального университета
«Одесская юридическая академия»;
аспирантка института проблем воспитания НАПН Украины.
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6625-0326>
ino4ka_sumy@ukr.net

Аннотация. Статья посвящена формированию рекомендаций по имплементации опыта неформального образования Швеции по проблеме формирования у подростков готовности к экологической деятельности во внешкольном образовании Украины. Определено, что в неформальном образовании Швеции значительное внимание уделяется формированию у учащихся готовности к экологической деятельности. Отмечено ключевые проблемы, которые существуют в внешкольном образовании Украины и препятствуют ее развитию на европейском направлении через определенные социально-политические процессы. Представлены и обоснованы положительные и приоритетные направления развития неформального образования Швеции по формированию у учащихся средней степени обучения готовности к экологической деятельности. Определено, что ведущим

фактором развития инновационной составляющей образования в Швеции является тесное сотрудничество государственного, частного, образовательного и промышленного секторов, создания совместных проектов между учебными заведениями и предприятиями. Выявлено, что общественные организации в Швеции активно вовлечены в процесс оптимизации внешкольного образования и формирования у учащихся средней степени обучения готовности к экологической деятельности. Выяснено, что к мерам совершенствования организационно-педагогических условий по формированию у подростков готовности к экологической деятельности во внешкольном образовании Украины на основе опыта Швеции необходимо отнести: реформирование внешкольного образования, в частности децентрализация системы образования и совершенствования Закона Украины «О внешкольном образовании»; привлечение к вопросу формирования у учащихся готовности к экологической деятельности частного сектора; переподготовка педагогического состава, в частности практико-ориентированная подготовка будущих педагогов, овладение интерактивными информационными технологиями в своей деятельности; улучшение научно-методического обеспечения по формированию у учащихся готовности к экологической деятельности; финансирования частным сектором проектов по формированию готовности к экологической деятельности; обмен опытом между преподавателями, родителями и педагогами по формированию у учащихся готовности к экологической деятельности; использование новейших технологий, таких как: Школа природы, Лесная школа.

Ключевые слова: внешкольное образование Украины; неформальное образование Швеции; организационно-педагогические условия; формирование у подростков готовности к экологической деятельности; педагогический состав; научно-методическое обеспечение; общественные организации Швеции.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy. (2000, Cherv. 22). Zakon № 1841-III «Pro pozashkilnu osvitu». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2001, Hrud. 12). Rishennia Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 13/6-19 «Kontseptsiia ekolohichnoi osvity v Ukraini». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
- [3] T. Krystopchuk, «Zakonodavche rehuliuвання ta osoblyvosti vydiv osvitnoi diialnosti u konteksti neperervnoi osvity u Yevropeiskykh rainakh», Molodyi vchenyi, № 5.1(45.1), s. 62–65, 2017. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/5.1/16.pdf>
- [4] K. Kriukova, Osoblyvosti osvity u Shvetsii, shcho varto zapozychyty ukraintsiam. Dosvid Shvetsii. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://bhfoundation.com.ua/image/data/file/doc/939x4.doc>
- [5] O. Pomitna, L. Pylypchatina, I. Sushchenko, Uroky dla staloho rozvytku: posibnyk dla vchytelia z navchalnoho kursu za vyborom dla uchniv 8-ho klasu zahalnoosvitnikh shkil. Vyd. 2-he. vypr. i dop. Dnipro, Ukraina: «LIRA», 2013, 100 s.
- [6] I. Sandiuk, Ekolohichna sfera. Dosvid Shvetsii. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://bhfoundation.com.ua/image/data/file/doc/939x3.doc>
- [7] «SHvedskij stil' zhizni», Krasota po shvedki: veb-sajt. [Elektronnyj resurs].
Dostupno: <http://elena-club.com/zdorove/shvedam-ne-xvataet-musora.html>
- [8] «Iak pidvyshchyty yakist osvity v umovakh detsentralizatsii», Istorii uspikhu diialnosti NDO v sotsiokulturnii sferi: veb-sait, 2017. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://www.lac.org.ua/yak-pidvyschyty-yakist-osvity-v-umovah-detsentralizatsiji>
- [9] «The Swedish Higher Education Act», Swedish Council for Higher Education. [Online]. Available: <https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act>
- [10] «The Keep Sweden Tidy Foundation School and pre-school», Index.cfm. 2009–2011. [Online].
Available: http://www.ec.europa.eu/environment/life/project/Projects/index.cfm?fuseaction=home.showFile&rep=file&fil=LIFE07%20INF_S%20000901_LAYMAN.pdf

*Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-179-192](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-179-192)
УДК 81243:3732

Любива Віталіна Вячеславівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної педагогіки і психології
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка.
Глухів, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2013>
vitalion482@gmail.com

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми формування іншомовної компетентності в дітей старшого дошкільного віку на заняттях з англійської мови, зокрема проблеми формування фонетичної компетентності; формування в дітей дошкільного віку правильної іншомовної звуковимови. Наголошено на тому, що навчання дітей дошкільного віку іноземної мови має відбуватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей. Уточнено сутність ключових понять дослідження: «компетентність», «іншомовна компетентність», «фонетична компетентність». Теоретично обґрунтовано значення фонетичної гри як засобу формування фонетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано наукові психолого-педагогічні дослідження з означеної проблеми; науково обґрунтовано, що старший дошкільний вік є сенситивним для вивчення іноземної мови; розглянуто особливості розвитку артикуляційного апарату у процесі відтворення дітьми старшого дошкільного віку звуків рідної та іноземної мов. Визначено, що іншомовна фонетична компетентність дітей старшого дошкільного віку – це здатність дітей правильно вимовляти всі звуки та звукосполучення мови відповідно до орфоепічних норм, наголосів; наявність добре розвиненого фонематичного слуху, що допомагає диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо). Складовими фонетичної компетентності є чітка артикуляція звуків рідної мови, фонетична правильність або правильна звуковимова, орфоепічна правильність мовлення, мовне дихання, дикція, сила голосу, темп мовлення, тембр, фонетичний слух, засоби інтонаційної

виразності. Наведено приклади фонетичних ігор, які можуть бути використані на заняттях з англійської мови, на етапі фонетичної зарядки з метою формування іншомовної фонетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку; англійська мова; компетентність; фонетична компетентність; іншомовна компетентність.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Значення іноземних мов у сфері професійної та особистої комунікації людини продовжує стрімко зростати. Сьогодні важко уявити життя без знання іноземної мови, оскільки більшість сучасних засобів комунікації орієнтовані на знавців двох та більше іноземних мов.

Процеси європейської інтеграції в Україні визначають основні тенденції розвитку і дошкільної освіти. Навчання англійської мови дітей дошкільного віку можна розглядати як один із засобів виховання. Іноземна мова виступає водночас і предметом і засобом виховання і розкриває особистий потенціал, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини. У процесі навчання англійської мови формується вміння спілкуватись у межах комунікативного мінімуму. Завдання вихователя – сформувати культуру спілкування і ввести у процес навчання позитивне сприйняття світу дитинства [5, с. 38–43]. До того ж навчання іноземної мови є важливим засобом гармонійного розвитку особистості, формування її життєвої компетентності, а побудований правильно з дидактичного та лінгвістичного поглядів, процес навчання сприятиме реалізації змісту всіх сфер життєдіяльності дитини, а отже має самостійне освітнє значення.

Вікові особливості дитини дошкільного віку, її мовного розвитку, специфіку цілей та змісту навчання іноземній мові, а також характер професійної діяльності педагога досліджували Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, А. Леонтьєв, З. Футерман. Науковці визначають, що вивчення іноземної мови з дошкільного віку дозволить забезпечити загальний психічний та мовленнєвий розвиток дитини як на рідній так і на іноземній мові; сформувати цілеспрямованість та активність; ігровий характер процесу навчання дозволить розкрити індивідуальні творчі можливості, сформувати навички спілкування, встановити невимушене спілкування (у контексті ситуації) і створити якісний стрибок у розвитку самооцінки (дитина виділяє себе як суб'єкта діяльності, як особистість)

Навчання іноземної мови в умовах закладу дошкільної освіти Т. Шкваріна (доцент кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини) вважає засобом соціалізації дошкільника. Дослідниця визначає такі основні умови ефективного навчання іноземної мови: формувати іншомовну комунікативну компетентність, навчати іншомовного спілкування, а не іншомовної мови; зразки мовлення – основа для формування іншомовної компетентності дошкільнят; гра – провідний метод і форма навчання дошкільнят іноземної мови; провідна роль пізнавальної та ігрової діяльності; заняття в системі – базова форма навчання дошкільнят іноземної мови; успіх породжує успіх.

Завдання мають бути посилюючими для дітей дошкільного віку й цікавими. Лише відчуваючи ентузіазм, керуючись внутрішньою мотивацією, дитина буде успішною. Навчання дошкільників іноземній мові слід організовувати таким чином, щоб ситуацію успіху дошкільник і вихователь відчували якомога частіше [8].

Освітня лінія «Іноземна мова» входить до варіативної частини Базового компоненту в освіті дошкільників і розглядається як засіб розвитку, виховання та особистісного становлення дитини [1]. Обов'язковою умовою успішної організації процесу навчання іноземної мови старших дошкільників є формування навичок правильної звуковимови, оскільки вік від народження до 6 (7) років є сенситивним періодом для мовленнєвого розвитку особистості. Мовленнєвий апарат у дітей цього віку дуже гнучкий: вони легко наслідують звуки та звукосполучення рідної та нерідної мов; вкрай чутливі до вимови, оскільки особливо сприйнятливі до фонетики та інтонації мовлення.

На тому, що дошкільний вік є сенситивним періодом для оволодіння правильною іншомовною звуковимовою наголошує Л. Мацепура. На думку вченого певні мовленнєві зразки зберігаються у пам'яті дітей у вигляді звукових комплексів і при цьому іншомовні мовленнєві зразки сприймаються ними відокремлено від звукових комплексів рідної мови. Дошкільнята не плутають і не змішують рідну мову з іншою і завжди усвідомлюють, якою саме мовою розмовляють. А вже у більш пізньому (шкільному) віці вони дещо втрачають попередню здатність легко й точно відтворювати звуки іноземної мови. І навіть тоді, коли опиняються в іноземному середовищі й досконало оволодівають чужою мовою – лексичним складом та граматичною будовою, у їхній вимові зберігається акцент рідної мови. Тому важливо, щоб формування навичок правильної

звуків мови починалося з дошкільного віку, а самі педагоги, які навчають дітей іноземної мови, вільно володіли розмовним мовленням і мали бездоганну вимову, інтонування. Це унеможливило звикання дітей до неправильного вимовляння звуків, слів, фраз нерідною мовою, застереже дорослих від сумної необхідності згодом переучувати, виправляти їх [4].

Таким чином, навчання іноземної мови в дошкільному дитинстві – це один із шляхів соціалізації дитини. Але важливо, щоб перший лінгвістичний досвід виявився позитивним, тоді й подальше освоєння іноземних мов піде швидше за все успішно.

Однак, як показує практика, дошкільне навчання дітей іноземної мови часто відбувається стихійно. На заняттях з англійської мови педагогами недостатньо уваги приділяється роботі над формуванням фонетичних навичок, і як наслідок, результати іншомовної підготовки дитини у закладі дошкільної освіти залишаються незадовільними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що проблема навчання іноземних мов є об'єктом пильної уваги науковців. Про це свідчать численні дослідження у галузі раннього навчання англійської мови як українських (П. Бех, Н. Гальскова, Н. Клевченко, О. Коломінова, О. Першукова, С. Роман, Т. Шкваріна) так і зарубіжних (М. Біболетова, І. Верещагіна, Ф. Гопкінс, Е. Джонсон, К. Хастінгз) науковців.

Проблему формування англомовної лексичної компетентності досліджували Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв (доцільність вивчення іноземної мови в дошкільному віці), О. Космодем'янська (місце мовленнєвих ситуацій у навчанні дітей англійської мови засобами телебачення), Є. Матецька (роль мовленнєвої гри у процесі вивчення іноземної мови дошкільниками), А. Понігатко (ігрове моделювання іншомовного спілкування), О. Негневицька (психологічні умови формування в дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь другою мовою), Т. Полонська (навчання іноземної мови дітей шестилітнього віку на основі фабульних текстів з використанням методів інтенсивного введення мовного матеріалу), Н. Ачкасова, І. Вронська, А. Гергель, С. Соколовська (ефективність інтегрованого навчання іноземної мови), О. Дем'яненко (формування слуховимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності), Т. Шкваріна (формування в дітей дошкільного віку елементарної комунікативної компетенції).

Формування, розвиток і виховання звукової культури мовлення дітей дошкільного віку є предметом уваги фізіологів (О. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, І. Павлов та ін.), психологів (Л. Виготський, Д. Ельконін,

М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонт'єв та ін.), лінгвістів (В. Бельтюков, О. Гвоздєв, А. Салахова та ін.), класиків дошкільної педагогіки (Є. Аркін, С. Русова, Є. Тихеева та ін.), сучасних педагогів (М. Кольцова, Г. Ляміна, О. Максаков та ін.), методистів (М. Генінг, Н. Герман, В. Городілова, Є. Радіна О. Жильцова, та ін.).

Проблема виховання у дітей звукової культури мовлення досліджувалася сучасними науковцями дошкільної галузі лінгводидактики у різних аспектах: становлення правильної звуковимови (М. Александровська, В. Городілова, О. Жильцова, Є. Радіна та ін.); формування фонематичного сприймання (Н. Дурова, Л. Журова, Т. Філічова та ін.); особливості розвитку уявлень щодо звукової дійсності мови (Е. Труве та ін.); усвідомлення дітьми звукової будови мови (Д. Ельконін, Ф. Сохін, Л. Ткачова та ін.). Ученими окреслено послідовні періоди та стадії становлення звукової культури мовлення у дітей, визначено поняття «звукова культура мовлення», висвітлено методи, прийоми та засоби виховання звукової культури мовлення у дітей раннього та дошкільного віку.

Проблему навчання дітей дошкільного віку правильної звуковимови на заняттях з англійської мови у закладах дошкільної освіти досліджували Л. Мацепура, О. Рейпольська, С. Соколовська, Т. Шкваріна та ін.

Не зважаючи на широкий спектр досліджень у даному напрямі, вважаємо, що в цілому проблема формування іншомовної фонетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку на заняттях з англійської мови потребує більш ґрунтовного дослідження.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному аналізі проблеми формування іншомовної фонетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до мети визначено такі *завдання* статті:

- уточнити зміст понять «компетентність», «іншомовна компетентність», «фонетична компетентність» в контексті окресленої проблеми;
- обґрунтувати значення фонетичної гри як ефективного засобу формування фонетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку у процесі вивчення англійської мови.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Реалізація комунікативного підходу в освітньому процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовної компетентності відбувається завдяки здійсненню з цією метою певної іншомовної мовленнєвої

діяльності. Тобто оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування [6, с. 220–223]. Оволодіння умінням говоріння, аудіювання здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим освітня діяльність набуває рис практичного характеру і організовується таким чином, щоб діти виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на досягнення мети та намірів реального спілкування. Слід зазначити, що діти спочатку опановують механізм побудови мовного висловлення рідною мовою, а вже оволодіння англійською відбувається внаслідок корекції вже існуючого механізму. У межах нашого наукового дослідження важливим є те, що у закладі дошкільної освіти, на заняттях з англійської мови, діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння. Аудіювання і говоріння відносяться до усного мовлення і мають за основу звукову систему мови.

Перш ніж перейти до розгляду порушеного питання по суті, вважаємо за доцільне розглянути зміст ключових понять: «компетентність», «іншомовна компетентність», «мовленнєва компетентність», «фонетична компетентність».

Так, в «Енциклопедії педагогічної освіти» «компетентність» (від лат. *comperer* – відповідати, підходити) визначається як обізнаність щодо чогось; це також коло повноважень будь-якої організації, установи або особи, а «компетентний» (від лат. *competens (competentis)* – відповідний, подібний) – той, хто має компетентність, є правомочним у відповідній галузі, котрий є добре обізнаним стосовно чогось, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, який має певні повноваження, повноправний, повновладний [9, с. 454–455].

У галузі лінгвістики термін «компетентність» був введений американським лінгвістом Н. Хомським. Цей термін означає знання системи мови на відміну від володіння нею в реальних ситуаціях спілкування [7, с. 54].

Розкриваючи педагогічний зміст поняття «іншомовна компетентність», продуктивним, на нашу думку, буде звернутися до характеристики поняття «іншомовний», яке характеризує те, що стосується іншої мови або іноземної мови. Таким чином, якщо співвіднести поняття «компетентність» і «іншомовна», то поняття «іншомовна

компетентність» характеризується як володіння іншою (іноземною) мовою кваліфіковано, для чого необхідним є наявність достатнього рівня знань, які б дозволяли бути добре обізнаними з фаховою лексикою й усіма мовними аспектами іншої (іноземної) мови.

Розглядаючи мовленнєву компетентність логічно виокремити її основні компоненти: фонетична компетентність, лексична компетентність, граматична компетентність, комунікативна компетентність. Так як у фокусі нашого дослідження знаходиться поняття «фонетичної компетентності», то доречно перейти до його трактування. Ми розуміємо іншомовну фонетичну компетентність дітей старшого дошкільного віку як здатність правильно вимовляти всі звуки та звукосполучення мови відповідно до орфоепічних норм, наголосів; наявність добре розвиненого фонематичного слуху, що допомагає диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (тембр, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо). Складовими фонетичної компетентності є чітка артикуляція звуків рідної мови, фонетична правильність або правильна звуковимова, орфоепічна правильність мовлення, мовне дихання, дикція, сила голосу, тембр мовлення, тембр, фонетичний слух, засоби інтонаційної виразності.

З метою подальшого аналізу проблеми виокремимо особливості розвитку артикуляційного апарату у процесі відтворення дітьми 4–6 років звуків рідної мови: до п'яти років фізіологічні, вікові недоліки мовлення дітей поступово зникають, покращується їх звуковимова, зникає пом'якшена вимова приголосних; більшість дітей оволодівають вимовою шиплячих, сонорних звуків, африкатів дз, дж. Водночас ще залишається нестійкою вимова певних груп звуків, наприклад свистячих і шиплячих: в одних словах (у сполученні з голосним) звук вимовляється правильно, в інших (у сполученні з приголосним) – ні.

Діти п'ятого року життя часто відчують труднощі звуковимови у словах, насичених різними приголосними, наприклад свистячими та шиплячими водночас. Це пояснюється тим, що діти ще не завжди виразно сприймають звуки на слух або нечітко диференціюють їх у власному мовленні. За результатами досліджень деяких учених (М. Фомічова, О. Жильцова та ін.) можна дійти висновку, що до п'яти років у дітей завершується розвиток мовленнєво-рухового і мовленнєво-слухового апарату, а на шостому році життя вони здатні вимовляти усі звуки рідної мови. Це надзвичайно важливий фактор, оскільки наявна пряма залежність успішності раннього вивчення іноземної мови від рівня комунікативного розвитку дитини в рідній мові [2].

Вимова окремих звуків англійської мови викликає у дітей труднощі. Це пояснюється умовним поділом звуків іноземної та рідної мов за ознакою схожості / розбіжності: звуки, максимально наближені до звуків рідної (української) мови за акустичними особливостями та артикуляцією (наприклад, англ. [b, g, m, s, z]); звуки, які, на перший погляд, дуже схожі на звуки рідної мови, але відрізняються від них за суттєвими ознаками (наприклад, англ. [e, i, i:, t, d, v, w, l]); звуки, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові учнів [ε:, θ, n, w, r, h, ð, ŋ]. Для успішного сприйняття дітьми старшого дошкільного віку звуків, слів і фраз іноземної мови (аудіювання) потрібно підготувати органи слуху до сприйняття звуків, слів і мови з різною інтенсивністю та характером звучання, тренувати артикуляційний апарат, підготувати його до функціонування з різним темпом продукування висловлювання. Тому, при вивченні дітьми кожного нового звуку, слова, словосполучення іноземної мови необхідно забезпечити їх багаторазове прослуховування. Деякі дослідники рекомендують систематично тренувати дітей у швидкому промовлянні звуків за допомогою скоромовок, віршів; вважають, що необхідно підвищувати темп внутрішнього мовлення, що в свою чергу сприяє швидшому сприйняттю. Для тренування артикуляційного апарату рекомендують багаторазове повторення фраз у зростаючому темпі [3].

Отже, для того, щоб діти свідомо сприймали іншомовний фонетичний матеріал на заняттях з англійської мови необхідно використовувати фонетичні ігри з дітьми на узагальнення та порівняння звуків. Роботу над формуванням фонетичних навичок слід проводити під час спеціального етапу заняття – фонетичної зарядки, який відбувається у формі звукової імітаційної гри. Фонетична зарядка – засіб розвитку правильної взаємодії мовленнєвих органів та має значення у відпрацюванні правильної вимови звуків та раціональної інтонації звуків. Фонетична зарядка відповідає за відпрацювання певних звуків, слів, речень, які будуть вивчатися на цьому або на наступному занятті. Опрацювання фонетичного аспекту іноземної мови засобом фонетичної зарядки передбачає розвиток артикуляційного апарату та мовного дихання дітей у відповідності до особливостей звукового складу англійської мови, формування та розвиток фонематичного слуху; оволодіння правильною вимовою звуків, що повністю аналогічні до звуків рідної мови або подібні, але мають певні відмінності у вимові; звуків, що не мають аналогів в рідній мові.

Робота над формуванням правильної звуковимови може відбуватися

в ході організації як індивідуальної так і групової роботи; як на спеціально організованих заняттях, так і в позазанятійний час, під час використання мовленнєвих вправ імітативного характеру, що спонукають дітей до імітації звуків, які промовляє вихователь.

Проілюструємо теоретичний матеріал прикладами фонетичних ігор на заняттях з англійської мови в закладі дошкільної освіти.

Гра «Спіймай звук». Мета: формувати навички фонематичного слуху в дітей. Педагог по черзі називає слова, в яких є або немає звука [r] (чи іншого звука, артикуляція якого відпрацьовується). Якщо діти чують даний звук у слові – плескають в долоні, якщо ні – сидять тихо.

Гра «Назви слово». Мета: тренувати дітей у сприйманні звуків на слух, закріпити іншомовні лексичні одиниці. Діти стають у коло. Педагог кидає м'яча дитині і вимовляє звук, наприклад [e]. Гравець, який піймав м'яча, має назвати слово із цим звуком, наприклад, рет. Продовжуючи гру, він називає інший звук і кидає м'яча іншій дитині.

Виходячи з вище сказаного, можна зробити висновок, що фонетична гра є одним із ефективних засобів формування іншомовної фонетичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У дослідженні ми використовували загальнонаукові та спеціальні методи, основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз, узагальнення.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Виходячи із зазначеного, вважаємо, що систематичне використання фонетичної гри у процесі навчання іноземної мови дітей старшого дошкільного віку позитивно впливатиме на формування у них іншомовної компетентності.

Серед переваг фонетичної гри можемо зазначити наступні: фонетична гра – це гра і тому створить позитивну атмосферу на занятті, допоможе підтримувати постійний інтерес дітей до вивчення англійської мови; систематичне використання фонетичної гри суттєво полегшить процес заучування дітьми складної для запам'ятовування лексики; фонетична гра дозволить вихователю здійснити поступовий перехід від звуків рідної мови до звуків іноземної мови, при цьому тренуючи мовні органи й підготовляючи їх до більш складної артикуляції.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, дошкільний вік є сенситивним періодом для навчання англійської мови. Метою навчання іноземної мови у межах закладу дошкільної освіти є оволодіння дітьми дошкільного віку навичками іншомовного спілкування на початковому рівні, у процесі якого здійснюється виховання, розвиток і навчання особистості. Навчання англійської мови має організовуватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, на основі диференційованого підходу до навчання та обов'язково в ігровій діяльності, яка є провідною діяльністю дітей цього віку. Фонетична компетентність є компонентом мовленнєвої компетентності. На заняттях з англійської мови, діти опановують два види мовленнєвої діяльності – аудіювання та говоріння, які відносяться до усного мовлення і мають за основу звукову систему мови, а тому формування фонетичної компетентності дітей є одним із головних завдань вихователя (керівника гуртка з англійської мови) і робота над цим має відбуватися на кожному занятті з англійської мови у формі фонетичної гри.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи наших подальших наукових пошуків будуть спрямовані на експериментальну перевірку фонетичної гри як засобу формування фонетичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку на заняттях з англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Базовий компонент дошкільної освіти. *Міністерство освіти і науки України*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
- [2] А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник*. Київ, Україна: Вища шк., 2007, 542 с. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://194.44.152.155/elib/local/sk727623.pdf>
- [3] Н. Имедадзе, *Эккурс по психологическим исследованиям овладения и владения вторым языком*. Тбилиси, Грузия, 1979, 229 с.
- [4] Л. Л. Мацепура, «Формування та розвиток правильної іншомовної звуковимови в дітей дошкільного віку», *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького держ. пед. ун-ту*, Вип. 7(2), с. 284–292, 2012.

- [5] Е. Ю. Протасова, «Обучение иностранному языку дошкольников: обзор теоретических позиций», *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 38–43, 1990.
- [6] С. В. Стойко, «Реалізація комунікативного підходу в навчанні іноземних мов», *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту. Серія «Педагогічні науки»*, Вип. 85, с. 220–223, 2011.
- [7] Н. Хомский, *Язык и мышление*. Москва, Россия, 1972, 123 с., с. 54.
- [8] Т. Шкваріна, *Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма, метод. рек.* Київ, Україна, 2008, 112 с.
- [9] *Энциклопедия профессионального образования*. Москва, Россия, 1998, Т. 1, с. 454–455.

ON THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE PHONETIC COMPETENCE FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Vitalina Liubyva,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Preschool Pedagogy and Psychology

Department of Preschool Education Faculty,

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

Hlukhiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2013>

vitalion482@gmail.com

Abstract. The article analyzes the issue of foreign language competence formation in senior preschoolers in English lessons, in particular the issue of phonetic competence formation; the formation of correct foreign language sound pronunciation in preschool children. It is noted that teaching preschool children a foreign language should take into account the age and individual characteristics of children. The essence of the key concepts of the study is clarified in the article: «competence», «foreign language competence», «phonetic competence». The importance of phonetic game as a means of phonetic competence in senior preschoolers formation is theoretically justified in the article too. Scientific psychological and pedagogical researches on this problem is analyzed; it is scientifically justified that the senior preschool age is sensitive for learning the foreign languages; the features of the development of the articulatory apparatus in the process of reproduction of sounds of native and foreign languages by senior preschool children are considered. It is determined that foreign-language phonetic competence of senior preschool children is

the ability of children correctly to pronounce all sounds and sound combinations of speech in accordance with orthoepic norms, accents; the presence of a well-developed phonemic hearing, which helps differentiate phonemes; the possession of intonation means of speech expressiveness (tempo, timbre, voice strength, logical accents, etc.). The components of phonetic competence are clear articulation of native language sounds, phonetic correctness or correct sound pronunciation, orthoepic correctness of speech, speech breathing, diction, voice strength, speech tempo, timbre, phonetic hearing, means of intonation expressiveness. Examples of phonetic games that can be used in English lessons, at the stage of phonetic charging, in order to form foreign-language phonetic competence in senior preschool children are given.

Key words: senior preschool children; English; competence; phonetic competence; foreign language competence.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Любива Виталина Вячеславовна,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Глуховского национального педагогического университета
имени Александра Довженко.
Глухов, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2013>
vitalion482@gmail.com

Аннотация. В статье осуществлен анализ проблемы формирования иноязычной компетентности у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по английскому языку, в частности проблемы формирования фонетической компетентности; формирование у детей дошкольного возраста правильного иноязычного звукопроизношения. Отмечено, что обучение детей дошкольного возраста иностранному языку должно происходить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Уточнена сущность ключевых понятий исследования: «компетентность», «иноязычная компетентность», «фонетическая компетентность». Теоретически обосновано значение фонетической игры как средства формирования фонетической компетентности у детей старшего

дошкольного віку. Проаналізовані наукові психолого-педагогічні дослідження по вказаній проблемі; науково обґрунтовано, що старший дошкільний вік є чутливим для вивчення іноземної мови; розглянуті особливості розвитку артикуляційного апарату в процесі вироблення дітьми старшого дошкільного віку звуків рідної та іноземної мови. Визначено, що іноземно-мовна фонетична компетентність дітей старшого дошкільного віку – це здатність дітей правильно вимовляти всі звуки та звукосполучення мови відповідно до орфографічних норм, ударень; наявність добре розвинутого фонематичного слуху, що допомагає диференціювати фонем; володіння інтонаційними засобами виразності мови (темпо, тембр, сила голосу, логічні ударення тощо). Елементами фонетичної компетентності є чітка артикуляція звуків рідної мови, фонетична правильність або правильне звуковироблення, орфографічна правильність мови, мовне дихання, дикція, сила голосу, темп мови, тембр, фонетичний слух, засоби інтонаційної виразності. Приведено приклади фонетичних ігор, які можуть бути використані на заняттях з англійської мови, на етапі фонетичної зарядки з метою формування іноземно-мовної фонетичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку; англійська мова; компетентність; фонетична компетентність; іноземно-мовна компетентність.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
- [2] A. M. Bohush, N. V. Havrysh, Doshkilna linhvodyaktyka6 teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy: pidruchnyk. Kyiv, Ukraina: Vyshcha shk., 2007, 542 s. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://194.44.152.155/elib/local/sk727623.pdf>
- [3] N. Imedadze, Ekskurs po psihologicheskim issledovaniyam ovladeniya i vladeniya vtorym yazykom. Tbilisi, Gruzija, 1979, 229 s.

- [4] L. L. Matsepura, «Formuvannia ta rozvytok pravylnoi inshomovnoi zvukovymovy v ditei doshkilnoho viku», *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzh. ped. un-tu*, Vyp. 7(2), s. 284–292, 2012.
- [5] E. YU. Protasova, «Obuchenie inostrannomu yazyku doshkol'nikov: obzor teoreticheskikh pozicij», *Inostrannyye yazyki v shkole*, № 1, s. 38–43, 1990.
- [6] S. V. Stoiko, «Realizatsiia komunikatyvnoho pidkhodu v navchanni inozemnykh mov», *Visnyk Chernihivskoho nats. ped. un-tu. Seriia «Pedagogichni nauky»*, Vyp. 85, s. 220–223, 2011.
- [7] N. Homskij, *Yazyk i myshlenie*. Moskva, Rossiya, 1972, 123 s., s. 54.
- [8] T. Shkvarina, *Anhliiska mova dlia ditei doshkilnoho viku: prohrama, metod. rek.* Kyiv, Ukraina, 2008, 112 s.
- [9] *Encyklopediya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva, Rossiya, 1998, T. 1, s. 454–455.

*Стаття надійшла до редакції
16 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-193-205](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-193-205)

УДК 37.01

Молчанюк Ольга Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри природничих дисциплін

Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради.

Харків, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>

ov888@ukr.net

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано проблему взаємодії сім'ї та школи як важливої умови ефективності виховного процесу. Визначено, що школа XXI століття – це відкрита виховна система, орієнтована на модернізацію і урізноманітнення сімейно-шкільної взаємодії. Вдосконалення сімейного виховання – одна із найважливіших проблем, від розв'язання якої залежатиме майбутнє нашого суспільства, моральне обличчя підростаючого покоління. З'ясовано, що ефективність сімейного виховання, залежить від педагогічної культури батьків, від уміння визначити основні напрями виховної роботи з дітьми, зосередити увагу на тих сторонах особистісного розвитку дитини, які не можуть бути забезпечені іншими виховними ситуаціями. Схарактеризовано, що педагогічна культура батьків – це складова загальної культури людини, яка втілюється в творчій виховній діяльності і сприяє формуванню духовно багатой і всебічно розвинутої особистості. Рівень сформованості педагогічної культури є визначальним у роботі вихователя, вчителя та виховній діяльності батьків; характеризує зміст їхніх взаємин з дітьми; забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення особи шляхом засвоєння набутого людством досвіду виховання молодих поколінь. З'ясовано, що для виховання усебічно та гармонійно розвинутої особистості дитини батькам необхідний багаж знань про анатомо-фізіологічні особливості дитини, її потреби, інтереси й цінності; уміння відбирати й застосовувати набуті знання на практиці, створювати психологічно комфортну атмосферу в сім'ї. Для реалізації цих завдань, батькам необхідно взаємодіяти зі школою.

Обґрунтовано, що виховання дітей у сім'ї та школі – це нероздільний процес із єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля ЗЗСО та сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну взаємодію у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану співпрацю у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і педагогів. Зроблено висновок, що ефективність усієї виховної системи освітнього закладу забезпечується насамперед взаємодією учителів із батьками учнів, утвердженням батьків у якості суб'єктів цілісного виховного процесу.

Ключові слова: взаємодія сім'ї та школи; педагогічна культура батьків; виховний процес; напрями взаємодії сім'ї та школи; завдання учителя у роботі з батьками.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства триває модернізація системи вищої освіти, яка супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці. Необхідно повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації. Такі зміни є важливим засобом інноваційного оновлення вітчизняної системи педагогічної освіти, оскільки спрямовують майбутніх учителів початкової школи на виховну діяльність у нових умовах розвитку шкільної галузі.

На теоретико-практичну підготовку фахівців початкової освіти орієнтують Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державна програма «Вчитель», Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепція «Нова українська школа» та ін.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначається, що сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання, батьки мають створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості дитини, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформуванню активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу. Отже, процес взаємодії із сім'єю є активним та успішним за умови, якщо батьки відчувають глибоку зацікавленість у вихованні дитини, а майбутні учителі будуть готові з ними взаємодіяти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджені у наукових працях Н. Бібік, О. Біди, І. Демченко, О. Демченко, Т. Зорочкіної, Л. Коваль, О. Комар, Л. Красюк, С. Мартиненко, М. Марусинець, І. Осадченко, Г. Пономарьової, Р. Пріми, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін. Дослідники одностайні щодо актуальності модернізації ґрунтовної теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно з інноваційними вимогами реформування освітньої галузі.

Велике значення у розв'язанні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до взаємодії із сім'єю молодшого школяра мають фундаментальні дослідження І. Зверєвої, О. Калюжної, Л. Києнко-Романюк, Г. Наумчук, І. Савченко, Л. Синютка, І. Трубавіної, Т. Ушеніної та ін.

Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи з сім'єю молодшого школяра розкрито в дослідженнях О. Барвінського, Л. Красномоовець, А. Макаренка, В. Постового, О. Савченко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Г. Щукіної та ін.

На винятковій ролі взаємодії з батьками у створенні ефективних умов навчання у початковій школі наголошено в дослідженнях О. Алеко, Т. Алексеєнко, Н. Андрущенко, М. Бевзюк, О. Безлюдного, Л. Буніної, Т. Виноградової, О. Гноєвської, Н. Дудник, Л. Зінченко, А. Колишкіної, А. Лякішевої, Л. Назаренко, Т. Цуркан, О. Яструб та ін.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми взаємодії сім'ї та школи як важливої умови ефективності виховного процесу.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено таке **завдання**: проаналізувати психолого-педагогічну, наукову та методичну літературу й визначити важливість взаємодії сім'ї та школи у вихованні молодших школярів.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Важливою умовою ефективної виховної роботи закладу загальної середньої освіти є взаємодія сім'ї та школи, яка передбачає належний рівень педагогічної культури батьків та готовність учителів до організації спільної виховної роботи з сім'ями молодших школярів.

К. Вентцель поряд з проблемами сімейного виховання, освіти батьків піднімає проблему зв'язку школи з батьками. Н. Крупська пропагували ідею тісної взаємодії школи з сім'єю. А. Макаренко стояв у витоків

вирішення проблеми взаємодії школи та сім'ї. В. Сухомлинський займався проблемами сімейного виховання, батьківської педагогіки, він був переконаний у тому, що ефективності у вихованні молодших школярів можна досягти тільки спільними зусиллями сім'ї, школи та громадськості. Педагог стверджував, що зміцнення сім'ї, вдосконалення родинного виховання – одна із найважливіших проблем, від розв'язання якої залежатиме майбутнє нашого суспільства, моральне обличчя підростаючого покоління.

І. Бех вважає, що «ефективність сімейного виховання навіть за наявності позитивних умов залежить від психолого-педагогічної культури батьків, від уміння визначити основні напрями виховної роботи з дітьми, зосередити увагу на тих сторонах особистісного розвитку дитини, які не можуть бути забезпечені іншими виховними ситуаціями» [2, с. 8].

Т. Цуркан зазначає, що теоретичне осмислення і методичне вирішення проблеми формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи безумовно сприятиме входженню дитини в суспільство, конструктивній спрямованості процесу накопичення нею соціального досвіду й формуванню ціннісних настановлень [14].

За родинно-сімейною енциклопедією «педагогічна культура батьків» – це складова загальної культури людини, яка втілюється в творчій виховній діяльності і сприяє формуванню духовно багатой і всебічно розвинутої особистості. Рівень сформованості педагогічної культури є визначальним у роботі вихователя, вчителя та виховній діяльності батьків; характеризує зміст їхніх взаємин з дітьми; забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення особи шляхом засвоєння набутого людством досвіду виховання молодих поколінь [1].

У педагогічному словнику для молодих батьків В. Постового зазначено, що педагогічна культура батьків характеризується певною сумою знань з психології, педагогіки, фізіології, гігієни тощо; вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей та догляду за ними, здатністю синтезувати інформацію, що надходить з різних джерел, оволодівати методами сімейного виховання. Педагогічна культура батьків у різних життєвих ситуаціях може виявлятися в комплексі або окремих її складових [10, с. 246].

В. Титаренко, розглядає педагогічну культуру батьків як сукупність специфічних механізмів і засобів, володіння якими робить сім'ю здатну організувати виховний процес і керувати ним відповідно до певних вимог [13]. І. Гребенніков наголошує на тому, що педагогічна культура батьків –

це сукупність педагогічної підготовленості і певних властивостей, якостей батьків і матерів, що відображають ступінь їх зрілості як вихователів та виявляються в процесі сімейного виховання. Формування педагогічної культури, починається з дитинства й триває протягом усього життя, найбільш активно воно формується в наступності досвіду поколінь щодо виховання дітей, у педагогічній освіті, педагогічній самоосвіті, сімейному та громадському вихованні дітей [4].

Вважаємо, що успішність і ефективність виховних впливів батьків залежить як від рівня їх теоретичної обізнаності, так і від наявності здібностей, сформованості педагогічних умінь, характеру їх діяльності як вихователів, рівень яких визначається педагогічною культурою батьків. Нерозуміння батьками процесу розвитку дитини, невміння розпізнавати її характер, неадекватне реагування на її поведінку призводять до серйозних помилок і невдач у сімейному вихованні та розвитку особистості. Педагогічна культура батьків – це найважливіший ресурс розвитку особистості дитини, основа збагачення виховного потенціалу сім'ї.

На нашу думку, для виховання усебічно та гармонійно розвиненої особистості дитини батькам необхідний багаж знань про анатомо-фізіологічні особливості дитини, її потреби, інтереси й цінності; уміння відбирати й застосовувати набуті знання на практиці, створювати психологічно комфортну атмосферу в сім'ї. Для реалізації цих завдань, батькам необхідно взаємодіяти зі школою.

Школа ХХІ століття – це відкрита виховна система, орієнтована на модернізацію і урізноманітнення сімейно-шкільної взаємодії.

Виховання дітей у сім'ї та школі – це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля ЗЗСО та сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну взаємодію у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану співпрацю у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і педагогів. Взаємодія передбачає рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу [9, с. 16].

І. Сиса [11] наголошує на тому, що мета виховання дитини єдина для сім'ї, і для школи як виразника інтересів суспільства в галузі виховання підростаючих поколінь. Її досягнення можливе у спільному пошуку ідеалів, цінностей у вихованні школярів сім'ї та школи, що керуються при цьому насамперед інтересами дітей і родини. Тому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні учнів, а на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдиноспрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і вчителів

початкових класів. Взаємодія полягає не лише в допомозі цих соціальних інститутів одне одному, а й у «розумному об'єднанні можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів».

Стратегія взаємодії сім'ї і школи, вважає Т. Виноградова, має будуватися на системі педагогічних ідей, які є ключовими та актуальними для певного ЗЗСО, а система реалізації всього процесу позначатися багатоаспектним характером. Педагоги під час розроблення цієї стратегії мають передбачити проблеми, які є актуальними для окремих сімей, вибудовувати роботу з батьками на випереджальному принципі, готувати батьків до розуміння відносин з дітьми та їхніх проблем. Важлива роль у цьому відводиться пропагуванню педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіти батьків [3].

Взаємодією сім'ї і школи Т. Кравченко розглядала як природний зв'язок двох соціокультурних інститутів, який ґрунтується на їх активній взаємній зацікавленості, дієвому впливові один на одного як способі існування, де кожний вкладає в спільну справу (соціалізацію дітей шкільного віку) те, в чому його участь уявляється найбільш корисною і продуктивною [7]. Взаємодія передбачає певною мірою рівнозначний взаємовплив об'єктів один на одного й рівномірний їх розвиток.

У дисертації «Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи» Т. Цуркан, виділила три основні підходи до розв'язання проблеми взаємодії сім'ї та школи: «1) школа здійснює визначальний вплив на виховання дитини; 2) навчання і виховання дітей у школі є логічним продовженням сімейного виховання, яке залежить від педагогічної культури батьків; 3) сім'я і школа рівнозначні у своєму впливі на розвиток дітей і тільки у взаємодії вони можуть сформувати повноцінну особистість» [14]. Найбільш перспективний, на думку дослідниці, третій підхід, але він вимагає спеціальної підготовки батьків до виховання своїх дітей, формування їх педагогічної культури та взаємодії із школою.

Т. Кочетова вважає, що в основі взаємодії сім'ї та школи є принцип впливу на сім'ю через дитину, яка постає у центрі уваги, при цьому несвідомо стаючи своєрідним вихователем своїх батьків. Дослідниця зауважує: «дитина – це зв'язуюча ланка в співробітництві школи та сім'ї, консолідуючий центр, головна фігура колективної педагогічної творчості, навколо якої вибудовується цілісний навчально-виховний процес, співорганізовується мікросоціум». Таким чином, дитина стає суб'єктом не лише навчальної, а й позашкільної діяльності, а також власного виховання.

Більше того, вона вступає активним суб'єктом спільної діяльності всіх учасників педагогічного процесу – вчителів, батьків і зацікавленої у вихованні дітей громадськості [6]. Саме тому, усі члени сім'ї повинні враховувати, що закладені в початковий період навчання та виховання установки дитини значною мірою зумовлюють ставлення особистості до навчання протягом всього її життя.

У статті Н. Гридчук «Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості» зазначено, що «в освітньому процесі потрібно активно використовувати потенціал сім'ї, батьки учнів повинні бути не тільки поінформовані про хід навчального процесу, але й активно брати участь у ньому, підтримуючи дитину в реалізації творчих індивідуальних проектів. Слід активно використовувати різні формати публічних звітів про досягнення учнів із залученням батьків; практикувати навчальні завдання, в яких можуть бути використані родинні перекази, історії, реліквії, досвід старшого покоління родини. Разом з батьками повинні розроблятися програми, спрямовані на усвідомлення учнями ролі сім'ї в їх житті та житті їх майбутніх дітей» [5].

Н. Стаднік [12] запропонувала сновні напрями взаємодії сім'ї та школи, які допоможуть у вихованні дітей, а саме: залучення батьків до життя школи; досягнення узгодженості у підходах до дитини; надання кваліфікованої допомоги та підтримки батькам і дитині у складних педагогічних та життєвих ситуаціях; інформування батьків про шкільне життя, освітній процес, про ресурси, які сім'я може використовувати для освіти своєї дитини, справедливого вирішення батьківсько-дитячих конфліктів.

В. Лозова та Г. Троцько визначили завдання учителя у роботі з батьками: залучення батьків до педагогічної й організаційної роботи з дітьми; допомога батькам у вихованні дітей; педагогічна освіта батьків. Уся ця робота спрямована на те, щоб розвивати в батьків позитивне ставлення до школи, навчання дітей, їхньої участі в трудовій та суспільній діяльності, надавати допомогу батькам у визначенні методів і прийомів виховання дітей, у керівництві навчальною роботою дітей в домашніх умовах, стимулювати батьків до педагогічної самоосвіти, нейтралізації негативного впливу окремих факторів [8].

Залучити батьків до виховного процесу можна за допомогою таких форм діяльності: днів творчості дітей та їхніх батьків; відкритих уроків і позакласних заходів; допомоги в організації та проведенні позакласних справ і в зміцненні матеріально-технічної бази школи та класу; батьківського суспільного патрулювання; шефської допомоги тощо.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано аналітичні методи: історико-логічний – під час вивчення теоретичних основ проблеми дослідження; теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення) інформації з філософської, психологічної, педагогічної літератури та методичних джерел в аспекті досліджуваної проблеми з метою формування його концептуальних положень; систематизація й узагальнення власного педагогічного досвіду на підставі яких сформовано власний погляд на поставлену проблему тощо.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Процес взаємодії сім'ї та школи буде ефективним за умови дотримання учителем початкової школи таких правил та вимог: у спілкуванні з батьками слід уникати категоричного тону, який може спровокувати образи, роздратування, нормою мають стати стосунки, засновані на взаємоповазі, довірі та співпраці; формування згуртованого батьківського колективу, виховувати соціально-правову відповідальність батьків за виховання дітей; довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної культури й активності виховання; учитель початкової школи повинен бути тактовним, ввічливим, інформацію про сім'ю використовувати лише для допомоги батькам у вихованні дитини; систематично та цілеспрямовано забезпечувати наступність у розв'язанні виховних завдань; створювати оптимальні умови для оволодіння батьками системою психолого-педагогічних знань у галузі сімейного виховання тощо.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Вважаємо, що взаємодія сім'ї та школи – це взаємоузгоджена діяльність означених соціальних інститутів, спрямована на налагодження продуктивних партнерських відносин з метою розвитку та виховання особистості дитини. Ефективність усієї виховної системи освітнього закладу забезпечується насамперед взаємодією учителів із батьками учнів, утвердженням батьків у якості суб'єктів цілісного виховного процесу, формуванням у них установки на самостійну творчу діяльність шляхом упровадження активних форм, передових технологій і методик психолого-педагогічної просвіти.

Перспективи подальших досліджень. Досліджувана проблема

є багатоаспектною та не вичерпується пропонованою працею. Перспективним, на наш погляд, є вивчення питань формування педагогічної культури батьків, а також порівняльний аналіз практики взаємодії сім'ї та школи в ровідних країнах світу тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Ф. С. Арват та ін., *Родинно-сімейна енциклопедія*. Київ, Україна: Богдана, 1996, 438 с.
- [2] І. Д. Бех, «Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки», *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 5–15, 2000.
- [3] Т. Виноградова, «Взаємодія батьків і педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління», *Педагогічна скарбниця Донеччини*, № 2, с. 51–52, 2003.
- [4] И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько, *Семейное воспитание: краткий словарь*. Москва, Россия: Политиздат, 1990.
- [5] Н. О. Гриджук, «Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості»: на наук. конф. Центральноукраїнського державного пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6225-vzayemodiya-shkoly-i-simyi-yak-vazhlyva-skladova-formuvannya-osobystosti>
- [6] А. Кочетова, «От ребенка – к семье и к совместному сотрудничеству. Новые аспекты взаимодействия семьи и школы», *Народное образование*, № 8, с. 196–197, 2005.
- [7] Т. В. Кравченко, «Взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей (1945–1991 рр.)», автореф. дис. канд. наук; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1993.
- [8] В. І. Лозова, Г. В. Троцко, *Теоретичні основи виховання і навчання*. Харків, Україна: ОВС, 2002, 400 с.
- [9] В. М. Оржеховська та ін., *Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі*. Харків, Україна: Точка, 2007.
- [10] В. Г. Постовий, *Педагогічний словник для молодих батьків*. Київ, Україна: ДЦССМ, 2002.
- [11] І. О. Сиса, «Взаємодія школи і сім'ї у вихованні та розвитку учнів початкових класів», *Таврійський вісник освіти*, № 4(56), с. 162–167, 2016.
- [12] Н. В. Стаднік, «Взаємодія сім'ї і школи: сутність, принципи, напрями, способи реалізації», на звітній наук.-практ. конф. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*. Івано-Франківськ,

Україна: «НАІР», 2014, Вип. 4, с. 231–234.

- [13] В. Я. Титаренко, *Семья и формирование личности*. Москва, Россия: Мысль, 1987.
- [14] Т. Г. Цуркан, «Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи», дис. канд. наук. Чернівці, 2018, 340 с.

INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Olha Molchaniuk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Natural Sciences
Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
Kharkiv Regional Council.
Kharkiv, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>
ov888@ukr.net

Abstract. The article theoretically substantiates the problem of interaction between family and school as an important condition for the effectiveness of the educational process. It is determined that the school of the XXI century is an open educational system focused on modernization and diversification of family-school interaction. Improving family upbringing is one of the most important problems, the solution of which will determine the future of our society, the moral face of the younger generation. It was found that the effectiveness of family education depends on the pedagogical culture of parents, the ability to identify the main areas of educational work with children, to focus on those aspects of personal development of the child, which can not be provided by other educational situations. It is characterized that the pedagogical culture of parents is a component of the general culture of the person which is embodied in creative educational activity and promotes formation of spiritually rich and comprehensively developed personality. The level of formation of pedagogical culture is decisive in the work of the educator, teacher and educational activities of parents; characterizes the content of their relationship with children; provides self-knowledge, self-development, self-improvement of the person by mastering the experience gained by mankind of education of young generations. It was found that for the education of a comprehensive and harmoniously developed personality of the child, parents need a wealth of knowledge about the anatomical and physiological characteristics of the child, its needs,

interests and values; ability to select and apply the acquired knowledge in practice, to create a psychologically comfortable atmosphere in the family. To accomplish these tasks, parents need to interact with the school. It is substantiated that the upbringing of children in the family and school is an inseparable process with a single goal, which is focused not only on the joint efforts of school and the family in the education of schoolchildren, but also on their educational interaction in this process. Its implementation involves the only targeted cooperation in interdependent activities in the system of relations between parents and teachers. It is concluded that the effectiveness of the entire educational system of the educational institution is ensured primarily by the interaction of teachers with parents of students, the approval of parents as subjects of a holistic educational process.

Keywords: interaction of family and school; pedagogical culture of parents; educational process; areas of interaction between family and school; teacher's task in working with parents.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Молчанюк Ольга Васильевна,

доктор педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой естественных дисциплин

Коммунального учреждения

«Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»

Харьковского областного совета.

Харьков, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>

ov888@ukr.net

Аннотация. В статье теоретически обосновано проблему взаимодействия семьи и школы как важного условия эффективности воспитательного процесса. Определено, что школа XXI века – это открытая воспитательная система, ориентированная на модернизацию и разнообразие семейно-школьного взаимодействия. Совершенствование семейного воспитания – одна из важнейших проблем, от решения которой зависит будущее нашего общества, моральный облик подрастающего поколения. Установлено, что эффективность семейного воспитания, зависит от педагогической культуры родителей, от умения определить основные направления воспитательной работы с детьми, сосредоточить внимание на тех

сторонах личностного развития ребенка, которые не могут быть обеспечены другими воспитательными ситуациями. Охарактеризованно, что педагогическая культура родителей – это составляющая общей культуры человека, которая воплощается в творческой воспитательной деятельности и способствует формированию духовно богатой и всесторонне развитой личности. Уровень сформированности педагогической культуры является определяющим в работе воспитателя, учителя и воспитательной деятельности родителей; характеризует содержание их взаимоотношений с детьми; обеспечивает самопознание, саморазвитие, самосовершенствование личности путем усвоения приобретенного человечеством опыта воспитания молодых поколений. Выяснено, что для воспитания всесторонне и гармонично развитой личности ребенка родителям необходим багаж знаний об анатомо-физиологических особенностях ребенка, его потребностей, интересов и ценностей; умение отбирать и применять полученные знания на практике, создавать психологически комфортную атмосферу в семье. Для реализации этих задач, родителям необходимо взаимодействовать со школой. Обосновано, что воспитание детей в семье и школе – это нераздельный процесс с целью, который ориентирован не только на совместные усилия ЗОСО и семьи в воспитании школьников, но и на их воспитательное взаимодействие в этом процессе. Его осуществление предусматривает направленное сотрудничество во взаимосвязанной деятельности в системе отношений родителей и педагогов. Сделан вывод, что эффективность всей воспитательной системы образовательного учреждения обеспечивается прежде всего взаимодействием учителей с родителями учащихся, утверждением родителей в качестве субъектов целостного воспитательного процесса.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы; педагогическая культура родителей; воспитательный процесс; направления взаимодействия семьи и школы; задачи учителя в работе с родителями.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] F. S. Arvat ta in., Rodynno-simeina entsyklopediia. Kyiv, Ukraina: Bohdana, 1996, 438 s.
- [2] I. D. Bekh, «Dvi eksperymentalno-vykhovni stratehii – dva etapy rozvytku pedahohichnoi nauky», Pedahohika i psykhohohiia, № 3, s. 5–15, 2000.

- [3] T. Vynogradova, «Vzaiemodiia batkiv i pedahohiv – neobkhdna umova dlia vykhovannia novoho pokolinnia», Pedahohichna skarbnytsia Donechchyny, № 2, s. 51–52, 2003.
- [4] I. V. Grebennikov, L. V. Kovin'ko, Semejnoe vospitanie: kratkij slovar'. Moskva, Rossiya: Politizdat, 1990.
- [5] N. O. Hrydzhuk, «Vzaiemodiia shkoly i simi yak vazhlyva skladova formuvannia osobystosti»: na nauk. konf. Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho ped. un-tu im. Volodymyra Vynnychenka. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-standovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6225-vzayemodiya-shkoly-i-simi-yak-vazhlyva-skladova-formuvannya-osobystosti>
- [6] A. Kochetova, «Ot rebenka – k sem'e i k sovместnomu sotrudnichestvu. Novye aspekty vzaimodejstviya sem'i i shkoly», Narodnoe obrazovanie, № 8, s. 196–197, 2005.
- [7] T. V. Kravchenko, «Vzaiemodiia simi ta shkoly u vykhovanni ditei (1945–1991 rr.)», avtoref. dys. kand. nauk, In-t pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 1993.
- [8] V. I. Lozova, H. V. Trotsko, Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia. Kharkiv, Ukraina: OVS, 2002, 400 s.
- [9] V. M. Orzhekhovska ta in., Vzaiemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii, modeli. Kharkiv, Ukraina: Tochka, 2007.
- [10] V. H. Postovyi, Pedahohichni slovnyk dlia molodykh batkiv. Kyiv, Ukraina: DTsSSM, 2002.
- [11] I. O. Sysa, «Vzaiemodiia shkoly i simi u vykhovanni ta rozvytku uchniv pochatkovykh klasiv», Tavriiskyi visnyk osvity, № 4(56), s. 162–167, 2016.
- [12] N. V. Stadnik, «Vzaiemodiia simi i shkoly: sutnist, pryntsypy, napriamy, sposoby realizatsii», na zvitnii nauk.-prakt. konf. Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial. Ivano-Frankivsk, Ukraina: «HAIP», 2014, Vyp. 4, s. 231–234.
- [13] V. YA. Titarenko, Sem'ya i formirovanie lichnosti. Moskva, Rossiya: Mysl', 1987.
- [14] T. H. Tsurkan, «Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv molodshykh shkolariv u vzaiemodii simi i shkoly», dys. kand. nauk. Chernivtsi, 2018, 340 s.

*Стаття надійшла до редакції
12 січня 2021 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-206-219](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-206-219)

УДК 378

Молчанюк Ольга Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри природничих дисциплін
Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Харків, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>

ov888@ukr.net

Пальчик Оксана Олександрівна,

кандидат сільськогосподарських наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Харків, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7282-9374>

oksanapalchik@ukr.net

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ – ПЕРСПЕКТИВНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті розглянуто проектну діяльність, як перспективну складову освітнього процесу. Проаналізовано теоретичні основи проектування педагогічного процесу. Наголошено на тому, що специфічною діяльністю майбутнього педагога є освітня, творча (проектна, конструктивно-проектувальна діяльність тощо), практична, позааудиторна діяльність тощо. Зроблено акцент на проектну діяльність майбутнього педагога. Схарактеризовано головну мету проектування, яка полягає у створенні технології, що забезпечує розвиток учасників освітнього процесу, робить його оптимальним і дієвим. Зазначено, що діяльність педагогічного проектування складається з таких етапів: створення нормативної моделі навчання; формування нормативної моделі навчання одного з навчальних предметів; відтворення проекту курсу навчання; опис курсу навчання; створення заключного проекту. Від побудови проекту педагогічної системи залежить результативність освітнього процесу, якість знань, рівень мотивації й рівень пізнавальної активності учасників процесу. Зазначено, що створення проекту має бути підкорене реальним потребам, інтересам і можливостям здобувачів вищої освіти. Створення проекту з початку і до кінця передбачає різні види діяльності здобувачів вищої освіти –

планування, захист гіпотез, моделювання, пошук і добір навчальних матеріалів, вибір форми та засобу представлення кінцевого результату проєкту, втілення проєкту в життя. Обґрунтовано, що діяльність з проєктування – це процес раціонального пізнання світу, процес власних відкриттів, які впливають на розвиток інтелекту особистості. Викладач є творцем системи проєктно-пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, а це дасть можливість їм стати активними творцями, а не пасивними слухачами. Зроблено висновок, що досвід проєктної діяльності є внутрішнім результатом, який у майбутньому перетвориться на компетенції й цінності.

Ключові слова: діяльність; проєктна діяльність; проєктування; проєкт; функції педагога.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти важливе значення надається процесу оптимального вибору методів, форм і засобів впливу на особистість, що сприяє формуванню цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, а також досвіду самостійної різнопланової діяльності й особистої відповідальності здобувачів вищої освіти, тобто ключових компетентностей, якими визначається сучасна якість освіти.

Основна мета сучасної системи педагогічної вищої освіти – орієнтація на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного відповідально здійснювати професійну діяльність тощо.

Посилаючись на вищезазначене, запевняємо, що мета педагога має бути акцентована на зміні майбутнього фахівця в інтелектуальній та дієво-практичній сферах. При цьому діяльність педагога, що прийняв таку цільову установку, піддається кардинальній реорганізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз праць Л. Біди, І. Зязюна, Г. Пономарьової та інших засвідчив, що діяльність – це форма активного, творчого ставлення людини до навколишнього світу й самої себе з метою таких змін, перетворень, які б сприяли покращенню життя. На підставі аналізу досліджень учених зазначаємо той факт, що ефективність діяльності педагога досягається завдяки оптимальному рівню інтелектуального розвитку; цілісному, когнітивному стилю з високим показником диференціації; гнучкості мислення; активності, високому темпу реакції; емоційній стійкості; високому рівню саморегуляції тощо.

Зазначаємо, що специфічною діяльністю майбутнього педагога є

освітня, творча (проектна, конструктивно-проектувальна діяльність тощо), практична, позааудиторна діяльність тощо. Зробимо акцент на проектну діяльність майбутнього педагога.

Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі шляхами його досягнення [5].

В основі проектування лежить усвідомлення певної навчальної інформації, але цей процес потребує організації, моделювання, тому що складно помічати основні й поточні цілі та завдання, віднаходити шляхи їх вирішення, обирати оптимальні при наявності альтернативи.

Теоретичні основи проектування педагогічного процесу висвітленню у працях П. Атаманчука, В. Безрукової, І. Волкова, В. Галузинського, О. Киричука, В. Краєвського, О. Лігоцького, Є. Суркова, Г. Сухобської та інших учених. Психолого-педагогічне проектування навчання як теоретична система виходить із позицій, розроблених В. Бондарем, В. Давидовим, Г. Кіт, Ю. Машбицем, І. Підласим, Г. Щедровицьким та іншими. Концепція проектування навчання розглядається як особливий вид групової діяльності: власне навчальна (управлінська) й учіння.

Загальні питання соціального проектування вивчали М. Аітов, Т. Антонюк, Ю. Ємельянов, М. Лапін, Ж. Тощенко. Проектування педагогічних систем внутрішньошкільного управління розглянуто у працях С. Гільманова, Ю. Лівшиць, О. Моїсеєва, Т. Сущенко. Питанням проектування засобів для управління навчальною і навчально-творчою діяльністю присвячені роботи Л. Закоти, В. Костіної, Л. Ричкової, В. Сипченка, К. Яресько.

Ю. Кулюткін та В. Онушкін зробили спробу дати визначення проектування педагогічної діяльності. Вони вважають, що проектування педагогічної діяльності передбачає побудову можливої моделі взаємодії з учнями, коректування якої здійснюється на основі педагогічного передбачення, прогнозування процесу взаємодії та його результатів. В. Безруковою підготовлено посібник з проективної педагогіки для системи профтехосвіти. Процес проектування пов'язують також із педагогічною діяльністю, оскільки деякі вчені (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Краєвський, М. Поташник та інші) розкривають функції педагога (інформаційної, комунікативної, організаторської, конструктивної, прогностичної тощо), обґрунтовують важливість проективних знань, умінь і навичок [5].

На основі теорії педагогічного управління (В. Сластенін, Л. Спірін, Г. Сухобська та інші) психолого-педагогічне проектування розглядається

як важливий елемент управлінської діяльності педагога як керівника.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні думки, про те, що проектна діяльність є перспективною складовою освітнього процесу.

Відповідно до поставленої мети у статті поставлено такі **завдання**: проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо організації проектної діяльності в закладах освіти; здійснити аналіз досліджень учених, стосовно визначення етапів проектної діяльності; довести що система проектування є динамічною організаційно-педагогічною системою (як процес і як результат).

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

За організації проектної діяльності здобувачів вищої освіти передбачається реалізація дидактичної, пізнавальної, розвивальної і виховної мети, що конкретизується відповідними завданнями (див. табл.).

Таблиця

Освітня мета реалізації проектної діяльності

1	Дидактична	Пізнавальна	Розвивальна	Виховна
1	2	3	4	5
ЗАВДАННЯ	Ознайомлювати зі способами роботи з інформацією	Посилювати мотивацію здобувачів вищої освіти до здобуття нових знань	Виробляти інтелектуальні вміння	Виховувати загальнолюдські цінності, екологічну культуру, духовність
	Формувати вміння репрезентувати результати власної діяльності	Формувати вміння захищати власні ідеї	Розвивати творчі здібності	Формувати комунікативні навички

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
ЗАВДАННЯ	Виробляти конструктивні вміння	Формувати навички аналізу й синтезу	Удосконалювати комунікативні вміння й навички	Формувати власний погляд в ситуації, що склалася
	Формувати навички самоосвіти, самоорганізації й рефлексії	Формувати емоційно-вольову сферу й систему цінностей	Розвивати пізнавальні інтереси	Усвідомлювати власну користь у процесі вирішення ситуації що склалася

Отже, аналізуючи вищезазначене, можна сформулювати головну мету проектування. Вона полягає у створенні технології, яка забезпечує розвиток учасників освітнього процесу, робить його оптимальним і дієвим.

Із нашого погляду, у вищезазначеному аспекті важливо свідчити не просто мету, а про мету – мотивів особистості. У процесі проектування важливо задовольнити пізнавальний інтерес, самореалізуватися, досягти певного успіху в діяльності, причому відчуття досягнення успіху в більшості випадків переважає над пізнавальними мотивами.

Проектування становить багатостадійний (багатоетапний) динамічний, послідовний процес, що відбувається в часі.

Як зазначають більшість учених, діяльність педагогічного проектування складається з таких етапів: створення нормативної моделі навчання; формування нормативної моделі навчання одного з навчальних предметів; відтворення проекту курсу навчання; опис курсу навчання; створення заключного проекту [1], [2], [5].

І. Шапошнікова пропонує технологію навчання здобувачів вищої освіти проектної діяльності, у якій виділяє такі етапи [6, с. 59]: планування – формування навичок створення плану майбутньої діяльності навчання; формування навичок побудови проекту майбутнього заняття як сукупності сконструйованих навчальних ситуацій; конструювання прогностичної моделі спільної діяльності учасників освітнього процесу (мікро-діяльності).

Переважна більшість авторів виділяють три об'єкти педагогічного проектування: педагогічна система; педагогічний процес; педагогічна ситуація. Учені пропонують такі етапи і форми педагогічного проектування: педагогічне моделювання (створення моделі) – розробка цілей (загальної ідеї), створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і загальних шляхів їх досягнення; педагогічне проектування (створення проєкту) – подальша розробка створеної моделі й доведення її до рівня практичного застосування; педагогічне конструювання (створення конструкта) – подальша деталізація створеного проєкту, яка наближає його до використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин.

Отже, аналіз етапів педагогічного проектування доводить, що головними в даній діяльності є етапи моделювання, проектування й конструювання, що наближає його до рівня технології.

Спираючись на досвід В. Безрукової, В. Беспалька, І. Лернера, В. Краєвського та інших авторів, В. Костіна розробила технологію педагогічного проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю особистості [4, с. 66].

Під час проектування зазначених засобів автор виділяє такі етапи проєктної діяльності: аналогізування – діяльність, спрямована на пошук аналога майбутньої моделі; моделювання – діяльність, яка передбачає створення моделі на основі аналога; конструювання – діяльність, що зумовлює виникнення конкретного засобу на основі розробленої моделі управління навчально-пізнавальною діяльністю особистістю, що можна використовувати в педагогічному процесі.

Аналізуючи зазначені етапи педагогічного проектування, ми маємо можливість стверджувати, що система проектування є динамічною організаційно-педагогічною системою (як процес і як результат). З нашого погляду, в закладі вищої освіти проектування як процес, передбачає низку послідовних етапів, а результатом цього процесу є розроблений проєкт.

Отже, на підставі досвіду В. Безрукової, В. Беспалька, В. Краєвського, В. Костіної, О. Петрова та інших учених нами розроблено технологію проектування засобів оптимізації освітнього процесу у закладі вищої освіти, що передбачає відображення певної послідовності етапів проєктної діяльності педагога. З нашого погляду, для забезпечення кожного етапу педагог-дослідник має володіти спеціальними прийомами навчання тощо. Проектування завжди передбачає використання широкого спектра проблемних, дослідницьких, пошукових методів, які спрямовані на

реальний практичний результат.

Під час проектування обов'язковим є: наявність проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку рішення; теоретична, практична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів; структурування змістової частини проекту з указівкою поетапних результатів; використання дослідницьких методів; захист і реалізація проекту.

З позицій кібернетики проектування – це керований процес, отже, система проектування є керованою організаційно-педагогічною системою. Мета її полягає у створенні й реалізації оптимального процесу навчання, побудованому на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Зазначена взаємодія породжує колективне мислення, систему комунікативних процесів. У результаті чого зворотний зв'язок є не просто констатацією та обговоренням помилок, невдач здобувача вищої освіти, але, насамперед, позитивною програмою, орієнтованою на зміну самооцінки особистості, його інтересів у напрямі відповідного самовираження та об'єднання в колектив для спільної діяльності.

Результатами педагогічного проектування має бути не той об'єкт або суб'єкт, який має бути створений або сформований, а лише його проект у вигляді концепцій розвитку закладу вищої освіти, плану діяльності.

Поняття проекту в різних дослідженнях, моделях та стандартах може трактуватись з урахуванням різних аспектів, позицій. В широкому сенсі, під проектами можна вважати будь-яку діяльність, яка призводить до певних змін. Науковці зазначають, що поняття проекту може мінятись залежно від визначених завдань, запланованих результатів, секторів економіки тощо.

Проект – це унікальна сукупність скоординованих дій (робіт) з певними початком та закінченням, що здійснюється певною особою або організацією для досягнення певної мети у заздалегідь визначені термін, витрати та параметри виконання (Британський стандарт BS 6079-1:2000); проект – це особлива форма здійснення цілеспрямованих змін, яка передбачає що ці зміни повинні бути реалізовані в рамках певних обмежень за строками, вартістю та характеристиками очікуваних результатів (А. Товб, Г. Цинес); проект – це цілеспрямоване, заздалегідь розроблене та заплановане створення або модернізація фізичних об'єктів, технологічних процесів, технічної та організаційної документації для них, матеріальних, фінансових, трудових та інших ресурсів, а також управлінських рішень і заходів з їх виконання (І. Мазур, В. Шапіро,

Н. Ольдерогге); проєкт – це певне завдання з визначеними вихідними даними та необхідними результатами (цілями), що обумовлюють спосіб її рішення (кодекс знань про управління проєктами) тощо.

Аналізуючи, найбільш поширені визначення поняття «проєкт» можна виділити такі основні критерії, які покладені в їх основу: проєкт як певний тривалий процес; процес як сукупність певних дій; проєкт як певний вид діяльності; проєкт як певне підприємство.

Специфічними особливостями сучасного проєкту є: педагогічний проєкт передбачає єдність теорії і практики організації процесу навчання; проєкт має фіксувати доступний рівень виконання відповідних дій; в основі педагогічного проєктування лежить особистісно розвивальна взаємодія, що оптимізує процес учасників освітнього процесу.

Від побудови проєкту педагогічної системи залежить результативність освітнього процесу, якість знань, рівень мотивації й рівень пізнавальної активності учасників процесу. Створення проєкту має бути підкорене реальним потребам, інтересам і можливостям здобувачів вищої освіти. Окрім того створення проєкту з початку і до кінця передбачає різні види діяльності здобувачів вищої освіти – планування, захист гіпотез, моделювання, пошук і добір навчальних матеріалів, вибір форми та засобу представлення кінцевого результату проєкту, втілення проєкту в життя. Здобувачі вищої освіти обов'язково повинні бути співавторами проєкту. Діяльність з проєктування – це процес раціонального пізнання світу, процес власних відкриттів, які впливають на розвиток інтелекту особистості. Викладач є творцем системи проєктно-пошукової діяльності здобувачів вищої освіти, а це дасть можливість їм стати активними творцями, а не пасивними слухачами.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано аналітичні методи: історико-логічний – під час вивчення теоретичних основ проблеми дослідження; теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація й узагальнення інформації з філософської, психологічної, педагогічної літератури та методичних джерел в аспекті досліджуваної проблеми з метою формування його концептуальних положень; систематизація й узагальнення власного педагогічного досвіду, моделювання, на підставі яких сформовано власний погляд на поставлену проблему; емпіричні (опитування, педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, дискусія) тощо.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Проектна діяльність майбутніх педагогів сприяє формуванню таких універсальних навчальних дій:

а) проєктувальні – осмислювання завдання, планування етапів майбутньої діяльності, прогнозування її результатів і наслідків;

б) дослідницькі – самостійний пошук необхідної інформації в енциклопедіях, у бібліотечних каталогах, в Інтернеті, пошук інформації, якої немає в педагога-керівника проєкту, фахівця, структурування інформації, визначення головного;

в) кооперативні – взаємодія з учасниками проєкту, надання взаємодопомоги в групі при виконанні завдань, пошук компромісного рішення;

г) комунікативні – уміння слухати й розуміти співрозмовників, доповідачів, вступати в діалог, ставити запитання, брати участь у дискусії, виражати себе;

д) експериментальні – організація робочого місця, добір необхідного встаткування, добір і підготовка матеріалів, проведення власного експерименту, спостереження за його перебігом, вимір параметрів, осмислення й аналіз отриманих результатів;

е) рефлексивні – осмислення власної діяльності (її процесу та проміжних результатів), здійснення самооцінки;

ж) репрезентаційні – побудова усного повідомлення звіту про проведену роботу, вибір різних засобів унаочнення під час виступу, навички монологічного мовлення, відповіді на незаплановані питання.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проект виступає тим засобом, за допомогою якого може здійснюватися регулювання та контроль за перебігом освітньої діяльності здобувачів вищої освіти.

Очевидно, що проєктування обов'язково охоплює всі компоненти педагогічної системи від мети, змісту, принципів, методів, форм, видів навчання, завершуючись цілісним педагогічним процесом. Щоб активно брати участь у проєктуванні та реалізації на практиці нових методів і форм, необхідно вміти аналізувати наукову інформацію про якість функціонування будь-якої системи навчання і виховання.

Зовнішній результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Досвід проєктної діяльності є внутрішнім

результатом який у майбутньому перетвориться на компетенції й цінності.

Перспективи подальших досліджень. Досліджувана проблема є багатоаспектною й не вичерпується пропонованою працею. Перспективним, на наш погляд, є вивчення питань класифікації сучасних освітніх проектів за основними критеріям, а також типових умов, які дозволять відрізнити їх один від одного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Л. С. Василевська, «Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів», *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*, № 6, с. 162–168, 2012. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_6_32.pdf
- [2] І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова, *Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності учнів. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: наук.-метод. посіб.*; С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька; Ред. Київ, Україна: Департамент, 2008, 520 с.
- [3] С. С. Ізбаш, «Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету»: дис. канд. наук: 13.00.04; Мелітопольський держ. пед. ун-т. Мелітополь, 2007, 290 арк.
- [4] В. В. Костіна, «Педагогічне проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників»: дис. канд. наук: 13.00.09. Харків, 2002, 161 с.
- [5] О. В. Молчанюк, «Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук: 13.00.09; Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк, 2005, 20 с.
- [6] І. М. Шапошнікова, «Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку»: дис. канд. наук: 13.00.01. Київ, 1993, 149 с.

PROJECT WORK AS A PROMISING COMPONENT IN EDUCATIONAL PROCESS

Olha Molchaniuk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Sciences Department
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy.
Kharkiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>
ov888@ukr.net

Oksana Pal'chyk,

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Sciences Department
Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy.
Kharkiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7282-9374>
oksanapalchik@ukr.net

Abstract. The article considers project work as a promising component of the educational process. The theoretical bases of designing pedagogical process are analyzed. It is emphasized that the specific activities of future teachers are educational, creative (project, constructive-design activity, etc.), practical, extracurricular activities, etc. The emphasis is on the project work of future teachers. The main purpose of projecting is characterized, which is to create a technology that ensures development of participants in educational process and makes it optimal and effective. It is noted that pedagogical projecting consists of the following stages: creating a normative model of teaching; forming a normative model of teaching one of the subjects; reproducing the project of a training course; describing the course; creating the final project. The effectiveness of educational process, the quality of knowledge, the level of motivation and the level of cognitive activity of students depend on constructing a project of pedagogical system. It is noted that a project should be subordinate to real needs, interests and opportunities of students. Creating a project from beginning to end involves different activities of higher education – planning, hypothesis defense, modeling, searching and selecting educational materials, choosing forms and means of presenting the final result of the project, implementating the project. It is substantiated that projecting is a process of rational cognition of the world, a process of discoveries that influence the development of a person's intellect. The teacher creates the system of project and research activities of students, thus making them active creators, not passive students. It is concluded that project

experience is an internal result, which in the future will turn into competencies and values.

Keywords: activity; project work; projecting; project; functions of a teacher.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ПЕРСПЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Молчанюк Ольга Васильевна,

доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой естественных дисциплин
Харьковской гуманитарно-педагогической академии.
Харьков, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>
ov888@ukr.net

Пальчик Оксана Александровна,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,
доцент кафедры естественных дисциплин
Харьковской гуманитарно-педагогической академии.
Харьков, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7282-9374>
oksanapalchik@ukr.net

Аннотация. В статье рассмотрена проектная деятельность, как перспективная составляющая образовательного процесса. Проанализированы теоретические основы проектирования педагогического процесса. Отмечено, что специфической деятельностью будущего педагога является образовательная, творческая (проектная, конструктивно-проектная деятельность и т.д.), практическая, позааудиторная деятельность и т.д. Сделан акцент на проектную деятельность будущего педагога. Дана характеристика главной цели проектирования, которая заключается в создании технологии, которая обеспечивает развитие участников образовательного процесса, делает его оптимальным и действенным. Отмечено, что деятельность педагогического проектирования состоит из таких этапов: создание нормативной модели учебы; формирование нормативной модели образования одного из образовательных предметов; воссоздание проекта образовательного курса; описание образовательного курса; создание заключительного проекта. От построения проекта педагогической системы зависит результативность образовательного процесса, качество знаний, уровень мотивации и уровень познавательной

активности участников процесса. Отмечено, что при создании проекта должны быть отражены реальные потребности, интересы и возможности соискателей высшего образования. Создание проекта от начала и до конца предусматривает разные виды деятельности соискателей высшего образования – планирование, защита гипотез, моделирование, поиск и отбор учебных материалов, выбор форм и средств презентации конечного результата проекта, воплощение проекта в жизнь. Обоснованно, что проектная деятельность – это процесс рационального познания мира, процесс собственных открытий, которые влияют на развитие интеллекта личности. Преподаватель является творцом системы проектно-поисковой деятельности соискателей высшего образования, что дает возможность им стать активными творцами, а не пассивными слушателями. Сделан вывод, что опыт проектной деятельности является внутренним результатом, который в будущем превратится в компетенцию и ценность.

Ключевые слова: деятельность; проектная деятельность; проектирование; проект; функции педагога.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] L. S. Vasylevska, «Proektna diialnist metodysta yak zasib udoskonalennia profesiinoi maisternosti pedahohiv», Naukovi zapysky Nizhynskoho derzh. un-tu im. Mykoly Hoholia. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky, № 6, s. 162–168, 2012. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_6_32.pdf
- [2] I. H. Yermakov, S. M. Shevtsova, Metod proektiv u konteksti zhyttievykh rezultativ diialnosti uchniv. Proektna diialnist u litsei: kompetentnisnyi potentsial, teoriia i praktyka: nauk.-metod. posib.; S. M. Shevtsovoi, I. H. Yermakova, O. V. Batechko, V. O. Zhadka; Red. Kyiv, Ukraina: Departament, 2008, 520 s.
- [3] S. S. Izbash, «Proektna diialnist yak faktor sotsialno-profesiinoi adaptatsii studentiv pedahohichnoho universytetu»: dys. kand. nauk: 13.00.04; Melitopolskyi derzh. ped. un-t. Melitopol, 2007, 290 ark.
- [4] V. V. Kostina, «Pedahohichne proektuvannia zasobiv upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu starshoklasnykiv»: dys. kand. nauk: 13.00.09. Kharkiv, 2002, 161 s.

- [5] O. V. Molchaniuk, «Proektuvannia zasobiv optymizatsii protsesu navchannia z pryrodnychych dystsyplin u vyshchych navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii»: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. nauk: 13.00.09; Volynskiy derzh. un-t im. L. Ukrainky. Lutsk, 2005, 20 s.
- [6] I. M. Shaposhnikova, «Pidvyshchennia efektyvnosti pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoï shkoly do proektuvannia uroku»: dys. kand. nauk: 13.00.01. Kyiv, 1993, 149 s.

*Стаття надійшла до редакції
16 листопада 2020 року*

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-220-238](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-220-238)
УДК 378.37.001:005]:37.01

Олійник Віктор Васильович,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) Національної академії
педагогічних наук України.
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>
vikt.olinyk@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Анотація. Зазначено, що в системі неперервної освіти важливе місце посідає Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, що здійснює освітні послуги фахівців сфери освіти усіх рівнів. Підкреслено особливість функціонування закладу, що полягає у спрямованості діяльності на підвищення професійно-кваліфікаційного рівня фахівців, які вже відбулися як професіонали своєї справи. Встановлено, що місією Університету менеджменту освіти в сучасних умовах, на основі збереження традицій і цінностей, є формування відкритої освіти через найвищу якість досліджень і навчання на принципах гуманістичної вразливості, толерантності та відповідальності. Описано організацію процесу отримання вищої або післядипломної освіти в Університеті менеджменту освіти, виходячи з ідеї неперервності освіти, на трьох рівнях: I рівень – це навчання за профілем; II рівень – здійснення академічної педагогічної науки; III рівень – реалізація ідеї «освіта через усе життя». Вказано роль науково-навчальних центрів, що виконують роль структуроутворюючих елементів загальнодержавних інноваційних систем розвитку освіти й науки. На основі здійсненого Swot-аналізу концепту функціонування та розвитку Університету менеджменту освіти, зазначено сильні та слабкі сторони його діяльності, визначено загрози та можливості. Запропоновано розгляд доцільної організаційної структури Університету менеджменту освіти в такому складі: інститути (факультети); кафедри (зокрема і загальноуніверситетські); наукові лабораторії, навчально-методичні центри (центри у сфері освіти, інформаційних технологій і таке інше).

Ключові слова: заклади вищої освіти; концепція дослідницького університету; науково-дослідницька діяльність; науково-навчальні центри; освітньо-наукова діяльність; сегмент ринку; стратегія розвитку; Університет менеджменту освіти; SWOT-аналіз.

ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Стрімкі зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють необхідність активізації адаптивних можливостей особистості, пошуку нових інструментів її сталого розвитку в швидкозмінному середовищі. Згідно з Стратегією сталого розвитку України до 2030 року, одним із пріоритетних завдань вказано «забезпечити для всього населення протягом усього життя рівний доступ до якісної професійно-технічної та вищої освіти, істотно збільшити кількість молодих і дорослих людей, які володіють суспільно необхідними навичками» [2]. Ми виходимо з того, що «Навчання протягом життя виходить на чільні позиції у світових освітніх процесах – це диктується базовими тенденціями сучасного розвитку людства» [4]. Дана думка підтверджена діяльністю Національної академії педагогічних наук України, у прийнятій Стратегії розвитку якої на 2016 – 2022 роки зазначено: «Основною сферою, що забезпечує розвиток людини, визнано освіту. У зв'язку з цим перед Україною постали складні завдання. По-перше, утвердити в суспільстві пріоритетність науки і освіти. Науки – як сфери, що продукує нові знання, і освіти, що олюднює знання, робить їх діяльними. По-друге, слід суттєво модернізувати освітню діяльність з тим, щоб вона забезпечувала підготовку людини до життя в XXI столітті, формувала патріота і конкурентоспроможного громадянина, а значить – конкурентоспроможну європейську Україну» [3]. Це вимагає створення ринку якісних освітніх послуг з підвищення кваліфікації, реалізації прав педагогічних (науково-педагогічних) працівників на їх професійний розвиток шляхом приведення діяльності усіх суб'єктів з надання освітніх послуг в єдину систему, забезпечення їх координації за направленістю та призначенням щодо оволодіння сучасним рівнем знань працюючих спеціалістів як в системі формальної, так і неформальної освіти. На що й орієнтує затверджений Урядом «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [10].

Підтримуючи вищезазначене, у системі неперервної освіти особливо важливе місце посідає ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (далі – УМО), покликаний надавати освітні послуги для керівників

та науково-педагогічних працівників закладів освіти усіх рівнів. Особливість його функціонування полягає у спрямованості діяльності на підвищення професійно-кваліфікаційного рівня фахівців, що вже цілком склались як професіонали своєї справи. Проте потреба в оволодінні ними певним обсягом нових знань зумовлюється як сучасними вимогами щодо забезпечення неперервної освіти та самим педагогічним фахом слухачів, що потребує постійного вдосконалення, так і тим, що їх основний контингент – керівні кадри освіти на всіх рівнях, управлінська діяльність яких, як відомо, характеризується прийняттям і практичною реалізацією відповідних урядових рішень, покликаних змінювати в бажаному напрямі стан і розвиток певних суспільних процесів на основі зрушень у свідомості та, відповідно, у поведінці людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичному обґрунтуванню системи управління розвитком освіти і розвитку персоналу присвячені праці С. Калашнікової, В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, П. Сауха, С. Сисоевої та ін.

Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників, керівних кадрів у закладах післядипломної освіти висвітлено в педагогічних і психологічних дослідженнях таких науковців: І. Андрощук, О. Бондарчук, Г. Дмитренко, І. Драч, Л. Карамушки, П. Олешка, Г. Тимошко та ін. Концептуальні ідеї та положення щодо вдосконалення змісту підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників післядипломної освіти і освіти дорослих розглянуто вченими: Н. Василенко, Н. Клокар, Л. Лук'яною, Володимиром Олійником, Л. Покроєвою, З. Рябовою, Г. Сотською, Л. Сергєєвою, Т. Сорочан, Л. Хомич та ін. Розвиток інформаційно-комунікаційних і цифрових компетентностей персоналу у сфері післядипломної освіти розглянуто у працях: С. Антощук, В. Бикова, В. Камишина, С. Касьяна, М. Кириченко, К. Колос, О. Спіріна, Віктора Олійника та ін.

Однак відсутнє дослідження сучасних науковців, що присвячене концептуальному розвитку Університету менеджменту освіти в сучасних умовах освітніх реформ. Це і зумовлює актуальність даної наукової розвідки.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета та завдання статті полягають у вивченні можливостей подальшого розвитку УМО в період змін і забезпеченні підготовки кадрового складу освітянської галузі до впровадження запропонованих урядом

інноваційних перетворень на всіх етапах розроблення і впровадження сучасного освітнього проєкту – розбудови Нової української школи.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Головним теоретичним концептом функціонування УМО є сфера післядипломної освіти, що забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва. Ми спирались на ідею неперервності освіти «як просування вперед», яка у свій час була визначена Я. Коменським і розвинена у працях таких зарубіжних вчених, як М. Богдан, Р. Дрейв, К. Дьюк, А. Корреа, П. Ленгранд, Б. Суходольський, П. Шукла, та ін. У нашій країні розв'язання завдань неперервного професійного розвитку педагогічних кадрів, як наряду, відноситься до 20-х років ХХ століття (дослідники П. Блонський, С. Шацький, М. Рубінштейн) і, насамперед, розглядалась як удосконалення педагогічної майстерності педагогів (постдипломне навчання) а, починаючи з 30-х років ХХ століття вона стає провідною. У 80 – 90-х роках ХХ століття науковцями розробляються концептуальні моделі навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, виконуються дисертаційні дослідження (В. Бондар, І. Жерносек, М. Красовицький, А. Онушкін, Є. Тонконога, П. Худомінський, Т. Шамова, В. Маслов, С. Крисюк, Г. Данилова, В. Дивак, Н. Протасова, В. Пуцов, Е. Соф'янц, М. Скрипник, Г. Федоров та інші. Поступово формуються дві основні наукові школи в системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) – педагогічних і управлінських кадрів загальної середньої освіти (Центральний інститут удосконалення учителів) та професійно-технічної освіти (Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників). Уже на початку ХХІ століття, у зв'язку із курсом суспільства на демократичні цінності, розширення ринкових відносин із збільшенням питомої ваги міжнародної інтеграції, розвиток освіти дорослих набуває нової стратегії, відбуваються зміни у завданнях системи ППО – з ретрансляційних – на дослідницькі, з компенсування недоліків загальної і професійної підготовки педагога – на професійний і особистісний розвиток (О. Бондарчук, М. Войцехівський, Л. Даниленко, А. Зубко, Г. Єльнікова, Л. Капченко, Н. Клокар, В. Крижко, А. Кузьмінський, П. Матвієнко, А. Нікуліна, В. Олійник, Л. Покроєва, Л. Пуховська, С. Синенко, Т. Сорочан,

Ю. Торба, Н. Чепурна, Л. Шевчук, Г. Штомпель, Л. Юрчук та ін.), дослідження управлінських аспектів функціонування системи ППО (І. Андрощук, Г. Дмитренко, І. Драч, М. Кириченко, Т. Кравчинська, Л. Оліфіра, З. Рябова, Є. Чернишова, Л. Сергеєва, Г. Тимошко та ін.), розроблення і впровадження в практику діяльності закладів ППО технологій дистанційного навчання (С. Антощук, В. Биков, В. Гравіт, С. Касьян, Л. Ляхоцька, В. Олійник, О. Самойленко, О. Спірін та ін.).

Фундаментом базових теоретико-методологічних основ розвитку УМО слугують Закони України: «Про освіту» [1], «Про вищу освіту» [2], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [3], Розпорядження КМУ від 17.01.2018 р. «Про схвалення концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації» [10], Постанова КМУ №800 від 21.08.2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [11], Стандарти вищої освіти [13], проєкт закону України «Про освіту дорослих» [12], Розпорядження КМ України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [8].

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для вирішення поставленої мети використано теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження, основними з яких є: методи аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення, метод інноваційного менеджменту, прогностичний, теоретико-методологічний, експертної оцінки.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Розвиток інноваційних процесів в освіті є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється освітніми реформами, інтенсивним розвитком цифрових технологій, гуманістично зорієнтованим характером взаємодії суб'єктів освітнього процесу. При цьому винятково важливого значення набуває освіта дорослих осіб, що передбачає перегляд концепцій освіти, стратегій розвитку закладу вищої освіти. Із метою підготовки компетентних фахівців, діяльність УМО має бути фундаментальною. Для досягнення цілей, загальними принципово важливими аспектами функціонування означеного закладу вищої освіти мають бути:

- гуманізм;
- демократизм;
- випереджаючий розвиток щодо потреб суспільної практики;

- гнучкість і різноманіття засобів, способів і організаційних форм;
- відкритість стосовно подальшого вдосконалення та розвитку.

Саме на це й націлює прийнята європейською спільнотою парадигма «освіта через усе життя», яка спонукає концентрувати зусилля професорсько-викладацького складу не на рецепції інформації, а на методах її генерації. У цьому аспекті специфіка діяльності університету підкреслює можливість безпосереднього впливу на науково-технічний розвиток суспільства шляхом ефективного формування кадрового складу освітянської галузі. Тим більше, будучи понад півстоліття лідером післядипломної освіти країни, УМО одним із перших зустрівся із впливом змін в освітньому середовищі щодо підготовки фахівців для забезпечення вимог ринку праці, необхідністю вдосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки спеціалістів, розгортання теоретико-прикладних наукових досліджень в означеній сфері. Особливо актуальною є роль УМО в період розбудови Нової української школи на всіх її етапах. І сьогодні є пряма необхідність повернути УМО статус базового закладу вищої освіти МОН України з підготовки управлінських кадрів для освітянської галузі і, як виняток, надати йому статус дослідницького університету, що має представляти в якості науково-дослідного центру роботи з управлінськими кадрами Міністерство освіти і науки України та Національну академію педагогічних наук України в реалізації й створенні аналітичних та експериментальних напрацювань. Саме конструктивне бачення даного твердження має особливим чином вплинути на розуміння місії Університету менеджменту освіти і визначити пріоритети його функціонування. Формально, виходячи із визначених урядовою постановою критеріїв діяльності університету, за яким надається статус дослідницького, для УМО на сьогодні не є можливим. Разом із тим, необхідність забезпечення в діяльності УМО інтеграції науки і освіти вимагає при визначенні стратегії його розвитку орієнтуватись на концепцію дослідницького університету, що як відомо, є оптимальною формою такої інтеграції. Уже сьогодні потребою є об'єднання навколо університету перспективних освітніх закладів України та світу, залучення провідних роботодавців різних галузей виробництва, створення технопарку, наукового парку, бізнес-проектів, започаткувавши тим самим потужний навчально-науковий комплекс закладів вищої освіти у забезпеченні пожиттєвого навчання дорослих і досягнення стратегічної мети в системі підвищення кваліфікації – опанування працюючими спеціалістами новітньою системою знань і дій. Як свідчить досвід,

заявлений підхід є інноваційним і відрізняється від усталеного раніше. Тому в даному випадку маємо ознаку інновації в реалізації ідеї розвитку УМО в сучасних умовах. Ця ідея уже частково реалізується завдяки створенню з ініціативи УМО у 2010 році Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» шляхом об'єднання зусиль закладів післядипломної освіти, університетів та наукових установ як України, так і зарубіжжя. Попри всю неоднозначність зазначеної стратегії, що може розглядатись як намагання вітчизняної університетської спільноти збільшити чи швидше компенсувати наявні преференції, вказану тенденцію цілком можливо розглядати у контексті прагнення до інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно предметом наукових розробок дослідницького університету управлінсько-гуманітарного профілю, яким фактично і є УМО, окрім нагальних кафедральних проблем роботи з дорослими за напрямками підготовки, могли би бути маркетингові наукові розробки, що допомагали б закладам освіти орієнтуватися у ринковому середовищі, а також досліджувати відповідні напрями щодо визначення кількості необхідних у перспективі закладів освіти, що спроможні вести підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працюючих фахівців, питання ефективності управління закладами освіти сфери освіти дорослих. Особливо нагальним питанням щодо отримання таких знань є для керівників закладів освіти, підготовка та підвищення кваліфікації яких цілком може бути функцією певного підрозділу УМО, як дослідницького університету означеного вище профілю.

Виходячи з досвіду, дослідницьке спрямування діяльності закладу вищої освіти забезпечується однією з найбільш ефективних організаційних форм інтеграції освіти й науки – навчально-науковими центрами, що вже апробовані на практиці. Ці об'єднання виконують роль структуроутворюючих елементів загальнодержавних інноваційних систем розвитку освіти й науки. Так як УМО структурно функціонує у складі Національної академії педагогічних наук України, то необхідне ініціювання щодо реалізації новітніх стратегій ефективного співробітництва, насамперед з інститутами НАПН України, а також із провідними науковими установами НАН України та науково-дослідними і науково-освітніми центрами інших країн на основі створення спільних фондів, проектно-виробничих колективів із виконання актуальних науково-дослідних тем і програм, міжвідомчих контрактів тощо. Особливе місце в діяльності названих центрів мають посісти формування

інноваційної системи підготовки науково-педагогічних кадрів на III науково-кваліфікаційному рівні через аспірантуру та докторантуру, проведення фундаментальних і конкурентоспроможних прикладних досліджень, у тому числі міждисциплінарних (розроблення методик, технологій), створення ресурсної бази для здійснення освітньої та наукової діяльності з урахуванням національних і світових стандартів тощо.

Особливе місце в розвитку УМО, як всеукраїнського науково-методичного центру освіти дорослих, є орієнтація на цифровізацію освіти, яка вже в усьому світі змінює традиційну систему освіти у напрямі формування її нової якості. Особливо це стало актуальним у період пандемії та боротьби із світовим вірусом COVID-19. При цьому важливо не втратити поєднання системи перепідготовки кадрів з вимогами роботодавців, збільшити віртуальну мобільність слухачів курсів, об'єднати спільні ресурси для впровадження інноваційних розробок. Для УМО сьогодні, з точки зору перспектив подальшого розвитку, розгляд вказаного питання видається не лише правомірним, але й необхідним. Це твердження ґрунтується, виходячи з аналізу самої сутності освітньо-наукової діяльності закладу вищої освіти, ефективність якого зумовлюється розвитком фундаментальних і прикладних наукових досліджень із проблем освіти дорослих та післядипломної освіти, залученням до наукової роботи всіх науково-педагогічних працівників, слухачів і здобувачів вищої освіти на II освітньо-кваліфікаційному рівні (магістратура) і III освітньо-науковому та науковому рівнях вищої освіти (аспірантура, докторантура). Адже значення науково-дослідницької роботи в університетській підготовці педагогічних працівників важко переоцінити, так як долучення ще в процесі навчання до наукових пошуків дозволяє розкрити необхідні здібності сучасного педагога-дослідника, сформуванню вміння творчо підходити до вирішення нестандартних ситуацій у практичній діяльності.

Інтеграція науково-дослідної й освітньої роботи УМО має ґрунтуватися на принципах, сформульованих у Законі України «Про вищу освіту» [2], а саме:

1) сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;

2) доступності вищої освіти;

3) незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім закладів вищої духовної освіти);

4) міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;

5) наступності процесу здобуття вищої освіти;

6) державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної, мистецької та педагогічної діяльності;

7) державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів, зокрема шляхом надання пільг із сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів закладам вищої освіти, що провадять таку діяльність;

8) сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;

9) відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою.

Базуючись на вищенаведених принципах, стратегія розвитку УМО включає:

- мобільність, яка забезпечується за рахунок гнучкої та розгалуженої структури, що дозволяє використовувати індивідуальні особливості особистості;

- відкритість освіти, що забезпечує її адаптивність до зовнішнього середовища;

- фундаментальність знань як основу системи неперервної професійної освіти, що дозволяє отримувати освіту протягом усього життя;

- міждисциплінарність, що сприяє отриманню багатoproфільної освіти;

- диференційованість кваліфікації та рівнів загальної й професійної освіти;

- використання нових педагогічних технологій, у тому числі цифрових та інформаційно-комунікаційних;

- створення умов для варіативного, особистісно зорієнтованого навчання та освіти за вибором.

Університет менеджменту освіти – це інноваційний заклад освіти, в якому має системно надаватися додаткова професійна освіта управлінським та педагогічним кадрам як на бюджетній основі, так і на

комерційних засадах. Для забезпечення вищезазначеного, УМО має характеризуватись:

- наявністю згуртованої команди, колективу однодумців, які розуміють і поділяють політику й цілі керівництва;
- реалізацією постійно діючих програм підвищення кваліфікації персоналу та організацією системного впровадження освітніх інновацій;
- ефективною системою мотивації персоналу в перманентному підвищенні кваліфікації;
- налагодженою практикою обміну досвідом і поширенням перспективних педагогічних, дидактичних, методичних технік і прийомів;
- наявністю системи стимулювання викладачів, які використовують інноваційні методи, методики і технології навчання.

Найбільш значущими формами інтеграції науково-дослідницької роботи й навчального процесу тих, хто отримує та вдосконалює свій фах можуть бути названі наступні [7]:

1. Розроблення програм, проєктів, курсів, спрямованих на вирішення проблем фундаменталізації й підвищення якості системи освіти.
2. Підготовка монографій, підручників і навчальних посібників, що розкривають зміст останніх досягнень науки й мають загальноосвітнє або важливе прикладне значення.
3. Активне залучення провідних науковців до керівництва і консультування наукових досліджень аспірантів і докторантів.
4. Активна участь представників академічної й галузевої науки в науково-практичних конференціях, конкурсах, грантах, проєктах, спеціалізованих учених радах та ін.

У вищезазначеному ракурсі УМО може виступати у ролі опорного навчального закладу з розробки навчальних планів, здійснювати наукові дослідження і менеджмент з розвитку освіти дорослих відповідно до цілей економічного розвитку суспільства.

Організація процесу отримання вищої або післядипломної освіти в УМО, виходячи з ідеї неперервності освіти, може бути трирівневою:

I рівень – це навчання за профілем:

- підготовка менеджерів освіти;
- підготовка викладачів для систем вищої та післядипломної освіти.

Цей рівень має забезпечуватися на базі державного стандарту.

II рівень передбачає здійснення академічної педагогічної науки. Паралельно забезпечується підготовка кадрів через аспірантуру та докторантуру на основі держзамовлення, договорів з іншими ЗВО.

III рівень – це реалізація ідеї «освіта через усе життя». Діяльність вказаного напрямку в УМО має бути спрямована на:

- підвищення кваліфікації працівників сфери освіти;
- перепідготовку (здобуття нової професії).

Тобто навчання в УМО дає можливість отримати додаткову кваліфікацію «викладач системи освіти дорослих». При цьому важливим, на наш погляд, є введення в підготовку майбутніх педагогів економічної складової, яка б включала навчальні програми з економічних дисциплін. Адже нині, в час демонополізації освіти, не тільки кожен керівник-освітянин, але й педагог мають володіти економічними знаннями.

Здійснивши SWOT-аналіз пропонуваного концепту функціонування та розвитку УМО, нами визначено сильні та слабкі сторони, загрози і можливості. Нижче подаємо їх.

Сильними сторонами УМО є:

- входження в систему вищої освіти України з високим статусом;
- розвинений спектр підготовки спеціалістів через аспірантуру та докторантуру;
- формування локальних освітніх стандартів;
- якісна підготовка кадрів-професіоналів у сфері освіти та державної служби;
- великий попит на навчання в УМО;
- високий рейтинг закладу освіти серед освітянської спільноти;
- наявність існування різноманітних програм перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів освіти.

Слабкі сторони:

- недостатньо розвинена інфраструктура, зокрема, фінансова, спортивно-оздоровча;
- недосконалість бізнес-моделі університету;
- недостатня ефективність системи як внутрішньо університетського, так і зовнішнього управління;
- відсутність достатньої кількості залучення до викладання висококваліфікованих іноземних фахівців;
- недостатньо розвинута система заохочень і стимулювання працівників університету.

Загрози:

- обмеженість фінансових та інших ресурсів;
- демографічний спад;
- переважання інерційного сценарію розвитку освіти;

- поява на ринку освітніх послуг конкурентних установ і організацій, які можуть забезпечити достатній рівень компетентностей широкого спектру фахівців.

Можливості:

- активне позиціонування в якості провідного навчально-науково-практичного центру з підготовки висококваліфікованих наукових та освітянських кадрів;
- наявність тісних зв'язків із роботодавцями;
- розширення науково-практичної діяльності (консалтингу);
- запрошення науковців і викладачів з-за кордону;
- організація програм академічної мобільності (спільної з європейськими університетами такого ж спрямування).

Беручи до уваги зазначене, доцільним є розгляд можливої організаційної структури УМО в такому складі: інститути (факультети); кафедри (зокрема і загальноуніверситетські); наукові лабораторії, навчально-методичні центри (центри у сфері освіти, інформаційних технологій і таке інше). Кожен із таких підрозділів має бути оснащений сучасним обладнанням та програмним забезпеченням.

Безпосередня практична діяльність УМО, відповідно, може бути побудована на наступних засадах: концентрації ресурсів на наданні освітніх послуг, що необхідні споживачам в обраних УМО сегментах освітнього ринку; розуміння якості, освітньої послуги як заходу задоволення потреб у них; розгляду потреби в освітніх послугах не у вузькому, а в широкому сенсі, у тому числі за рамками поширених способів їхнього задоволення; орієнтації на скорочення сукупних витрат споживача (перш за все потреб на споживання освітніх послуг) та врахування їх при ціноутворенні, тобто домінування ціни споживача над ціною продажу; надання переваги в маркетингу освітніх послуг не реального, а прогнозованого та активно формуючого попиту; орієнтації на довгострокові перспективи розвитку у наданні відповідних послуг.

Виходячи з того, що УМО функціонує в умовах ринку, необхідним аспектом розвитку закладу освіти є реалізація ринкової складової його діяльності з урахуванням наступних положень:

- університетом, окрім здійснення підвищення кваліфікації кадрів за державним замовленням, надаються також платні послуги відповідно до запитів споживачів;
- забезпечується широкий спектр освітніх послуг за найбільш затребуваними напрямками, що систематично оновлюється з урахуванням

вимог клієнтів, суспільства, ринку праці. З цією метою використовуються гнучкі новітні технології з урахуванням входження України в ринок цифрового суспільства;

- формування цін на освітні послуги здійснюється під визначальним впливом ринку праці, діючих на ньому конкурентів і величини платоспроможного попиту населення. При цьому основним компонентом цінової політики виступає не сама ціна продажу освітньої послуги, а весь комплекс цін із величинами прогнозованого ефекту, додаткових витрат споживачів на використання та споживання освітніх послуг;

- здійснення активної комунікаційної освітньої діяльності, що направлена на конкретні цільові групи споживачів освітніх послуг;

- нововведення розробляються із залученням компетентних фахівців у сфері освітніх послуг та питаннях ринкової економіки;

- науково-педагогічні дослідження здійснюються у відповідності з профілем університету, а також з проблематики прогнозування сфери освітніх послуг.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі аналізу теорії та практики діяльності Державного закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України встановлено, що предметом наукових розробок дослідницького університету управлінсько-гуманітарного профілю, окрім нагальних кафедральних проблем роботи з дорослими за напрямками підготовки, можуть бути маркетингові наукові розробки, що допомагали б закладам освіти орієнтуватися у ринковому середовищі, а також досліджувати відповідні напрями щодо визначення кількості необхідних у перспективі закладів освіти, що спроможні вести підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працюючих фахівців, питання ефективності управління закладами освіти сфери освіти дорослих. Досліджено, що важливим питанням отримання таких знань є для керівників закладів освіти, підготовка та підвищення кваліфікації яких цілком може бути функцією певного підрозділу УМО, як дослідницького університету означеного вище профілю.

Описана практика щодо дослідницького спрямування діяльності закладу вищої освіти УМО, що забезпечується однією з найбільш ефективних організаційних форм інтеграції освіти й науки – навчально-науковими центрами. Ці об'єднання виконують роль структуроутворюючих елементів

загальнодержавних інноваційних систем розвитку освіти й науки. З огляду на те, що УМО структурно функціонує у складі НАПН України, то мають реалізуватися новітні стратегії ефективного співробітництва, насамперед з інститутами НАПН України, а також із провідними науковими установами НАН України та науково-дослідними і науково-освітніми центрами інших країн на основі створення спільних фондів, проектно-виробничих колективів із виконання актуальних науково-дослідних тем і програм, міжвідомчих контрактів тощо. У діяльності таких центрів важливу роль має відігравати формування інноваційної системи підготовки науково-педагогічних кадрів, проведення фундаментальних і конкурентоспроможних прикладних досліджень, у тому числі міждисциплінарних (розроблення методик, технологій), створення ресурсної бази для здійснення освітньої і наукової діяльності з урахуванням національних і світових стандартів.

Перспективи подальших досліджень. Викладені напрями функціонування Університету менеджменту освіти не вичерпують усіх аспектів розглянутої багатоаспектної проблематики і дають підстави розглядати подальший розвиток УМО як сучасний заклад вищої освіти дорослих, місією якого є збереження традицій і цінностей; формування відкритої освіти; забезпечення найвищої якості досліджень і навчання дорослих осіб із широким застосуванням новітніх цифрових технологій.

Перспективними є розвідки щодо забезпечення в діяльності Університету менеджменту освіти тісної інтеграції науки і освіти, розвитку концепції дослідницького відкритого університету, що є оптимальною формою такої інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Верховна Рада України (2017, Верес. 05). *Закон № 2145-VIII «Про освіту»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [2] Верховна Рада України (2014, Лип. 01). *Закон № 1556-VII «Про вищу освіту»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18#Text>
- [3] Верховна Рада України (2015, Листоп. 26). *Закон № 848-VIII «Про наукову і науково-технічну діяльність»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
- [4] Президент України (2019, Верес. 30). *Указ № 722/2019 «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року»*. [Електронний

- ресурс]. Доступно: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
- [5] Національна академія педагогічних наук України (2016, Берез. 25). «Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016–2022 роки». [Електронний ресурс].
Доступно: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>
- [6] В. В. Олійник, «Підготовка управлінської еліти в умовах формування нової демократичної моделі управління», *ScienceRise. Педагогічна освіта*, № 9 (5), с. 4–12, 2015. [Електронний ресурс].
Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_9%285%29_2
- [7] В. В. Олійник, «Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку», *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: кол. монографія*; А. Василюк, А. Стоговського; Ред. Ніжин, Україна: Вид. ПП Лисенко М. М., 2017, 248 с., С. 93–108.
- [8] Верховна Рада України (2016, Груд. 14). *Розпорядження КМ України № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
- [9] В. В. Прошкін, «Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема», *Педагогіка вищої та середньої школи*, Вип. 37, с. 374–379, 2013. [Електронний ресурс].
Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_37_83
- [10] Верховна Рада України (2018, Січ. 17). *Розпорядження КМ України № 67-р «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>
- [11] Верховна Рада України (2019, Серп. 21). *Постанова КМ України № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників»*. [Електронний ресурс].
Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
- [12] Міністерство освіти і науки України (2020, Верес. 07). *Проект закону*

України «Про освіту дорослих». [Електронний ресурс].

Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih>

- [13] Міністерство освіти і науки України. *Стандарти вищої освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CHANGE

Victor Oliynyk,

Doctor of Pedagogical sciences,
Professor, Member of National Academy of
Educational Sciences of Ukraine.
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>
vikt.olynyk@gmail.com

Abstract. The State Higher Educational Institution «University of Educational Management» of National Academy of Educational Sciences of Ukraine is noted to hold a valuable place within the system of lifelong learning, it is intended to provide educational services distinctive from other higher educational institutions. The peculiarity of the institution functioning is emphasized to direct the activities towards increasing the education and qualification level of specialists having already formed as good workmen. The mission of the University of Educational Management is established maintaining traditions and values within the existing circumstances to form an open education through the highest quality of research and training based on the principles of humanistic vulnerability, tolerance and responsibility. The organization process of obtaining a higher or postgraduate education is described at three levels at the University of Educational Management relying on the idea of continuing education: level I – field-specific education; level II – implementation of academic pedagogical science; level III – realization of the «lifelong learning» idea. The role of scientific and educational centers is indicated serving as the structure-forming elements of nationwide innovative systems of education and science development. As follows from SWOT-

analysis of performance and development concept of the University of Educational Management the strengths and weaknesses of its activities are identified, threats and opportunities are noted. Possible organizational structure was proposed for UEM in following composition: institutes; university wide departments; curriculum office; educational and methodical centers (centers in the field of education and information technology).

Keywords: higher educational institutions; research university concept; research activities; scientific and educational centers; educational and scientific activity; market segment; development strategy; university of educational management; SWOT-analysis.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ УНИВЕРСИТЕТА МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Олейник Виктор Васильевич,

доктор педагогических наук,

профессор, действительный член (академик)

Национальной академии педагогических наук Украины.

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

vikt.oliynyk@gmail.com

Аннотация. Отмечено, что в системе непрерывного образования важное место занимает Государственное заведение высшего образования «Университет менеджмента образования» Национальной академии педагогических наук Украины, которое предоставляет образовательные услуги специалистам сферы образования всех уровней. Подчеркнута особенность функционирования заведения, которая состоит в направленности деятельности на повышение профессионально-квалификационного уровня состоявшихся специалистов – профессионалов своего дела. Установлено, что миссией Университета образования в современных условиях, на основе сохранения традиций и ценностей, есть формирование открытого образования через наивысшее качество исследований и обучения на принципах толерантности и ответственности. Описано организацию процесса получения высшего или последипломного образования в Университете менеджмента образования, исходя из идеи непрерывности образования, на трех уровнях: 1 уровень – обучение по

профілю; 2 рівень – здійснення академічної педагогічної науки; 3 рівень – реалізація ідеї «освіта через всю життя». Підкреслено роль науково-навчальних центрів, які виконують роль структурообразуючих елементів загальнодержавних інноваційних систем розвитку освіти і науки. На основі проведеного Swot – аналізу концепції функціонування і розвитку Університету менеджменту освіти, відзначено сильні і слабкі сторони його діяльності, позначено загрози і можливості. Представлено розгляд можливої організаційної структури УМО в наступному складі: інститути (факультети); кафедри (в тому числі і загальноуніверситетські), навчально-методичні центри і наукові лабораторії за напрямками підготовки.

Ключові слова: заклад вищої освіти; концепція дослідницького університету; науково-дослідницька діяльність; науково-навчальні центри; освітньо-наукова діяльність; сегмент ринку; стратегія розвитку; університет менеджменту освіти; SWOT-аналіз.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy (2017, Veres. 05). Zakon № 2145-VIII «Pro osvitu». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy (2014, Lyp. 01). Zakon № 1556-VII «Pro vyshchu osvitu». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18#Text>
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy (2015, Lystop. 26). Zakon № 848-VIII «Pro naukovu i naukovo-tekhnicnu diialnist». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
- [4] Prezydent Ukrainy (2019, Veres. 30). Ukaz № 722/2019 «Pro tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
- [5] Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy (2016, Berez. 25). «Stratehiia rozvytku Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy na 2016–2022 roky». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>
- [6] V. V. Oliinyk, «Pidhotovka upravlinskoï elity v umovakh formuvannia novoi demokratychnoi modeli upravlinnia», ScienceRise. Pedahohichna osvita, № 9(5), s. 4–12, 2015. [Elektronnyi resurs].

- Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_9%285%29_2
- [7] V. V. Oliinyk, «Vidkryta pisliadyplomna pedahohichna osvita: novi modeli ta formy profesiinoho rozvytku», Osvita doroslykh u perspektyvi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy: kol. monohrafiia; A. Vasyliuk, A. Stohovskoho; Red. Nizhyn, Ukraina: Vyd. PP Lysenko M. M., 2017, 248 s., S. 93–108.
- [8] Verkhovna Rada Ukrainy (2016, Hrud. 14). Rozporiadzhennia KM Ukrainy № 988-r «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
- [9] V. V. Proshkin, «Intehratsiia naukovo-doslidnoi i navchalnoi roboty v universytetskii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv yak suchasna pedahohichna problema», Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, Vyp. 37, s. 374–379, 2013. [Elektronnyi resurs].
Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_37_83
- [10] Verkhovna Rada Ukrainy (2018, Sich. 17). Rozporiadzhennia KM Ukrainy № 67-r «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovoy ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky ta zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo yii realizatsii». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>
- [11] Verkhovna Rada Ukrainy (2019, Serp. 21). Postanova KM Ukrainy № 800 «Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
- [12] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2020, Veres. 07). Proiekt zakonu Ukrainy «Pro osvitu doroslykh». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih>
- [13] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Standarty vyshchoi osvity. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

*Стаття надійшла до редакції
16 січня 2021 року*

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Збірник наукових праць
Випуск 15(44)*

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

Підписано до друку 18.01.2021. Формат 60×84 1/16
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 13,95. Обл. вид. арк. 15.
Тираж 300 прим. Замовлення № 180121_2

Надруковано в ТОВ «Видавництво "Юстон"»
01034, м. Київ, вул. О. Гончара, 36-а тел.: (044) 360-22-66,
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 15(44)*

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

Signed for print 18.01.2021. Format 60×84 1/16
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 13,95. Accounting and publishing sheets 15.
Edition 300 copies. Order № 180121_2

Printed in PLC «Publishing House "Yuston"»
36-A, O. Honchara Str., Kyiv, 01034, tel.: (044) 360-22-66,
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.