

УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ



**ВІСНИК
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ:**

збірник наукових праць

*Серія
«Педагогічні науки»*

Випуск 7(36)

ISSN 2218-7650

ID 47812

DOI <https://doi.org/10.32405/2218-7650>

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

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць
Випуск 7(36)
Серія «Педагогічні науки»

*Внесений до переліку наукових фахових видань у галузі
педагогічних наук рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України
від 22 грудня 2016 року № 1604 (додаток 9)
Серія «Педагогічні науки»*

Видання індексується:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor

CiteFactor;

Google Scholar;

Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського

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

**Київ
2019**

ISSN 2218-7650

ID 47812

DOI <https://doi.org/10.32405/2218-7650>

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

BULLETIN OF POSTGRADUATE EDUCATION

Collection of scientific papers

Issue 7(36)

Series «Educational sciences»

*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
№ 1604 of 22.12.2016 (dod. № 9)
Series «Educational sciences»*

Edition is indexed:

IndexCopernicus;

Infobaseindex;

SJIF (Impact Factor);



Akademic Resource Index;



CiteFactor;

Google Scholar;

National Library of them V. I. Vernadsky

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

**Kyiv
2019**

УДК 378.091.046-021.68(082)

Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 22072-11972ПП від 22 квітня 2016 р.

Затверджено Вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
(протокол № 2 від 20 лютого 2019 р.)

Головний редактор

Віктор Олійник, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2576-0722>

Заступники головного редактора:

Віктор Гладуш, доктор педагогічних наук, професор. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>;

Олена Отич, доктор педагогічних наук, професор. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2686-2832>.

Відповідальний секретар:

Оксана Ануфрієва, кандидат педагогічних наук, доцент. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

Редакційна колегія:

Надія Бібік, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **Микола Євтух**, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; **Микола Кириченко**, д-р філософії, член-кор. Академії наук вищої освіти України; **Наталія Клокар**, д-р пед. наук, проф.; **Валентин Маслов**, д-р пед. наук, проф.; **Михайло Романенко**, д-р філос. наук, проф.; **Лариса Сергеева**, д-р пед. наук, проф.; **Вікторія Сидоренко**, д-р пед. наук, доцент; **Ірина Сіданіч**, д-р пед. наук, доцент; **Ольга Снісаренко** канд. пед. наук, доцент; **Тамара Сорочан**, д-р пед. наук, проф.; **Тетяна Сущенко**, д-р пед. наук, проф.; **Анна Випих-Гавронська**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Деспіна Каракацані**, проф. Департаменту соц. та освіт. політики Ун-ту Пелопоннесу (Корінф, Грецька Республіка); **Елігіуш Малолепши**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Зигмунт Бонк**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Казімеж Редзінський**, д-р хабілітований, проф. (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Кінга Лапот-Джерва**, д-р хабілітований, проф. (м. Краків, Республіка Польща); **Маріола Міровска**, д-р гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент (м. Ченстохова, Республіка Польща); **Ширинбой Шарофович Олімов**, доктор педагогічних наук, професор (м. Бухара, Республіка Узбекистан).

Технічний редактор: Яніна Васильченко

Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. В. Олійник; редкол. : Н. Бібік [та ін.]. — Київ: Юстон, 2019. — Вип. 7(36). — 188 с. — (Серія «Педагогічні науки»).

ISBN 978-617-7361-77-9.

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 978-617-7361-77-9

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2019

UDC 378.091.046-021.68(082)

Registration certificate KV No 22072-11972PR dated 22.04.2016.

*Approved by the Academic Council
SHEI «University of educational management»
(protocol № 2 dated 20 February 2019)*

Editor-in-Chief

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

Deputies Editor:

Victor Hladush, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1721-5767>;

Olena Otych, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2686-2832>.

Executive secretary:

Oksana Anufrieva, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8465-1681>.

Members of Editorial Board:

Nadiia Bibik, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine;
Mykola Yevtukh, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine;
Mykola Kyrychenko, Doctor of Philosophy, Corresponding Member (Academician) of Higher Education Academy of Sciences of Ukraine; **Nataliia Klokar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Valentyn Maslov**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Mikhail Romanenko**, Doctor of Sciences in Philosophy, 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; **Olha Snisarenko**, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor; **Tamara Sorochan**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Tetiana Sushchenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor; **Anna Vypykh-Havronska**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Despina Karakatsani**, Professor of the Department of Social and Educational Policy of the University of Peloponnesus (Corinth, Republic of Greece); **Elihiush Malolepshy**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Zyhmunt Bonk**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Kazimezh Redzinskyi**, Doctor hab., Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Kinha Lapot-Dzherva**, Doctor hab., Professor (Krakow, Republic of Poland); **Mariola Mirovska**, Doctor of Humanities in the field of Pedagogy, Associate Professor (Częstochowa, Republic of Poland); **Shirinboy Sharofovich Olymov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Bukhara, Republic of Uzbekistan).

Technical Editor: Yanina Vasilchenko

Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers / NAES of Ukraine SHEI «University of Educational Management»; Editor-in-Chief V. V. Oliylyk; Editorial board : N. Bibik [and others]. — Kyiv: Yuston, 2019. — Issue 7(36). — 188 p. — (Series «Educational sciences»).

ISBN 978-617-7361-77-9.

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 978-617-7361-77-9

© SHEI «University of educational management», 2019

ЗМІСТ

Відомості про авторів	7
Анна Вишнеvsка. Метод и опит на майсторския клас	9
Власова І. В. Економічна автономія університетів: досвід Великої Британії	22
Дедюх Є. В. Управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти: основні категорії дослідження	37
Ілляхова М. В. Праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника	55
Педорич А. В. Використання елементів програмованого навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами	69
Сидоренко В. В. Забезпечення якості освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання в умовах відкритої освіти	82
Тітова А. В. Розвиток інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти як одна з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів	98
Федорець В. М. Розвиток здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури на основі використання методологічного концепту «Терапія здоров'я»	114
Цибанюк О. О. Національна Румунська гра «Ойна» як складова навчальної програми «Фізична культура і спорт»	174

CONTENT

<i>Information about the authors</i>	7
<i>Hanna Vyshnevskya</i> . Method and experience of master classes	9
<i>Inna Vlasova</i> . University economic autonomy: experience of Great Britain	22
<i>Yevgeniy Dedyukh</i> . Management of the educational process of the institution of extracurricular education: the main categories of research	37
<i>Maryna Illiakhova</i> . Praxeological component in the structure of creativity of scientific and pedagogical workers	55
<i>Anatolii Pedorych</i> . Using of programmed education elements in higher education institutions with specific conditions	69
<i>Victoria Sydorenko</i> . Providing quality of educational process courses of increasing qualification by various models and forms of education in conditions of open education	82
<i>Anastasia Titova</i> . Development of the informational and educational media of higher education medical institutions ..	98
<i>Vasyl Fedorets</i> . Development of the health preserving competence of a physical education teacher based on the application of the «Therapy of health» methodological concept	114
<i>Oleksandra Tsybanuyk</i> . National Romanian game «Oina» as a composition of the training program «Physical culture and sports»	174

Відомості про авторів

Вишневська Ганна Петрівна, завідувач відділення підготовки іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

Власова Інна Володимирівна, кандидат економічних наук, доцент Інституту вищої освіти НАПН України, докторант, Київ, Україна.

Дедюх Євгеній Валерійович, аспірант кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

Ілляхова Марина Володимирівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

Педорич Анатолій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Академії державної пенітенціарної служби, Чернігів, Україна.

Сидоренко Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.

Тітова Анастасія В'ячеславівна, аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна.

Федорець Василь Миколайович, кандидат медичних наук Інституту вищої освіти НАПН України, Вінницька академія неперервної освіти, докторант, Київ, Вінниця, Україна.

Цибанюк Олександра Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна.

Information about the authors

Hanna Vyshnevskya, Head of the training department foreign citizens before joining universities Educational and scientific institute management and psychology School of Business Administration «University of Management Education».

Inna Vlasova, Candidate of Economic Sciences (Ph. D), Docent Institute of higher education NAPS of Ukraine, Doctoral Candidate, Kyiv, Ukraine.

Yevgeniy Dedyukh, Ph.D. student of the department of pedagogy, management and administration of Educational and Scientific Institute of Management and Psychology UMO, Kiev, Ukraine.

Maryna Illiakhova, PhD, Associate Professor, Associate Professor of Philosophy and Adult Education Department, University of Educational Management, Kyiv, Ukraine.

Anatolii Pedorych, Doctor of Philosophy in the field of pedagogics (Candidate of Pedagogical Sciences), senior lecturer of the chair of pedagogics and humanitarian disciplines, the Academy of State Penitentiary Service, Chernigov, Ukraine.

Victoria Sydorenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy and Adult Education Central Institute of Postgraduate Studies Education School «University of Management Education», Certified Trainer of the New Ukrainian School, Kyiv, Ukraine.

Anastasia Titova, postgraduate student of the department of pedagogical mastership and management named after I. A. Zyazyun Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, Poltava, Ukraine.

Vasyl' Fedorets, Ph.D. in Medical Sciences Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Vinnytsia Academy of Continuous Education Doctoral student Kyiv, Vinnytsia, Ukraine.

Oleksandra Tsybanuyk, PhD pedagogics, Assoc. Prof., dept. of Physical Education for Natural Sciences Faculties, Yuriy Fedkovych Chernsvtsi National University, Chernsvtsi, Ukraine.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-9-21](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-9-21)
УДК 373.018:659

Анна Вишневска,
Учебно-научен институт по управление и психология,
Държавен университет
«Университет по мениджмънт образование»,
Киев, Украйна.
Научен ръководител – Г. М. Тимошко
ozdoba@i.ua

МЕТОД И ОПИТ НА МАЙСТОРСКИЯ КЛАС

Анотация. Принцип на майсторския клас: «Знам как да го направя, ще те науча».

Майсторският клас е една от формите на ефективно професионално, активно учене. Тя се различава от семинара от факта, че по време на майсторския клас водещ специалист (наричан по-нататък учителят) разказва и, по-важното, показва как да се приложи на практика нова технология или метод.

По време на майсторския клас учителят представя своя собствена система на работа, която включва набор от методични техники, които са присъщи на този учител. Действията на учителя са взаимосвързани, оригинални и осигуряват ефективно решение на задачите. Признаците на системата за работа на учителя са целостта, оптималността при определяне на мястото и времето на всяка методологическа употреба, гъвкавостта на влиянието върху слушателите, оригиналността на метода. Майсторският клас осигурява формирането на мотивационните и познавателните потребности на учениците в определена дейност; стимулира познавателния интерес. В хода на майсторския клас се развиват умения за планиране, самоорганизация и самоконтрол на педагогическите дейности. По време на майсторския клас се взема индивидуален подход по отношение на всеки ученик и се наблюдават положителните резултати от образователната дейност. Майсторски клас е форма на организация на активната самостоятелна работа на слушатели, при която се използват емпирични методи на изследване: наблюдение, изучаване на документи и резултати от дейността, тестване, разработване на дидактични материали за експериментална и експериментална работа в собствена педагогическа дейност.

Ключови думи: майстор; система; оптималност; прием; оригиналност.

1. ВЪВЕДЕНИЕ / ВСТУП / INTRODUCTION

Изявление на проблема. На сегашния етап на развитие на образованието, идентифицирането, обобщаването и разпространението на иновативния педагогически опит става от значение. Един от най-ефективните начини за разпространение на собствения си педагогически опит е една съвременна форма на методологическа работа като майсторски клас.

Тази концепция е широко използвана в много сфери на човешката дейност, включително в образованието. Най-често в педагогическата общност под майсторски клас те разбират урока, събитието, представянето на постиженията на учителя, но това не е така.

В педагогическата литература има десетки определения на понятието «майсторски клас». В този случай се използва дефиниция, където се маркират ключовите свойства на майсторския клас.

На първо място, майсторският клас е отворена педагогическа система, която ви позволява да демонстрирате новите възможности на педагогиката на развитието и свободата, която показва начини за преодоляване на консерватизма и рутината.

Майсторски клас е специален жанр на обобщаване и разпространение на педагогическия опит, който е фундаментално разработен оригинален метод или авторска техника, базирана на нейните принципи и има определена структура. От тази гледна точка семинарът се различава от другите форми на превода на опита чрез факта, че в хода на неговото провеждане се провежда директно обсъждане на предлагания методологически продукт и търсенето на творческо решение на педагогическия проблем както от участниците в майсторския клас, така и от учителя, който ръководи този учител-клас.

Тази форма на методологическа работа е ефективен начин за прехвърляне на опита от обучението и образованието, тъй като централната точка е демонстрирането на оригиналните методи за овладяване на определено съдържание за активната роля на всички участници в класа.

Следователно, майсторският клас е форма на заетост, в която са концентрирани следните характеристики:

- Предизвикателство към традиционната педагогика;
- Личността на учителя с ново мислене;
- Не пасивно придобиване на нови знания, а начин за самостоятелното им конструиране с помощта на всички участници в класа.

Обобщавайки горното, можем да разграничим най-важните характеристики на майсторския клас, а именно:

- Нов подход към философията на обучението, който нарушава установените стереотипи.

- Метод за самостоятелна работа в малки групи, който позволява обмен на мнения.
- Създаване на условия за участие на всички в активни дейности.
- Създаване на проблемна задача и решаването му чрез разглеждане на различни ситуации.
- Приеми, които разкриват творческия потенциал като учител, провеждат майсторски клас и неговите участници.
- Предлагат се форми, методи, технологии на работа, но не са наложени на участниците.
- Процесът на познание е много по-важен, по-ценен от самото познание.
- Форма на взаимодействие – сътрудничество, съвместно създаване, съвместно търсене.

При подготовката на майсторски клас трябва да се обърне внимание на факта, че най-важното в технологията на неговото изпълнение – не да информира и да овладее информацията, а да прехвърли начините на дейност, независимо дали това е прием, метод, методология или технология. Предаването на продуктивни начини на работа е една от най-важните задачи за учител, който провежда майсторски клас. Положителният резултат от семинара е резултатът, изразен в овладяване на участниците чрез нови творчески начини за решаване на педагогическия проблем, при формиране на мотивацията за самообразование, самоусъвършенстване, саморазвитие. Това е технологично сложен процес с определени изисквания за неговата организация и поведение.

Майсторски клас като местна технология за транслиране на педагогическия опит, демонстрира специфичен методологичен метод или метод, методика на преподаване, технология на обучението и възпитанието. Тя трябва да се състои от задачи, които насочват дейностите на участниците за решаване на поставения педагогически проблем, но в рамките на всяка задача участниците са напълно свободни: трябва да направят избор на начин на изследване, избор на средства за постигане на целта, избор на темп на работа.

Майсторският клас трябва винаги да започва с актуализиране на знанията за всеки според предложената задача, което ще позволи да се разширят техните представителства със знанията на другите участници.

В технологията на провеждане на майсторски клас се използва определен алгоритъм за решаване на педагогически проблем. Алгоритъмът е формализиране на технологичния процес под формата на поредица от няколко стъпки, блокове на дейност, които зависят от съдържанието на

педагогическия проблем, но имат обща педагогическа част, която се определя от общите режими на дейност.

Анализ на последните изследвания и публикации. Този въпрос е предмет на изследване от много учени. Провеждането на такива събития като майсторски клас е неразделна част от образа на учебното заведение, което от своя страна допринася за развитието на творческия потенциал на преподавателския състав на учебното заведение. Този брой се изучава предимно в областта на общото средно образование В. Бондар, Л. Ващенко, Б. Гершунски, Г. Дмитренко, Ю. Конаржевски, Н. Лукашевич, В. Маслов, В. Огневик, М. Поташник, В. Пехленой, А. Подласим, А. Попов, А. Савченко, Г. Атаманчук, В. Афанасиев, Д. Бел, М. Вебер, Г. Моска, Т. Парсънс, В. Парето, Й. Тихомиров, А. Черниш. Вниманието на учените се набляга на специалисти с изразени способности за професионално педагогическо творчество, което се характеризира с ново педагогическо мислене, чиято ценностна ориентация е превъзходството на творческата индивидуалност над единодушието (И. Зязун, Ф. Хоноболин, В. Загвязински, Н. Кузмин, М. Лещенко, В. Семиченко и др.), Самоусъвършенстване, самоусъвършенстване, самореализация – над единни условия за «прехвърляне» на знания (А. Богуш, Г. Бал, И. Зязун, Н. Кичук, Н. Ничкало, О. Орлов, О. Пехот, М. Сергеев, С. Сисоев и др.). Анализът на психолого-педагогическите изследвания на този проблем предполага, че успехът на този процес зависи от формирането на компетентност като един-единствен магистър, а педагогическата креативност на персонала на учебното заведение се изучава в следните основни направления:

- обосновка на общите основи на педагогическото управление (Л. Даниленко, Г. Елникова, В. Маслов, В. Олейник, В. Пикелна, А. Йермола, Л. Карамушка, Й. Конаржевски, О. Мармаз и др.);

- разкриване на спецификата на административната дейност на администрацията на учебното заведение (С. Боруч, Л. Василченко, В. Гладков, И. Драч, И. Жерносек, Г. Елникова, Л. Калинина, М. Кириченко, С. Королук, В. Крижко, М. Лапшина, В. Маслов, В. Мелник, П. Милютин, Н. Островерхова, Е. Павлюшенков, С. Рябова, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Л. Туришева и др.).

Разглеждайки институцията като цялостна система, изследователите смятат, че нейните оптимални средства за препитание са възможни само със способността на мениджъра да планира, организира, регулира, контролира и диагностицира работата на екипа на научна основа.

2. ЦЕЛТА И ПРОБЛЕМ / МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Целта на статията. Да покаже водещата роля на учителя-майстор, който да работи на настоящото ниво, непрекъснато да подобрява, развива и

обогаत्याва своята професіонална компетентност, иновативна култура, технологичен потенциал, представяйки опита на работата по проблема на майсторския клас и показвайки ефективността на работата по този проблем, насърчаване на увеличаването професіоналната компетентност на учителите, самообучението и развитието на комуникативни умения и методически умения.

3. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНИЯТА / ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Представяне на основния материал. Овладяването на формата на обучение, което придобива все по-голяма популярност в настоящето, е оправдана мярка за иновативен подход за реализиране на активно и професіонално обучение в почти всяка сфера на човешката дейност.

Манипулирането на термина «майсторски клас» понякога се заменя с формата на практически упражнения за укрепване на теоретичния материал или няколко дни на овладяване на първоначалните основи на нововъзникналите предпочитания на дадено общество.

Въз основа на тази позиция е възможно да се разглежда всякакъв вид дейност в детска градина или основно училище като майсторски клас. И тази идея може да има право да съществува, но все пак е невярна, защото майсторският клас предполага студент да има някакъв предишен опит, умения и способности, и най-важното, студентът е някак познат в теорията на предмета на майсторския клас.

4. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ МЕТОДИ / МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Майсторският клас може да бъде сравнен със спортни тренировки, където треньорът вече е заслужен спортист, който на свой собствен пример и атлетични упражнения учи и обучава своите ученици – също спортисти, още не шампиони, но не и начинаещи.

5. РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНИЯТА / РЕЗУЛТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Главното отличие на майсторския клас от класическите и традиционните разновидности на обучението: уроци, лекции, семинари, практически упражнения и др. лична практическа реализация на собствените си умения, умения и знания, придобити от него, докато самият Учитель показва на собствените си упражнения или технологии как да приложат тези знания и умения.

Това означава, че Учителят: казва, показва, предлага самостоятелна работа, наблюдава и коригира, учи; Ученици: слушайте, виждайте, изпълнявайте индивидуална работа, поправяйте грешките си, научете се или увеличете нивото си. Комбинацията от теоретични насоки с тяхната творческа реализация на практика, използване на нови технологии и техники, със съвместното участие на Учителя и Студента, е най-ефективната и ефективна форма на обучение, както на класическите знания, технологии и техники, така и на избираеми, нови и иновативни.

Необходимо е да се съсредоточи вниманието върху тежката част от майсторския клас – творчеството. Творческият подход в майсторския клас трябва да се отнася до:

- комуникация със студентите – установяване на контакт и внимание;
- подаване на информация на учениците – възприемане на информация чрез контакт;
- създаване на «обратна връзка» със студентите – предизвикване на предложения, собствени идеи и др.

Exercises практически упражнения – идентифициране на индивидуалното виждане на ученика и неговия собствен стил, откриването на нови идеи или техники за технологично изпълнение на задачата.

Разбира се, творчеството е по-лесно да се реализира в областите, в които присъства в съдържанието: музика, изкуство, литература, архитектура, дизайн и т.н., и накрая – педагогика.

Но дори и в неизменната физика или математика, творческите идеи доведоха до откриването на нови закони. Така че, просто трябва само да искате.

Отличителна черта на майсторския клас е времето, посветено на неговото провеждане. Обикновено това време се изчислява за десетки минути и не повече от няколко часа. Това означава, че майсторският клас изисква достатъчно време само за практическото изпълнение на определени действия, за да се постигне разкриването на дадената тема.

Превишаване на оптималното време, уморен от Студент, релаксиращ Учител, загуба на енергийна концентрация, внимание и търпение – майсторският клас става академичен урок, или още по-лошо, на курс за обучение с последващи проучвания и практически задачи, за които рейтингът е в дневник.

Целта на майсторския клас е да подчертае определена тема, традиционни и извънредни технологии за практическата реализация на задачите на предмета, авторските идеи и техники, идентифицирането на възможни иновативни технологии или методи чрез съвместната творческа дейност на Учителя и Ученика.

Разбира се, има изключения от правилата и условията за организиране и провеждане на майсторски клас. В такива случаи спецификата на темата или липсата на опит у ученика и др. Не се превръща в пречка за творческото сътрудничество на Учителя и Ученика. Такъв творчески подход, в майсторския клас, може да разкрие скрити способности дори в неподготвения ученик.

Разбира се, има изключения от правилата и условията за организиране и провеждане на майсторски клас. В такива случаи спецификата на темата или липсата на опит у ученика и др. Не се превръща в пречка за творческото сътрудничество на Учителя и Ученика. Такъв творчески подход, в майсторския клас, може да разкрие скрити способности дори в неподготвения ученик.

Ето защо, трябва да се разбира, че в повечето случаи, само при наличие на комбинация от определени условия и съответствието на тези условия със задачата на майсторския клас, такъв процес на обучение може да бъде ефективен и продуктивен.

Такива задачи на майсторския клас могат и трябва да бъдат:

- комбинация от теоретично и практическо обучение чрез съвместна творческа работа по изпълнението на тематичната задача;
- предоставяне на определени знания и информация от Учителя на ученика;
- демонстриране на последователността от действия, методи и техники;
- коментар и корекции в процеса на изпълнение на задачата;
- усвояване на новия професионален опит за самоусъвършенстване на техните умения;
- получаване на изключителна информация;
- възприемане на нови и алтернативни методи и техники;
- самоизпълнение на задачата под надзора на Учителя;
- получаване удоволствие от собственото си постижение.

В съвременната практика за организиране и провеждане на майсторски клас, няма изчерпателни списъци на последователността на действията на Учителя или правилата за поведение на ученика в процеса на майсторския клас. Всеки Учител има своите проявления на личността в такъв процес, всеки третира процеса по свой собствен начин, всеки има свои собствени «бисквитни» тайни.

Ето защо провеждането на майсторски клас може да се проведе във всякаква форма, без никакви планове и норми. Всичко зависи от Учителя и Ученика. Трябва да се отбележи обаче, че процесът на майсторския клас,

дори и на всяка тема, съдържа скрити педагогически и психологически техники и методи, които го правят управляем, според написания алгоритъм.

Препоръчително е Учителят да развие личния си път в тази посока, което ще гарантира успех както за него, така и за ученика. По-долу е представен приблизителен алгоритъм на главния клас.

За опростяване на подготовката, организацията и провеждането на майсторския клас се предлага единен алгоритъм за реализация на майсторския клас.

1. Организационна част.

- 1) Определяне на темите на майсторския клас;
- 2) определяне на състава, броя на студентите, условията и мястото на провеждане;
- 3) подготовка на тематични материали (инструменти, суровини, оборудване, литература, образци и др.) в съответствие с условията на провеждане.

2. Основната част.

- 1) Представяне от Учителя:
 - характеристика на професионалната дейност;
 - постижения и различия на собствен опит, умения и способности;
 - сравнение с други технологии;
 - проблеми, перспективи, прогнози.
- 2) Представяне на темата (задача) – теория:
 - информиране за съдържанието на тематичната задача;
 - представяне на тематична извадка (продукт, модел и др.);
 - събития (технология) на изпълнение на задачата;
 - основни задачи на задачата и тематични материали.
- 3) Обучение – семинар:
 - демонстрация на определени техники за слушателите;
 - независими резултати от слушателите на тези техники;
 - съвместна оценка на резултатите;
 - прилагане на коригиращи действия.
- 4) Симулация – работна среща:
 - самостоятелна работа на учениците (индивидуално или работа в група) върху технологиите и техниките на Учителя;
 - надзор на Учителя за самостоятелна работа, консултиране, коригиращи действия.

3. Последната част.

- Индивидуално представяне на самостоятелна работа от слушателите;
- оценка на работата;

- обсъждане на резултатите от майсторския клас.

Спазването на всички компоненти на предложени алгоритъм ще насърчи възможно най-доброто провеждане на майсторския клас: рационализира разходите за ресурси, спестява време и създава творчески диалог-атмосфера между Учителя и Ученика.

Така майсторският клас е една от най-добрите форми на практическо самоусъвършенстване на определено ниво на умение на всеки ученик. Авторската система и блиц-работният план Учител, желание и любопитство Ученикът да научи нещо ново, което да повиши професионалното си ниво, може да създаде всички условия за ефективен творчески тандем – студент-майстор.

Като примери за провеждане на майсторски класове могат да се цитират събития, които се провеждат с участието на автора.

Освен ежедневната работа в детска градина, за междинна или окончателна оценка на творческата активност на учениците и положителната им емоционална стимулация периодично се организират майсторски класове по декоративно изкуство. В такива дейности могат да участват специалисти (служители на институцията), които имат разнообразни изкуства и споделят своя опит и умения с ученици от различни области на детското изкуство.

Като правило колеги от други детски институции, родители и роднини на ученици, както и техните приятели, са поканени на такива майсторски класове. Учениците могат да демонстрират уменията си за креативност, повтаряне, а понякога и подобряване на артистичните и технологични техники на майсторите. Начинаещи гости – откриване на свят на творчески възможности, наслаждават се на естетическата работа, която подсказва много преди първите опити на собствените си възможности в такова изкуство.

Характерна особеност на тези майсторски класове е, че възрастовата бариера между Учителя и Учениците или между зрителите и Учителя изчезва от началото на действието. Всички те поглъщат творческата страст, общуването и съвместната работа, което насърчава по-доброто разбиране на ученията на Учителя от инструкторите. В резултат на това всяко завършено творчество – композиция, е перфектно в възприемането не само на Ученика, но и на Учителя.

Учителят не ограничава студентите до тяхната визия, опит, техники или умения. За да разкрие хоризонтите на творчеството на всяка възраст, Учителят препоръчва студентите периодично да участват в майсторски класове в други области и други майстори. Не може да има граници на опита

и подобрення, поради което цялостното развитие на студентите допринася за техния артистичен растеж.

За известно укрепване на уменията и способностите на учениците, Съветникът насърчава децата да участват в различни изложби и детски състезания извън центъра. Такова участие е възможност да се запознаят студентите с техните първоначални артистични умения на ниво районни, градски и държавни събития за деца, младежи и младежи, което в бъдеще дава възможност на студентите за самостоятелна творческа дейност.

В същото време, магистърската необходимост да прехвърли своите знания, умения и опит е удовлетворена от новите майсторски класове, които Учителят провежда в общообразователни училища, детски клубове, изложби, панаири и др.

Учителят обаче се нуждае от ежедневно развитие на придобитите знания и опит, овладяване на нови методи, техники, нови художествени тенденции и технологии. Ето защо Учител периодично се превръща в студент в майсторските класове на други майстори. По този начин, съкровищница на Учителя се напълнява с днешното признато майсторство в декоративните изкуства, в повечето стилове и разновидности на флористиката, декорацията и дизайна.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВИ ЗА ПО-НАТАТЪШНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ / ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЪШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

По този начин Учителят разкрива пред слушателите системата на автора. Майсторският клас създава условия за нарастване на педагогическите умения в основа на отражението на собствения им педагогически опит. Постигането на целите в работата на майсторския клас се определя в съответствие с целта. Резултатът от съвместната дейност е модел на професия, дейност или друг продукт, разработен от Слушателя под ръководството на Учителя, за да използва този модел в практиката на собствената си дейност.

Като се има предвид гореизложеното и от собствения опит на автора, може да се убеди, че популярната форма на активно, творческо и професионално обучение в настоящата форма или придобиването на практически опит не е недостижима за обикновения специалист във всяка област. Заинтересованото и творческо отношение към усвояването на практиката на майсторските класове е гаранция за постигане на ефективни резултати както за самите майстори, така и за техните ученици. Поради тези особености на методологията на провеждане на майсторски клас, тя трябва

да буде популяризована і введена як інновація в навчальний процес і в розвиток навчальних умінь в різних галузях.

7. СПИСОК НА ВИКОРИСТАНІ ІСТОЧНИКИ / СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] І. П. Жерносек, *Науково-методична робота в загальноосвітній школі*. Київ, Україна: ІЗМН, 1998. 121 с.
- [2] *Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами* / А. І. Постельняк. Кіровоград, Україна: Видав. КОІППО ім. Василя Сухомлинського, 2009. 68 с.
- [3] Е. В. Нечитайлова, «Технологія майстер-класа в системі удосконалення педагогічного майстерства вчителя». *Советы учителю*. Ростов-на-Дону, Росія, № 11, 39 с., 2003.
- [4] Г. А. Русских, «Практическое использование методики мастер-класса в работе учителя наук естественного цикла». *Народное образование*, № 3, 2001.
- [5] В. Андрущенко, І. Табачек, «Формування особистості вчителя в сучасних умовах». *Політичний менеджмент*, № 1(10), с. 58–69, 2005.
- [6] Г. К. Селевко, *Альтернативні педагогічні технології*. Москва, Росія: НДІ шкільних технологій, 2005, 224 с.
- [7] О. Пометун, Л. Пироженко, *Сучасний урок*. Київ, Україна: А.С.К., 2005.
- [8] В. В. Григораш, *Педагогічні ради, майстер-класи, тренінги*. Харків, Україна: Основа, 2013. 224 с. (Серія «Абетка керівника»).

МЕТОДИКА ТА ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ МАЙСТЕР-КЛАСІВ

Вишневська Ганна Петрівна,

завідувач відділення підготовки іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Київ, Україна.
Науковий керівник – Г. М. Тимошко
email:ozdoba@i.ua

Анотація. Принцип майстер-класу: «Я знаю, як це зробити, я вас навчу».

Майстер-клас є однією з форм ефективного активного навчання. Він відрізняється від семінару тим, що на майстер-класі провідний спеціаліст (далі – викладач) розповідає й показує, як застосувати на практиці нову технологію або метод.

Під час майстер-класу вчитель представляє власну систему роботи, яка має набір методичних прийомів, властивих цьому вчителю. Дії вчителя взаємопов'язані, оригінальні, що забезпечує ефективне виконання поставлених завдань. Ознаками системи роботи вчителя є цілісність, оптимальність щодо визначення місця і часу кожного методичного використання, оригінальність методу. Майстер-клас забезпечує формування мотиваційних і пізнавальних потреб учнів у певному виді діяльності, стимулює пізнавальний інтерес. У процесі майстер-класів розвиваються навички планування, самоорганізації і самоконтролю педагогічної діяльності. Під час майстер-класу до кожного учня застосовується індивідуальний підхід, завдяки чому спостерігаються позитивні результати навчальної діяльності. Майстер-клас – це форма організації власної роботи активних слухачів з використанням емпіричних методів навчання: спостереження, вивчення документів і результатів, тестування, розроблення дидактичних матеріалів для експериментальної роботи у своїй педагогічній діяльності.

Ключові слова: майстер; система; оптимальність; прийняття; оригінальність.

МЕТОДИКА И ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССОВ

Вишневская Анна Петровна,

заведующая отделением подготовки иностранных граждан

к поступлению в высшие учебные заведения

Учебно-научного института менеджмента и психологии

ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,

Киев, Украина.

Научный руководитель – А. Н. Тимошко

ozdoba@i.ua

Аннотация. Принцип мастер-класса: «Я знаю, как это сделать, я вас научу».

Мастер-класс – одна из форм эффективного активного обучения. Он отличается от семинара тем, что на мастер-классе ведущий специалист (далее – преподаватель) рассказывает и показывает, как применить на практике новую технологию или метод.

Во время мастер-класса учитель представляет собственную систему работы, которая включает набор методических приемов, присущих этому учителю. Действия учителя взаимосвязаны, оригинальны, что обеспечивает эффективное выполнение поставленных заданий. Признаками системы работы учителя являются целостность,

оптимальность в определении места и времени каждого методического использования, оригинальность метода. Мастер-класс обеспечивает формирование мотивационных и познавательных потребностей учащихся в определенном виде деятельности, стимулирует познавательный интерес. В ходе мастер-классов развиваются навыки планирования, самоорганизации и самоконтроля педагогической деятельности. Во время мастер-класса к каждому ученику применяется индивидуальный подход, благодаря чему наблюдаются положительные результаты учебной деятельности. Мастер-класс – это форма организации собственной работы активных слушателей с использованием эмпирических методов обучения: наблюдения, изучения документов и результатов, тестирования, разработки дидактических материалов для экспериментальной работы в своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: мастер; система; оптимальность; принятие; оригинальность.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] I. P. Zhernosek, Naukovo-metodychna robota v zahalnoosvitnii shkoli. Kyiv, Ukraina: IZMN, 1998. 121 s.
- [2] Maister-klas v systemi metodychnoi roboty z pedahohichnymy kadramy / A. I. Postelniak. Kirovohrad, Ukraina: Vydav. KOIPPO im. Vasylia Sukhomlynskooho, 2009. 68 s.
- [3] E. V. Nechitajlova, «Tekhnologiya master-klassa v sisteme sovershenstvovaniya pedagogicheskogo masterstva uchitelya». Sovety uchitelyu. Rostov-na-Donu, Rossiya, № 11, 39 s., 2003.
- [4] G. A. Russkih, «Prakticheskoe ispol'zovanie metodiki master-klassa v rabote uchitelya nauk estestvennogo cikla». Narodnoe obrazovanie», № 3, 2001.
- [5] V. Andrushchenko, I. Tabachek, «Formuvannia osobystosti vchytelia v suchasnykh umovakh». Politychnyi menedzhment, № 1(10), s. 58–69, 2005.
- [6] H. K. Selevko, Alternatyvni pedahohichni tekhnolohii. Moskva, Rossiya: NDI shkilnykh tekhnolohii, 2005, 224 s.
- [7] O. Pometun, L. Pyrozhenko, Suchasnyi urok. Kyiv, Ukraina: A.S.K., 2005.
- [8] V. V. Hryhorash, Pedahohichni rady, maister-klasy, treninhy. Kharkiv, Ukraina: Osnova, 2013. 224 s. (Seriia «Abetka kerivnyka»).

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-22-36](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-22-36)

УДК 378.1(4)

Власова Інна Володимирівна,

кандидат економічних наук, доцент,
Інститут вищої освіти НАПН України, докторант,
Київ, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3532-3136>

vlasovainnov@gmail.com

ЕКОНОМІЧНА АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. Економічна автономія університетів є важливим аспектом забезпечення економічного розвитку університетів. Проаналізовано економічні аспекти імплементації нового Закону «Про вищу освіту і наукові дослідження» 2017 р. Великої Британії в частині аналізу умов та видів фінансової підтримки зареєстрованих закладів (провайдерів) вищої освіти, джерел фінансування вищої освіти, встановлення розмірів студентських фінансових внесків як оплати навчання.

З'ясовано поняття «інституціональна автономія закладів (провайдерів) вищої освіти», що містить свободу закладів (провайдерів) вищої освіти в рамках закону здійснювати оперативне управління ефективно та компетентно; визначати зміст конкретних курсів та способу їх викладання, контролю та оцінки; визначати критерії прийому студентів, а також відбору, призначення та звільнення викладацького складу та застосовувати ці критерії у конкретних випадках; піддавати сумніву і випробуванню отримані знання; висувати нові ідеї та спірні або небажані судження, не наражаючи себе на ризик втрати роботи або привілеїв з боку закладів (провайдерів).

Встановлено, що гранти університетам надаються за рахунок студентських внесків (tuition fee), тобто оплати навчання та кредитів на утримання (maintenance loans), а також грантів на підтримку студентів (maintenance grants), що надаються урядом через державну організацію Student Loans Company (SLC), Компанію з надання кредитів студентам. Розподіл обсягів фінансових ресурсів між університетами здійснюється на основі формули фінансування. Проаналізовано стан сектора вищої освіти Великої Британії у 2016–2017 рр. та показники фінансової автономії університетів Сполученого Королівства у 2017 р., що характеризують високий рівень фінансової автономії університетів у Сполученому Королівстві.

Ключові слова: гранти та кредити на підтримку й утримання студентів; економічна автономія університетів; інституціональна

автономія закладів вищої освіти; фінансування вищої освіти; фінансова автономія; фінансова підтримка.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблема забезпечення економічної (зокрема фінансової) автономії є однією з найскладніших проблем, з якою стикалися університети, вчені, органи управління освітою на всіх рівнях. У аналітичному звіті Світового Банку під назвою «Internal Funding and Governance» (Міжнародне фінансування та врядування) [1] 2018 р. стверджується, що «фінансова автономія університетів може бути посилена через сприяння внутрішній свободі інституцій, щоб гнучко акумулювати та управляти ресурсами.

Акумулювання додаткового доходу через кілька нових або наявних джерел фінансування (наприклад, внески студентів, ендаумент фонди, філантропічні пожертвування, комерційної діяльності, різних видів послуг, пов'язаних з отриманням доходу) сприяє збалансуванню структури доходів університету, збільшуючи його фінансову стійкість» [1, с. 10].

Відтак, автономію можна розглядати як важливий аспект забезпечення сталого фінансового розвитку університетів, оскільки це сприяє зменшенню їх ресурсної залежності від одного джерела фінансування, включаючи державне фінансування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми інституційної автономії у сфері вищої освіти присвячені праці вітчизняних і зарубіжних дослідників: А. Соколовської [2], В. Лугового, С. Калашнікової [3], Т. Estermann, Т. Nokkala, М. Steinel [4]. Однак, незважаючи на зростаючу кількість публікацій, присвячених автономії університетів, дискусійними є питання системного розгляду економічної автономії університетів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати можливості забезпечення економічної автономії університетів Великої Британії та розробити рекомендації щодо надання грантів університетам за рахунок студентських внесків (tuition fee), грантів на підтримку студентів (maintenance grants), що надаються урядом через державну організацію Student Loans Company (SLC), Компанію з надання кредитів студентам.

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

- з'ясувати законодавчу основу регулювання економічної автономії університетів Великої Британії;
- проаналізувати економічні аспекти імплементації нового Закону «Про вищу освіту і наукові дослідження» 2017 р. Великої Британії;

- розглянути умови та види фінансової підтримки зареєстрованих закладів вищої освіти, джерела фінансування вищої освіти у Великій Британії;
- проаналізувати стан сектору вищої освіти Великої Британії та показники фінансової автономії університетів Сполученого Королівства.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Теоретичною та інформаційною основою дослідження є наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених, у яких висвітлено питання університетської автономії, а також аналітичні звіти міжнародних організацій щодо фінансування вищої освіти.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для виконання поставлених завдань використано метод аналізу нормативних, стратегічних та аналітичних документів, а також метод статистичного аналізу.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У виданні «Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки. Довідник для університетів світу» [5] 2011 р. акцентовано, що «різноманітність джерел фінансування – ключовий чинник автономії британських ВНЗ [5, с. 13]. «Методика щорічних грантів і гнучкий характер фінансування досліджень залежно від їх якості надають закладам вищої освіти свободу у виборі того, як витратити власні ресурси. Це дає змогу їм інвестувати кошти в інноваційні дослідження, розвивати нові сфери наукових інтересів і підтримувати наукову роботу у проектах, пов'язаних із високим ризиком, але потенційно дуже рентабельних. Це сприяє розвитку партнерств з приватним і державним секторами, між собою та з іноземними партнерами, забезпечуючи більший соціальний вплив та пропонуючи результати своїх досліджень ринку. Ця модель фінансування допомагає закладам вищої освіти гнучко реагувати на зміну потреб, захищаючи і розвиваючи важливі напрями досліджень» [5, с. 13–14].

У іншому виданні «A guide to UK higher education and partnerships for overseas universities» (Довідник з вищої освіти Сполученого Королівства та партнерських зв'язків для міжнародних університетів) [6] 2013 р. зазначено, що «сектор вищої освіти в Англії фінансується переважно з державних джерел. Заклади вищої освіти не належать уряду та не управляються ним. Вони є незалежними юридичними особами, мають раду або керівний орган, які несуть відповідальність за визначення стратегічного напрямку діяльності

закладу, моніторинг фінансового стану та забезпечення ефективного управління» [6, с. 11].

Реалізація політики у сфері вищої освіти у Великій Британії відбувається в період реформування системи вищої освіти відповідно до нового Закону «Про вищу освіту і наукові дослідження» 2017 р. (Higher Education and Research Act 2017) [7], де наведено визначення поняття «інституціональна автономія закладів (провайдерів) вищої освіти» (institutional autonomy of English higher education providers), що включає:

- «свободу закладів (провайдерів) вищої освіти в рамках закону здійснювати оперативне управління ефективно та компетентно;
- свободу закладів (провайдерів) вищої освіти: визначати зміст конкретних курсів та способу їх викладання, контролю та оцінки; визначати критерії прийому студентів, а також відбору, призначення та звільнення викладацького складу та застосовувати ці критерії у конкретних випадках;
- свободу викладацького складу закладів (провайдерів) вищої освіти в межах закону: піддавати сумніву і випробуванню отримані знання; висувати нові ідеї та спірні або небажані судження, не наражаючи себе на ризик втрати роботи або привілеїв з боку закладів (провайдерів)» [7, с. 2–3].

Важливою новацією цього Закону є створення спеціального органу – нового регулятора у сфері вищої освіти Великої Британії – Office for Students – OfS (Управління у справах студентів) замість Higher Education Funding Council for England (Ради з фінансування закладів вищої освіти), а також UK Research and Innovation, нової Ради з досліджень та інновацій, що матиме функції регулювання та фінансування наукових досліджень.

Стаття 39 цього Закону під назвою «Фінансова підтримка зареєстрованих закладів (провайдерів) вищої освіти» присвячена питанню фінансування та містить такі положення:

1. «OfS може надавати гранти, позики або інші платежі керівному органу відповідного закладу (провайдеру) вищої освіти стосовно витрат, понесених або які будуть понесені закладом (провайдером) вищої освіти тощо з метою: надання закладом (провайдером) послуг освіти та здійснення іншої діяльності, яку його керівний орган вважає необхідною або бажаною з освітньою метою.

2. OfS може надавати субсидії, позики чи інші платежі будь-якій особі для покриття витрат, понесених або які будуть понесені особою при наданні освітніх послуг відповідними закладами (провайдерами) вищої освіти, які отримують фінансову підтримку відповідно до підпункту 1» [7, с. 25].

Стаття 41 цього Закону містить інформацію щодо умов фінансової підтримки:

1. Грант, позика чи інший платіж можуть надаватися на таких умовах, які Office for Students вважає за доцільне.

Умови передбачають:

- дозволити Office for Students вимагати відшкодування (повністю або частково) сум, сплачених Office for Students, якщо не виконується будь-яка з умов, за якими виплачувались такі суми;
- вимагати виплати відсотків за будь-який період, протягом якого сума, що належить Office for Students у відповідності з будь-якою із умов, залишається невикраденою;
- вимагати від особи, якій виплачено суми, надати Office for Students будь-яку інформацію з метою виконання його функцій.

Згідно з документом «Guide to funding 2018–2019 How the Office for Students allocates money to higher education providers» (Посібник з фінансування 2018–2019 рр. Способи забезпечення закладів вищої освіти фінансовими ресурсами), [8, с. 3] щорічний цикл фінансування передбачає, що обсяг державного фінансування вищої освіти у Великій Британії визначається урядом щорічно.

Джерелами такого фінансування є такі:

- гранти закладам вищої освіти, які надаються Office for Students (Управління у справах студентів) за рахунок студентських внесків (tuition fee), тобто оплати навчання та кредитів на утримання (maintenance loans), а також грантів на підтримку студентів (maintenance grants), що надаються урядом через державну організацію Student Loans Company (SLC), Компанію з надання кредитів студентам;
- гранти для закладів вищої освіти та стипендії для студентів з інших державних органів, таких як UK Research and Innovation (UKRI), Рада з Досліджень та інновацій і Department of Health (Департаменту охорони здоров'я).

Ці гранти надаються у формі субсидій і не повністю покривають витрати на фінансування діяльності з викладання та пов'язаної з нею діяльності.

Office for Students (Управління у справах студентів) надає гранти для фінансування діяльності з викладання (teaching funding), яке спрямоване на покращення соціальної мобільності завдяки розширенню доступу щодо здобуття вищої освіти для студентів з малозабезпечених сімей. Щорічне фінансування діяльності з викладання (recurrent funding) включає фінансування предметів зі значними витратами (high-cost subject funding), що розраховується на основі додавання показників кількості студентів та обсягу цільових асигнувань й фінансування за Національною програмою співпраці (National Collaborative Outreach Programme (NCOP)).

Office for Students (Управління у справах студентів) розподіляє обсяг фінансових ресурсів між закладами вищої освіти, використовуючи формули, які враховують певні показники для кожного закладу вищої освіти, включаючи кількість і тип студентів, предмети, які викладаються. На фінансування предметів зі значними витратами (high-cost subject funding) передбачено більше ніж половину обсягу фінансування діяльності з викладання і розраховується через добуток таких показників: кількість студентів в кожній цінovій групі; розмір гранту відносно кількості студентів у кожній цінovій групі; поправочний коефіцієнт (scaling factor) для забезпечення відповідності наявної і загальної суми виділених коштів.

Навчальні предмети розподіляються за цінovими групами в залежності від характеристик і пов'язаних з ними витрат на навчання, наприклад, вартість курсу фізики вище, ніж вартість вивчення географії або бізнесу (предмети цінovої групи А – 10000 фунтів стерлінгів, В – 1500 фунтів стерлінгів, С1 – 250 фунтів стерлінгів, Scaling factor – 1,01) [9].

Фінансування обміну знаннями (knowledge exchange funding) здійснюється через Раду наукових досліджень (Research England Council – UKRI). Значна частина обсягу фінансових ресурсів надається Департаментом бізнесу, енергетики та індустріальної стратегії (Department for Business, Energy and Industrial Strategy) безпосередньо UKRI та складає 47 млн фунтів стерлінгів з бюджету грантів на викладання OfS.

У 2018–2019 н.р. загальна сума гранту Office for Students (Управління у справах студентів) склала 1538 млн фунтів стерлінгів, зокрема 1,290 млн фунтів стерлінгів у формі щорічного гранту на викладання (teaching grant); 47 млн фунтів стерлінгів – на діяльність з обміну знаннями (knowledge exchange); 51 млн фунтів стерлінгів на національні потреби та регуляторні ініціативи; 150 млн фунтів стерлінгів на капітальне фінансування [10].

У Законі «Про вищу освіту і наукові дослідження» 2017 р. (Higher Education and Research Act 2017) міститься також положення щодо встановлення розміру ліміту студентських внесків залежно від того, чи має заклад вищої освіти документ під назвою «access and participation plan» (угоду про доступ і план участі студентів)» [7, с. 90].

Існує три рівні лімітів:

- вищий обсяг, який збільшуватиме оплату навчання в розмірі, що не перевищує необхідний рівень, який передбачений планом для відповідного курсу та за відповідний академічний рік;
- обсяг субривня (проміжний), визначений Державним секретарем, що не перевищують вищий або мінімальний обсяг;
- мінімальний обсяг, який визначено Державним секретарем.

Фінансовані заклади вищої освіти, які бажають стягувати плату в більш високому розмірі, ніж дозволено законодавством, мають погодити з OfS угоду про доступ (access agreement). Заклади, що не мають цього документу можуть стягувати оплату навчання за рік у розмірі 6000 фунтів стерлінгів [11, с. 3].

Якщо розмір оплати навчання обмежений, ліміт, що може бути встановлений студенту в 12-місячний період, визначається такими умовами:

- тип закладу (фінансований чи нефінансований OfS), де студент здобуває вищу освіту. За умови наявності надмірних розмірів зборів, грант може бути зменшений;
- рік навчання (повна, часткова зайнятість);
- отримання відзнаки закладом за Програмою досконалості викладання та успішності студентів (Teaching Excellence and Student Outcomes Framework – TEF). Заклади, які у 2017/2018 та 2018/2019 отримали відзнаку TEF, можуть стягувати оплату навчання за рік з урахуванням підвищення рівня інфляції на базовому (6165 фунтів стерлінгів) чи вищому рівні (9250 фунтів стерлінгів); для інших закладів – 6000/9000 фунтів стерлінгів базовий та вищий рівень, відповідно.

Деякі студенти мають право на допомогу в оплаті навчання залежно від їхнього власного доходу, доходу їхніх батьків, сім'ї, причому студент повинен проживати в Європейському не менше як три роки до початку навчання в університеті. Погашення кредиту здійснюється таким чином: випускники, які завершили навчання і стали високооплачуваними фахівцями, погашатимуть кредит на навчання за більш високими відсотковими ставками. Лише студенти, які проживають у Великій Британії, є її резидентами впродовж принаймні трьох років, мають право на кредити на утримання (maintenance loans) для покриття витрат на проживання. Такий кредит є гібридним видом кредиту і податку, оскільки, на відміну від традиційного кредиту, погашення базується на прибутках позичальника, а будь-який непогашений залишок списується через 30 років.

За прогнозами уряду, загальна вартість нових кредитів для студентів вищої освіти у Великій Британії зросте з 14,9 млрд фунтів стерлінгів у 2017–2018 роках до 19,7 млрд фунтів стерлінгів у 2022–2023 рр. Це збільшення зумовлене заміною грантів на кредити, а також розповсюдженням кредитів на покриття витрат для утримання для студентів заочної форми навчання, кредити на навчання на магістерських і докторських програмах та заміни соціальних стипендій на кредити [12, с. 11].

Випускники звільнюватимуться від виплати кредиту на навчання, доки їх доходи не досягнуть 21000 фунтів стерлінгів у рік. Далі вони погашатимуть кредити Компанії (Student Loans Company) за процентною

ставкою 9% від доходу вище за 21000 фунтів стерлінгів. Після закінчення навчання, проценти нараховуються на кредит за різними ставками відповідно до доходів студентів. Для студентів, які заробляють 21 000 фунтів стерлінгів або менше, відсоток встановлюється на рівні інфляції, що вимірюється Індексом роздрібних цін (RPI). Процентні ставки потім зростають за диференційованою шкалою до максимальної ставки RPI + 3% для тих, хто заробляє 41000 фунтів стерлінгів або більше. Для 2017/2018 максимальна процентна ставка склала 6,1% [12, с. 4].

За даними звіту «University Autonomy in Europe III: Country profiles» [13] рівень фінансової автономії університетів у Сполученому Королівстві склав 89%, таке значення відповідає кластеру з високим значенням між 81 і 100% (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники фінансової автономії університетів
Сполученого Королівства у 2017 р.***

Показники		Зміст	Значення
Термін та тип державного фінансування	Термін державного фінансування	Один рік	60%
	Тип державного фінансування	Блоковий грант і немає ніяких обмежень на розподіл фінансування	100%
Можливість утримувати надлишкові кошти		Можна утримувати без обмежень	100%
Можливість позичати гроші		Можуть позичати гроші з іншими типами обмежень	90%
Можливість володіти будівлями		Можуть продавати свої будівлі без обмежень	100%
Можливість встановлювати плату за навчання	Студенти з країн – членів ЄС	Магістратура, докторантура; університети можуть вільно встановлювати рівень плати за навчання	100%
		Бакалаврат; університети можуть встановлювати рівень плати за навчання в межах граничного розміру, встановленого зовнішнім органом влади	40%
	Студенти з країн – не членів ЄС (бакалаврат, магістратура, аспірантура)	Університети можуть вільно встановлювати рівень плати за навчання	100%
Рівень фінансової автономії (зважене значення)			89%

*Джерело: складено на основі джерела [13].

Важливого значення для забезпечення економічної автономії, крім диверсифікації джерел надходжень, має управління витратами та забезпечення підзвітності й прозорості економічної діяльності університету.

У Великій Британії був розроблений «Прозорий підхід до калькуляції» (Transparent Approach to Costing – TRAC) [14] на основі методики оцінки витрат за видами діяльності.

Первинною метою розроблення TRAC для всіх закладів вищої освіти було запровадження процесів калькуляції і ціноутворення з метою прийняття фінансових і управлінських рішень. Через формування і врахування у фінансовій стратегії і управлінському процесі розроблення TRAC спрямовано на забезпечення в довгостроковій перспективі фінансової стійкості діяльності закладів вищої освіти та відповідності вимогам підзвітності органів фінансування вищої освіти.

Додатковою метою розробки TRAC підходу є забезпечити здатність закладів вищої освіти: 1) визначати повні економічні витрати своєї діяльності на відповідному рівні ухвалення управлінських рішень; 2) встановлювати ціни на свою діяльність з використанням або ринкового ціноутворення (з урахуванням ринків, клієнтів, конкуренції і ризиків) або ціноутворення на основі витрат [15].

Розглянемо деякі показники стану сектору вищої освіти Великої Британії. У 2016–2017 рр. у Великій Британії діяло 162 заклади вищої освіти, з них – 108 університети [15, с. 16]. За даними видання «The economic impact of UK universities, 2014–2015» (Економічний вплив університетів Великої Британії) 2017 р. [17] у 2014/2015 рр. внесок університетського сектору Великої Британії в економіку склав 21,5 млн фунтів стерлінгів або 1,2% ВВП та 95 млн фунтів стерлінгів валового випуску в економіці, сектор забезпечує 940000 робочих місць у СК.

У 2016–2017 рр. загальний дохід закладів вищої освіти Великої Британії становив 35,7 млрд фунтів стерлінгів, на 1 млрд фунтів стерлінгів більше від попереднього року. З них 50% загального доходу припадає на фінансові внески та контракти на медичну освіту, пов'язані з викладанням (17,7 млрд фунтів стерлінгів), тоді як фінансування уряду на викладання становить 14% (5,1 млрд фунтів стерлінгів). Доходи від досліджень становили близько п'ятої (17%, 5,9 млрд фунтів стерлінгів) від загального обсягу, доходи від ендаумент фондів та інвестицій 2% (0,8 млрд фунтів стерлінгів), інші доходи 17% (6,1 млрд фунтів стерлінгів).

Щодо витрат, найбільшу частку склали витрати на персонал 55% (18,9 млрд фунтів стерлінгів), інші операційні витрати 36% (12,5 млрд фунтів стерлінгів), амортизація 7% (2,3 млрд фунтів стерлінгів), процентні та інші фінансові витрати 2% (0,7 млрд фунтів стерлінгів) [18].

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

З метою забезпечення автономії університетів Великої Британії у Великій Британії створено новий регулятор у сфері вищої освіти – «Office for Students» (Управління у справах студентів). Функціями його є створення умов для забезпечення конкуренції між університетами, необхідності підвищення якості вищої освіти, розширення вибору й можливостей для студентів у здобутті вищої освіти, ефективності витрат на вищу освіту.

У фінансуванні вищої освіти Великої Британії зміщено акцент з державних джерел у бік надходжень від плати за навчання та використанням кредитів з погашенням на основі майбутніх доходів (income-contingent loans). Однак завдяки системі бухгалтерського обліку, втрати за такими кредитами є «невидимими», відбувається субсидування вищої освіти за рахунок значних втрат, що не сприяє ефективності, формується ефект «бульбашки», що створює фінансові ризики.

Перспективи подальших досліджень питання економічної автономії університетів вбачаємо у визначенні механізмів її забезпечення у сфері вищої освіти в Україні.

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

- [1] World Bank, World Bank Support to Higher Education in Latvia: Volume 2. *Internal Funding and Governance*. 2018. [Electronic resource]. Доступно: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29739>.
- [2] А. М. Соколовська, «Шляхи розширення фінансової автономії університетів», *БІЗНЕС ІНФОРМ*, № 4, с. 102–108, 2018.
- [3] В. Луговий, С. Калашнікова та ін., «Автономія та лідерство в європейському просторі вищої освіти», *Вища освіта України*, № 1, с. 14–20, 2014.
- [4] T. Estermann, T. Nokkala, M. Steinel, *University Autonomy in Europe II The Scorecard*, 2011. [Electronic resource]. Доступно: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2

- [5] С. Баскервіль, Ф. Маклеод, Н. Сондерас, «Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки», *Довідник для університетів світу*. UK HE International and Europe Unit, 2011, 52 с.
- [6] S. Baskerville, *A guide to UK higher education and partnerships for overseas universities*, 2013. [Electronic resource].
Доступно: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/guide-to-uk-he-and-partnerships_web_final.pdf.
- [7] *Higher Education and Research Act*, 2017. [Electronic resource].
Доступно: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/contents/enacted>
- [8] *Office for Students, Guide to funding 2018-19 How the Office for Students allocates money to higher education providers*, 2018. [Electronic resource].
Доступно: https://www.officeforstudents.org.uk/media/42d81daf-5c1d-49f6-961b-8b4ab1f27edc/ofs2018__21.pdf.
- [9] Office for Students, *2018–2019 recurrent teaching grant: technical guidance for higher education institutions*, 2018. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.officeforstudents.org.uk/media/7e883209-78b2-4404-b7ea-e7366869dd66/hei-technical-guidance-2018-19.pdf>.
- [10] Office for Students, *Recurrent and formula capital funding for 2018–2019*, 2018. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.officeforstudents.org.uk/media/50bf30fa-48e6-4663-9d56-d66ebef7a047/ofs-201820.pdf>.
- [11] UniversitiesUK, Parliamentary briefing. *The undergraduate funding system in England*, 2017. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/briefing-undergraduate-funding-england.pdf>.
- [12] P. Bolton, *Higher education funding in England*, 2019. [Electronic resource].
Доступно: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CB-P-7973#fullreport>.
- [13] *European University Association, University Autonomy in Europe III: Country profiles*, 2017. [Electronic resource].
Доступно: <https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20country%20profiles.pdf>.
- [14] *Transparent Approach to Costing (TRAC)*. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.trac.ac.uk/publications/an-assurance-framework-for-trac>.
- [15] KPMG. *Review of the Transparent Approach to Costing*, 2012. [Electronic resource].
Доступно: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/year/2012/tracreview/>.
- [16] National Audit Office, *The higher education market*, 2017. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2017/12/The-higher-education-market.pdf>.

- [17] Oxford Economics, *The economic impact of UK universities, 2014–2015*, 2017. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/the-economic-impact-of-universities.pdf>.
- [18] Universities UK, *Patterns and trends in UK higher education*, 2018. [Electronic resource].
Доступно: <https://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/Documents/patterns-and-trends-in-uk-higher-education-2018.pdf>.

UNIVERSITY ECONOMIC AUTONOMY: EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN

Inna Vlasova,

Candidate of Economic Sciences (Ph. D), Docent
Institute of higher education NAPS of Ukraine,
Doctoral Candidate,
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3532-3136>

vlasovainnov@gmail.com

Abstract. University economic autonomy is an important aspect of an economic development assuring of universities. The economic aspects of the implementation of the UK Higher Education and Research Act 2017 in the context of conditions and types of financial support for registered higher education institutions (providers), sources of funding for higher education, and tuition fees are students' financial contribution setting have been analyzed.

Concept «institutional autonomy of higher education providers» means the freedom of higher education providers within the law to conduct their day to day management in an effective and competent way; to determine the content of particular courses and the manner in which they are taught, supervised and assessed; to determine the criteria for the selection, appointment and dismissal of academic staff and apply those criteria in particular cases; to determine the criteria for the admission of students and apply those criteria in particular cases; to question and test received wisdom, and to put forward new ideas and controversial or unpopular opinions, without placing themselves in jeopardy of losing their jobs or privileges they may have at the providers.

It is determined that grants are awarded to universities through tuition fees and maintenance loans, as well as maintenance grants provided by the government through the Student Loans Company (SLC). The allocation of financial resources between universities is based on the funding formula. The state of the UK higher education sector in 2016-2017 and the indicators of university financial autonomy in the United Kingdom in 2017

have been analyzed, which characterize the high level of financial autonomy of universities in the United Kingdom.

Key words: financial autonomy; financial support; higher education funding; institutional autonomy of higher education institutions; maintenance grants and loans; university economic autonomy.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ АВТОНОМИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ: ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Власова Инна Владимировна,

кандидат экономических наук, доцент

Института высшего образования

НАПН Украины, докторант,

Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3532-3136>

vlasovainnov@gmail.com

Аннотация. Экономическая автономия университетов является важным аспектом обеспечения экономического развития университетов. Проанализированы экономические аспекты имплементации нового Закона «О высшем образовании и научных исследованиях» 2017 г. Великобритании, а именно проанализированы условия и виды финансовой поддержки зарегистрированных учреждений (провайдеров) высшего образования, источники финансирования высшего образования, установление размеров студенческих финансовых взносов как оплаты обучения.

Выяснено определение понятия «институциональная автономия учреждений (провайдеров) высшего образования» как свободы заведений (провайдеров) высшего образования в рамках закона осуществлять оперативное управление эффективно и компетентно; определять содержание конкретных курсов и способов их преподавания, контроля и оценки; определять критерии приема студентов, а также отбора, назначения и увольнения преподавательского состава и применять эти критерии в конкретных случаях; подвергать сомнению и испытанию полученные знания; выдвигать новые идеи и спорные или нежелательные суждения, не подвергая себя риску потери работы или привилегий со стороны учреждений (провайдеров).

Установлено, что гранты университетам предоставляются за счет студенческих взносов (tuition fee), то есть оплаты обучения и кредитов на содержание (maintenance loans), а также грантов на

поддержку студентов (maintenance grants), предоставляемых правительством через государственную организацию Student Loans Company (SLC), Компанию по предоставлению кредитов студентам. Распределение объемов финансовых ресурсов между университетами осуществляется на основе формулы финансирования. Проанализированы состояние сектора высшего образования Великобритании в 2016–2017 гг. и показатели финансовой автономии университетов Соединенного Королевства в 2017 г., которые характеризуют высокий уровень финансовой автономии университетов в Соединенном Королевстве.

Ключевые слова: гранты и кредиты на поддержку и содержание студентов; экономическая автономия университетов; институциональная автономия учреждений высшего образования; финансирование высшего образования; финансовая автономия; финансовая поддержка.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] World Bank, World Bank Support to Higher Education in Latvia: Volume 2. Internal Funding and Governance. 2018. [Electronic resource]. Dostupno: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29739>.
- [2] A. M. Sokolovska, «Shliakhy rozshyrennia finansovoi avtonomii universytetiv», BIZNES INFORM, № 4, s. 102–108, 2018.
- [3] V. Luhovyi, S. Kalashnikova ta in., «Avtonomiia ta liderstvo v yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity», Vyshcha osvita Ukrainy, № 1, s. 14–20, 2014.
- [4] T. Estermann, T. Nokkala, M. Steinel, University Autonomy in Europe II The Scorecard, 2011. [Electronic resource]. Dostupno: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2
- [5] S. Baskervil, F. Makleod, N. Sonderas, «Systema vyshchoi osvity u Velykii Brytanii ta mizhnarodni universytetski zviazky», Dovidnyk dlia universytetiv svitu. UK HE International and Europe Unit, 2011, 52 s.
- [6] S. Baskerville, A guide to UK higher education and partnerships for overseas universities, 2013. [Electronic resource]. Dostupno: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/guide-to-uk-he-and-partnerships_web_final.pdf.
- [7] Higher Education and Research Act, 2017. [Electronic resource]. Dostupno: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/contents/enacted>
- [8] Office for Students, Guide to funding 2018-19 How the Office for Students allocates money to higher education providers, 2018. [Electronic resource].

- Dostupno: https://www.officeforstudents.org.uk/media/42d81daf-5c1d-49f6-961b-8b4ab1f27edc/ofs2018__21.pdf.
- [9] Office for Students, 2018–2019 recurrent teaching grant: technical guidance for higher education institutions, 2018. [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.officeforstudents.org.uk/media/7e883209-78b2-4404-b7ea-e7366869dd66/hei-technical-guidance-2018-19.pdf>.
- [10] Office for Students, Recurrent and formula capital funding for 2018–2019, 2018. [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.officeforstudents.org.uk/media/50bf30fa-48e6-4663-9d56-d66ebef7a047/ofs-201820.pdf>.
- [11] UniversitiesUK, Parliamentary briefing. The undergraduate funding system in England, 2017. [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/briefing-undergraduate-funding-england.pdf>.
- [12] P. Bolton, Higher education funding in England, 2019. [Electronic resource]. Dostupno: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7973#fullreport>.
- [13] European University Association, University Autonomy in Europe III: Country profiles, 2017. [Electronic resource]. Dostupno: <https://eua.eu/downloads/publications/university%20autonomy%20in%20europe%20iii%20country%20profiles.pdf>.
- [14] Transparent Approach to Costing (TRAC). [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.trac.ac.uk/publications/an-assurance-framework-for-trac>.
- [15] KPMG. Review of the Transparent Approach to Costing, 2012. [Electronic resource]. Dostupno: <http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/year/2012/tracreview/>
- [16] National Audit Office, The higher education market, 2017. [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2017/12/The-higher-education-market.pdf>.
- [17] Oxford Economics, The economic impact of UK universities, 2014–2015, 2017. [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/the-economic-impact-of-universities.pdf>.
- [18] Universities UK, Patterns and trends in UK higher education, 2018. [Electronic resource]. Dostupno: <https://www.universitiesuk.ac.uk/facts-and-stats/data-and-analysis/Documents/patterns-and-trends-in-uk-higher-education-2018.pdf>.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-37-54](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-37-54)

УДК 374.371.001

Дедюх Євгеній Валерійович,

аспірант кафедри педагогіки, управління та адміністрування
Навчально-наукового інституту менеджменту та психології
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
Київ, Україна.

Науковий керівник – І. Л. Сіданіч
dev@uatrade.net

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні аспекти управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти. Зроблено аналіз концептуальних підходів до визначення поняття «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти». Аналізуючи сутність поняття «позашкільна освіта», охарактеризовано наукові праці таких авторів, як: Л. Бондар, О. Биковська, В. Берека, Н. Волкова, Г. Пустовіт, В. Вербицький, А. Сиротенко; «освітня послуга» В. Волочиенко, Р. Квартенко, О. Лебідь, В. Мильник, Н. Мойсеюк, З. Румянцева, Г. Тимошко, Б. Титаренко, І. Чигрін; «управління в освіті» Б. Дерев'янка, О. Романова, А. Стрижов, А. Дмитрів, Т. Оболенська, Ю. Долиняк, В. Александров, А. Антохов, І. Каленюк, С. Кадачников, В. Очаренко, Т. Ящук.

Реалізація запропонованих підходів забезпечує розробку організаційно-управлінського механізму впровадження системи чітких послідовностей дій в управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти. Інформація, отримана за допомогою наукових досліджень, носить управлінський характер, збирається з використанням наукових методів. Дослідження проводилося за допомогою методів наукового аналізу досліджуваного явища, а саме: вивчення й узагальнення теоретичних підходів щодо усвідомлення основних дефініцій та понять. Кількість методів наукових досліджень достатня для отримання повного змісту охарактеризованих понять дослідження. Автором статті визначено, що управління закладом освіти є сукупність ухвалення управлінських рішень, реалізації цілеспрямованих заходів для досягнення визначених суспільством і державою цілей діяльності освітнього закладу, регламентованих законами та нормативними актами. Автор статті стверджує, що управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти є керованим впливом на освітній процес та координацію дій для виконання завдання щодо формування особистості школяра та підготовки його до сучасного життя засобами

надання освітніх послуг закладами позашкільної освіти.

Ключові слова: позашкільна освіта; освітні послуги; управління; управління закладом освіти; управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Виховання дітей являє собою одну з головних проблем розвитку нашого суспільства, від вирішення якої прямо пропорційно залежить майбутнє нашої держави. Відомо, що в сучасній Україні одне з пріоритетних місць в системі освіти займає позашкільна освіта, тому дослідження її теоретичних основ заслуговують великої уваги. Багато відомих українських педагогів, зокрема: Б. Андрушківа, О. Боднар, Т. Борова, О. Биковська, В. Вербицький, О. Галус, С. Гончаренко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, І. Драч, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Кремень, Л. Лузан, Т. Лукіна, В. Маслов, В. Олійника, О. Отич, С. Русова, М. Спектор, Т. Суценко, Т. Сорочан, А. Сайкса, О. Тур та інші приділяли багато своїх наукових праць саме аналізу проблем надання освітніх послуг та управління освітою.

Керуючись проектом Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про позашкільну освіту» (29 грудня 2018), який має на меті удосконалити правове регулювання освітнього процесу в системі позашкільної освіти, створити умови рівного доступу до позашкільної освіти в регіонах та спираючись на Закон України «Про освіту», можна зазначити, що метою позашкільної освіти є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності (ст. 41) [1], [2].

У Постанові Кабінету Міністрів України від 06.05.2017 р. № 115 підкреслюється, що позашкільний навчальний заклад проводить навчально-виховну, інформаційно-методичну, організаційно-масову, навчально-тренувальну та спортивну роботу [3]. Тобто, він є таким закладом освіти, який має системні функції і спрямований на розвиток інтелектуальних, духовних і фізичних здібностей особистості й може підготувати її до активної професійної та громадської діяльності. Зазначене обумовлює необхідність цілеспрямованого управління закладом позашкільної освіти, що забезпечує соціалізацію молоді та сприятиме їхній самореалізації. В свою чергу, якість надання освітніх послуг безпосередньо залежить від організаційної структури закладу позашкільної освіти, від ефективного управління та, особисто, керівника позашкільного закладу. Враховуючи об'єктивні потреби суспільства, вимоги держави щодо виховання майбутніх громадян, необхідно

створити сприятливі умови керівного впливу на процес розвитку позашкільної освіти. Тому вважаємо за доцільне й актуальне присвятити цю статтю саме характеристиці визначення поняття «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі позашкільної освіти в Україні присвячено багато наукових праць та досліджень. Серед авторів, які займалися вивченням і розкриттям сенсу цієї проблеми в науковій та методичній літературі, ми розглянемо наукові праці та використаємо формулювання деяких вчених:

- «позашкільна освіта» – Л. Бондар, О. Биковська, В. Берека, В. Вербицький, Н. Волкова, Г. Пустовіт, А. Сиротенко та інші;
- «управління» – В. Волоченко, Р. Квартенко, О. Лебідь, Н. Мойсеюк, В. Мильник, З. Румянцева, Г. Тимошко, Б. Титаренко, І. Чигрін, та інші;
- «освітня послуга» – В. Александров, А. Антохов, С. Багдік'ян, Б. Деревянко, А. Дмитрів, В. Дмитрієв, Ю. Долиняк, К. Євменькова, І. Каленюк, С. Кадачників, С. Ніколаєнко, Т. Оболенська, В. Огаренко, О. Романова, А. Стрижов, Т. Ящук та інші.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у визначенні стану розробленості проблеми та сутності поняття «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти».

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі **завдання**: зробити аналіз праць науковців, які вивчали проблематику управління в позашкільній освіті; на основі аналізу сформулювати визначення понять «позашкільна освіта»; «освітні послуги»; «управління»; «управління закладом освіти»; «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти».

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Як теоретико-методологічні засади дослідження прийнято загальнонаукові принципи об'єктивності, науковості, які забезпечують розгляд обраних фактів і термінів всебічно, з усіма їх проявами у змісті і структурі, виходячи суто з природи досліджуваних проблем, причини їх генезису, змін та результатів теорії і практики позашкільної освіти.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Дослідження проводилося за допомогою методів наукового аналізу досліджуваного явища, а саме: вивчення й узагальнення теоретичних підходів щодо усвідомлення основних дефініцій та понять. Використані методи

теоретичного узагальнення сприяли використанню та співставленню наукових фактів і процесів щодо розуміння сутності досліджуваного феномену.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Результатами дослідження є здійснення аналізу наукових джерел щодо управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти. Визначено сутність і зміст понять «позашкільна освіта»; «освітні послуги»; «управління»; «управління закладом освіти»; «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти». Здійснено авторське трактування: позашкільна освіта – це послідовний процес формування системи цінностей і адаптації особистості школяра до сучасних умов життя, заснований на вільній формі самореалізації, узгодженої з індивідуальними потребами, здібностями і потенціалу дитини, засобами духовної, інтелектуальної чи фізичної підготовки.

Формулювання і зміст поняття «позашкільна освіта» різними дослідниками подано в табл. 1.

Таблиця 1

Визначення поняття «позашкільна освіта»

Джерело, дослідник	Сутність поняття «позашкільна освіта»
1	2
Закон України від 22.06.2000 р. № 1841-III [2]	Сукупність знань, умінь і навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти, інших суб'єктах освітньої діяльності за програмами позашкільної освіти
Л. Бондар [4]	Це безперервний процес, що не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить від одного етапу до іншого, забезпечуючи кожній дитині умови для вільного вибору видів і форм діяльності; духовного, інтелектуального і фізичного розвитку; формування готовності до участі в складній системі соціальних відносин, а також формування моральної позиції, від якої залежить подальший розвиток особистості
О. Биковська [5]	Це складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях
В. Берека [6]	Це науково обґрунтована в логічній єдності, наступності та послідовності система додаткових знань, умінь і навичок, що здобувають діти і молодь у позашкільних навчальних закладах різних типів, інших закладах освіти як центрів позашкільної роботи в позаурочний і позанавчальний час

Продовження табл. 1

1	2
Н. Волкова [7]	Це сукупність знань, умінь і навичок, що отримують вихованці, учні і слухачі в позашкільних навчальних закладах у вільний від навчання час в загальноосвітніх та інших навчальних закладах
Г. Пустовіт [8]	Є безперервним, логічно побудованим процесом, що не має фіксованих термінів завершення (як у часовому інтервалі, так і в географічних межах його здійснення) і в логічній єдності та послідовності трансформується з однієї стадії в іншу – від створення умов для творчої діяльності дітей і підлітків до забезпечення їхнього співробітництва у творчому процесі чи реалізації особистого творчого потенціалу
В. Вербицький [9]	Для позначення процесу неформальної освіти в <i>Грузії</i> використовується термін «позашкільна освіта», що має на увазі задоволення інтелектуальних і творчих інтересів дітей у вільний від шкільних занять час; бажання отримати додаткові знання з певної дисципліни або ж поглибити їх; навчитися самим здобувати й аналізувати інформацію; ставити конкретну мету, планомірно та цілеспрямовано до неї прагнути. <i>Чехія</i> : Неформальна освіта здійснюється позаформальною системою освіти. Ідеться про організований навчально-виховний процес поза межами встановленої офіційної шкільної системи, що пропонує зацікавленим особам свідомий розвиток життєвого досвіду, здобуття знань і навичок, заснованих на цілісній системі цінностей
А. Сиротенко [10]	За визначенням ЮНЕСКО: «...є відкритою неформальною паралельною освітою, спроможною швидко й мобільно реагувати на зміни в соціальному середовищі, на різноманітність потреб і мотивів соціуму, здібностей дітей»

Проаналізувавши правові та наукові джерела, що стосуються визначення поняття «позашкільна освіта», ми бачимо, що теоретичні основи цієї форми навчання дуже ретельно вивчали такі видатні педагоги, як В. Сухомлинський, який казав: «Задатки та обдарованість дитини розкриваються лише за умови, якщо у неї кожного дня є час для занять улюбленою справою за своїм вибором...» [12, с. 17], о неї висловлював думку А. Макаренко: «...виховувати людину – значить виховувати у неї перспективні шляхи».

Це питання ретельно вивчали вчені педагоги: В. Вахтерова, Є. Мединський, Н. Крупська, С. Русова, С. Шацький та багато інших. Аналізуючи сутність поняття «позашкільна освіта» можна прослідкувати певні тенденції у формуванні його визначення. Наприклад, автори

Л. Бондар, О. Биковська, Г. Пустовіт стверджують, що «позашкільна освіта» – це безперервний цілеспрямований процес формування особистості.

У Законі України від 22.06.2000 № 1841-III поняття «позашкільна освіта» має такі складові, як «...отримання додаткових знань, умінь та навичок» [2].

У роботі «Теорія і методика позашкільної освіти» Мелент'єв тлумаче визначення «позашкільна робота» як один із важелів впливу на формування особистості дітей в позашкільній освіті, це є «диференціація їх за інтересами і схильностями, індивідуальний підхід тощо» [11, с. 182].

Цікаве та лаконічне визначення сміжного поняття «неформальна освіта» надає Юнеско: це «...є відкритою неформальною паралельною освітою, спроможною швидко й мобільно реагувати на зміни в соціальному середовищі, на різноманітність потреб і мотивів соціуму, здібностей дітей» [10]. Це формулювання за своїм змістом корелює з основною метою існування позашкільної освіти, яку визначають вітчизняні вчені.

У колективній монографії автори В. Вербицький, О. Литовченко, Л. Ковбасенко для позначення цього поняття використовується термін «позашкільна освіта – це процес «задоволення інтелектуальних і творчих інтересів дітей у вільний від шкільних занять час і здобуття знань і навичок, заснованих на цілісній системі цінностей» [9].

Отже, на підставі вищезазначеного матеріалу під поняттям «позашкільна освіта» ми розуміємо як послідовний процес формування системи цінностей і адаптації особистості школяра до сучасних умов життя, заснований на вільній формі самореалізації, узгодженої з індивідуальними потребами, здібностями і потенціалу дитини, засобами духовної, інтелектуальної чи фізичної підготовки.

Формулювання дослідників поняття «управління» подано в табл. 2.

Таблиця 2

Визначення поняття «управління»

Джерело, дослідник	Сутність поняття «управління»
1	2
Р. Квартенко [13]	Управління – це процес впливу на систему для перетворення її в новий стан чи для підтримки її в якомусь установленому режимі
Освіта.ua [14]	Процес управління – діяльність об'єднаних у визначену систему суб'єктів управління, яка спрямована на досягнення цілей організації реалізацією певних функцій з використанням методів управління
О. Лебідь [15]	Управління освітою – це окрема галузь державного управління, яка забезпечує планомірний вплив на освітню сферу, що ґрунтується на законах та інших нормативних актах, і спрямована на розвиток цієї цілісної системи

Продовження табл. 2

1	2
Г. Тимошко [16]	Управління освітніми організаціями – є різновидом соціального управління. Це сучасний напрям управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють в ринкових умовах, визначених цілей через раціональне використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів
Wikipedia [17]	Управління процесом – це сукупність заходів з планування та моніторингу виконання процесу. Це застосування знань, навичок, інструментів, технік і систем для визначення, візуалізації, вимірювання, контролювання, звітування та покращення процесу згідно з цілями, які формулює замовник
Н. Мойсеюк [18]	Процес управління – це здійснення взаємопов'язаних управлінських функцій, необхідних для того, щоб сформулювати мету загальноосвітнього навчального закладу і успішно її реалізувати
Педагогічний термінологічний словник, Академік.ру [19]	Управління освітою – це цілеспрямована діяльність суб'єктів управління всіх рівнів, спрямована на організацію функціонування і розвитку системи освіти
Педагогічний термінологічний словник, Академік.ру [19]	Управління освітою – вид соціального управління, підтримує цілеспрямованість і організованість навчально-виховних, інноваційних процесів в системі освіти

Загальновідомо, що управління – це специфічна людська діяльність, спрямована на ухвалення рішень, організацію контролю об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації. Також, на нашу думку, слід звернути увагу на те, що поняття «управління» є багатофункціональним і складним, адже має велику кількість визначень і нюансів, залежно від контексту, в якому воно використовується. Так, автор Р. Квартенко досліджує управління в контексті системної теорії. Так, він зазначає з цього приводу: «Управління – це процес впливу на систему для переведення її в новий стан чи для підтримки її в якомусь установленому режимі» [13]. Треба зауважити, що процес управління визначається передусім як діяльність суб'єктів управління. «Процес управління – діяльність об'єднаних у визначену систему суб'єктів управління, спрямована на досягнення цілей організації через реалізацію певних функцій з використанням методів управління» [14]. З нашого погляду, слід також звернути увагу і на те, що в науковій літературі знаходить своє відповідне трактування як поняття «управління процесом», так і поняття «процес

управління». Перше трактується як «...сукупність заходів з планування та моніторингу виконання процесу. Це застосування знань, навичок, інструментів, технік і систем для визначення, візуалізації, вимірювання, контролювання, звітування та покращення процесу згідно з цілями, які формулює замовник» [17], а друге, як «...здійснення взаємопов'язаних управлінських функцій, необхідних для того, щоб сформулювати мету загальноосвітнього навчального закладу і успішно її реалізувати» [18].

Поняття «управління в освіті» висвітлюється в науковій літературі досить різноманітно. Наведемо офіційне визначення. «Управління освітою – це цілеспрямована діяльність суб'єктів управління всіх рівнів, спрямована на організацію функціонування і розвитку системи освіти» [19]. Серед авторів, які розкривали та використовували це поняття в науковій літературі, слід згадати праці таких сучасних дослідників, як: В. Волочиенко, Р. Квартенко, О. Лебідь, В. Мильник, Н. Мойсеюк, З. Румянцева, Г. Тимошко, Б. Титаренко, І. Чигрін. Визначаючи поняття «управління в освіті», слід, на нашу думку, звернути увагу, передусім, на правову складову цього поняття. Так, авторка О. Лебідь в роботі «Теоретичні засади управління початковою школою» акцентує увагу саме на відповідні закони та нормативні акти : «Управління освітою – це окрема галузь державного управління, яка забезпечує планомірний вплив на освітню сферу, що ґрунтується на законах та інших нормативних актах, і спрямована на розвиток цієї цілісної системи» [15]. Проте, якщо йдеться про управління освітніми організаціями, то слід звертати увагу також і на раціональне використання матеріальних, людських та інших ресурсів, а також на відповідну наукову методологію. Так, автор Г. Тимошко, науково обґрунтовуючи такі терміни, як «управління» та «менеджмент» в педагогічному контексті, зокрема, зазначає з цього приводу: «Управління освітніми організаціями – є різновидом соціального управління. Це сучасний напрям управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють в ринкових умовах, визначених цілей завдяки раціональному використанню матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів» [16]. А з погляду соціальної філософії управління освітою розглядається, передусім, як вид соціального управління. «Управління освітою – вид соціального управління, підтримує цілеспрямованість і організованість навчально-виховних, інноваційних процесів в системі освіти» [19].

Формулювання дослідників та інших джерел на визначення поняття «освітня послуга» подано в табл. 3.

Таблиця 3
Визначення поняття «освітня послуга»

Джерело, дослідник	Сутність поняття «освітня послуга»
Б. Деревянко [20]	Надання освітніх послуг – діяльність підприємств, установ, організацій, громадян-СПД (суб'єктів господарювання) та окремих осіб (викладачів, майстрів, тренерів, вихователів, репетиторів тощо), виконувана для задоволення потреб людей (учнів, вихованців, студентів, аспірантів, докторантів та ін.), роботодавців та держави, з передачі протягом певного часу або постійно сукупності знань, умінь та навичок, що визначають певний їх рівень або ступінь, не має матеріальної форми, не залежить від характеру результату, на платній чи безоплатній основі, що має цінову визначеність
О. Романова [21]	Під освітньою послугою слід розуміти – комплексний процес, спрямований на передачу знань, умінь і навичок загальноосвітнього характеру споживачеві, з метою задоволення і розвитку особистих і суспільних його потреб
А. Стрижов [22]	Під освітньою послугою розуміють цілеспрямовану діяльність, яка характеризується взаємодією учасників освітнього процесу і спрямовану на задоволення освітніх потреб особистості
А. Дмитрів [23]	Це сукупність корисних властивостей, які повинні задовольнити пов'язані з одержанням кваліфікації потреби споживачів
Т. Оболенська [24]	Це специфічний товар, який задовольняє потребу людини в набутті певних знань, навичок і вмінь для їх подальшого використання в професійній діяльності
В. Дмитрієв [25]	Це процес (діяльність) навчального закладу щодо створення освітнього продукту: освітня послуга, яка надається у формі проведення аудиторних занять (лекцій, курсів, семінарів, заходів), це процес створення освітнього продукту у формі знань, навичок, досвіду учнів; освітня послуга, яка виявляється у формі підготовки навчальних матеріалів (підручників, методичних матеріалів, монографій, відеодисків та ін.), це процес створення освітнього продукту у формі освітнього товару
Ю. Долиняк [26]	Це економічне благо, отримання якого забезпечується процесом навчання та пропонується стороною, що реалізує освітню діяльність для задоволення потреб споживача в знаннях, уміннях і навичках
В. Александров [27]	Це організований процес навчання для одержання необхідних знань, навичок і вмінь. Це особливий інтелектуальний товар, який надається стороною, що організує і здійснює процес навчання, та утримується іншою стороною, яка може бути одночасно і учнем, і контролером якості послуги, і платником за неї

Це поняття трактується різноманітно в різних джерелах і дослідженнях. Серед авторів, які займаються вивченням і розкриттям сенсу цього поняття в науковій та методичній літературі, слід назвати, передусім, таких авторів, як: Б. Деревянко, О. Романова, А. Стрижов, А. Дмитрів, Т. Оболенська, Ю. Долиняк, В. Александров, А. Антохов, І. Каленюк, С. Кадачников, С. Ніколаєнко, С. Багдікян, К. Євменькова, В. Очаренко, Т. Ящук та інші. Переважна більшість зазначених дослідників наполягають на багатоплановості та комплексному характері процесу надання освітніх послуг. Але є також інші трактування, зокрема, філософського характеру. Згаданий вище автор Б. Деревянко так визначає сутність терміна «надання освітніх послуг»: «...діяльність підприємств, установ, організацій, громадян-ФОП (фізична особа – підприємець в господарюванні) та окремих осіб (викладачів, майстрів, тренерів, вихователів, репетиторів тощо), виконувана для задоволення потреб людей (учнів, вихованців, студентів, аспірантів, докторантів та ін.), роботодавців та держави, з передачі протягом певного часу (або постійно) сукупності знань, умінь і навичок, що визначають певний їх рівень або ступінь, не має матеріальної форми, не залежить від характеру результату, на платній чи безоплатній основі, що має цінову визначеність» [20]. В такому ж контексті визначає сенс терміна «надання освітніх послуг» і дослідниця О. Романова, в наукових дослідженнях якої подаються більш стислі та конкретні формулювання. Під освітньої послугою слід розуміти комплексний процес, спрямований на передачу знань, умінь і навичок загальноосвітнього характеру споживачеві, з метою задоволення і розвитку особистих і суспільних його потреб [21]. Проте дослідник А. Дмитрів в своїх публікаціях з маркетингу подає визначення освітньої послуги в сенсі американського прагматизму, тобто з погляду корисності цієї послуги для споживачів. Автор зазначає з цього приводу: «освітня послуга – це сукупність корисних властивостей, які повинні задовольнити пов'язані з одержанням кваліфікації потреби споживачів [23]. А. Дмитрів використовує також у своїх дослідженнях з маркетингу освітніх послуг і термін «освітній продукт». Так, він в іншій роботі визначає термін «освітня послуга»: «...це процес (діяльність) навчального закладу щодо створення освітнього продукту:

- освітня послуга, яка надається у формі проведення аудиторних занять (лекцій, курсів, семінарів, заходів), – це процес створення освітнього продукту у формі знань, навичок, досвіду учнів;
- освітня послуга, яка виявляється у формі підготовки навчальних матеріалів (підручників, методичних матеріалів, монографій, відеодисків та ін.), – це процес створення освітнього продукту у формі освітнього товару» [25]. Деякі дослідники (А. Антохов, В. Александров та інші) характеризують освітні послуги як особливий товар для задоволення потреб населення. А

дослідник Ю. Долиняк навіть вживає поняття «економічне благо».

Визначення поняття «управління закладами освіти».

Позашкільний навчальний заклад – складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту й організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань і стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів [30].

На підставі аналізу наукової літератури поняття «позашкільна освіта», «управління» і «освітня послуга» вважаємо тотожним до поняття «управління закладом освіти» та розглядаємо його як сукупність ухвалення управлінських рішень, система реалізації цілеспрямованих заходів для досягнення визначених суспільством і державою цілей діяльності освітнього закладу, регламентованих законами та нормативними актами. Ми розуміємо, що заклади позашкільної освіти забезпечують виконання соціального завдання за допомогою реалізації освітніх послуг. Отже, управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти – це керований вплив на освітній процес та координацію дій, для виконання завдання щодо формування особистості школяра та підготовки його до сучасного життя засобами надання освітніх послуг закладами позашкільної освіти.

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

На нашу думку визначення поняття «позашкільна освіта» та безпосередньо «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти» в Законодавстві України не достатньо досліджене та змістовно висвітлено. Тому в статті через системне об'єднання загального сенсу формулювань науковців, законодавчих джерел були сформульовані підсумкові особисті визначення понять, пов'язані з позашкільною частиною системи освіти, які, на нашу думку, за своєю суттю, ще раз підкреслюють важливість та необхідність в безперервній науковій та практичній діяльності навколо цієї проблеми, особливо в сенсі управління освітнім процесом.

Управління освітнім процесом являє собою найважливішу проблему для подальшого її розкриття та розвитку технологій для його вдосконалення. На підставі дослідженого матеріалу було сформоване визначення поняття «управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти».

Перспективи подальших досліджень. Перспективою цього дослідження визначаємо створення моделі управління освітнім процесом закладу позашкільної освіти.

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

- [1] Міністерство освіти і науки України. (2018, Груд. 29). *Проект закону України «Про внесення змін до закону України «Про позашкільну освіту».* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-vnesennya-zmin-do-zakonu-ukrayini-pro-pozashkilnu>.
- [2] Верховна Рада України. (2000, Черв. 22). *Закон України № 1841-III «Про позашкільну освіту».* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
- [3] Кабінет Міністрів України (2001, Трав. 06). *Постанова № 433-2001-п «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад».* [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-%D0%BF>.
- [4] *Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку /* Л. М. Бондар. Суми, Україна, 2014.
- [5] О. В. Биковська, «Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні», автореф. дис. д-ра наук. Київ, Україна, 2008.
- [6] В. Є. Берека, «Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.)», автореф. дис. канд. наук. Київ, Україна, 2001.
- [7] *Педагогіка /* Н. П. Волкова. Київ, Україна: Академвидав, 2007.
- [8] Г. П. Пустовіт, «Позашкільна освіта і виховання в сучасних соціокультурних вимірах», *Наукові праці Державної наук.-пед. бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського*, вип. 1, с. 53–60, 2008. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/npdnpbc_2008_1_7
- [9] *Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу /* В. Вербицький, О. Литовченко, Л. Ковбасенко та ін. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2012, 192 с.
- [10] А. Й. Сиротенко, «Громадянське виховання учнівської молоді у позашкільній роботі», *Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів, на наук.-практ. конф.* Київ, Україна, 2006, с. 4–8.

- [11] О. Мелент'єв, *Теорія і методика позашкільної освіти*. Умань, Україна: Алмі, 2013, 182 с.
- [12] В. А. Сухомлинский, *Творческая игра и ее роль в воспитании пионеров. Методика воспитания коллектива*. Москва, Россия: Просвещение, 1981, 256 с.
- [13] Р. О. Квартенко, *Предмет і метод теорії управління*. [Електронний ресурс].
Доступно: http://ecology.univer.kharkov.ua/docum/kafedra_mon/Kvartenko/organiguypravlin.pdf.
- [14] «Процес управління: зміст, сутність, технологія, процедури», *Освіта.ua*. [Електронний ресурс].
Доступно: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/management/13516/>
- [15] О. Лебідь, «Теоретичні засади управління початковою школою», *Навчальні матеріали онлайн*. [Електронний ресурс].
Доступно: https://pidruchniki.com/81491/pedagogika/upravlinnya_pochatkovoyu_shkoloju.
- [16] Г. М. Тимошко, «Сутність поняття "управління" та "менеджмент" в педагогічній теорії і практиці», *Теорія та методика управління освітою*, № 7, 2011.
- [17] «Управління процесом», *Wikipedia*. [Електронний ресурс]. 2016.
Доступно: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D0%BE%D0%BC.
- [18] Н. Мойсеюк, «Педагогіка». [Електронний ресурс]. *Навчальні матеріали онлайн*.
Доступно: <https://pidruchniki.com/12570107/pedagogika/pedagogika>.
- [19] «Педагогічний термінологічний словник», *Академік.ру. Офіційна термінологія*. [Електронний ресурс]. 2012.
Доступно: https://official.academic.ru/27621/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%BC.
- [20] Б. В. Деревянко, «Щодо визначення понять «надання освітніх послуг» та "надання послуг у сфері освіти"», *Вісник Запорізького юридичного ін-ту Дніпропетровського державного ун-ту внутрішніх справ*, № 4(57), с. 92–109, 2011.
- [21] О. Н. Романова, «Маркетингова стратегія освітніх установ в реалізації федерального державного освітнього стандарту», *Педагогічна майстерність, на міжвуз. науч. конф. (м. Москва, квітень 2012 р.)*. [Електронний ресурс]. Москва, Россия: Буки-Веди, 2012, с. 174–177.
Доступно: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1957/>.

- [22] А. М. Стрижов, «Поняття якості освітньої послуги в умовах ринкових відносин», *Стандарти і моніторинг в освіті*, с. 47–50, 1999.
- [23] А. Я. Дмитрів, *Характеристика особливостей освітньої послуги з погляду маркетингу*. [Електронний ресурс]. 2010. Доступно: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/11323/1/7.pdf>.
- [24] Т. Є. Оболенська, *Маркетинг освітніх послуг: вітчизняний і зарубіжний досвід*. Київ, Україна, 2001, 208 с.
- [25] В. Дмитрієв, *Особливості концепції маркетингу освітніх послуг*. 2012.
- [26] Ю. О. Долиняк, «Розвиток регіональних ринків освітніх послуг в умовах європейської інтеграції», дис. канд. наук. Луцьк, Україна, 2018, 257 с.
- [27] В. Т. Александров, «Освітня послуга: суть та моделі якості», *Освіта і управління*, № 1, с. 156–164, 2006.

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF EXTRACURRICULAR EDUCATION: THE MAIN CATEGORIES OF RESEARCH

Yevgeniy Dedyukh,

Ph.D. student of the department of pedagogy,
management and administration
of Educational and Scientific Institute
of Management and Psychology UMO,
Kiev, Ukraine.
Research advisor – I. Sidanich
dev@uatrade.net

Abstract. The article deals with theoretical aspects of the management of educational process of the non-formal educational institution. An analysis of conceptual approaches to the definition of the concept of „management of the educational process of the non-formal educational institution” is made. Analyzing the essence of the concept „non-formal education”, the scientific works of many authors are described, namely: L. Bondar, O. Bykovska, V. Bereka, N. Volkov, G. Pustovit, V. Verbitsky, A. Syrotenko; „educational service” V. Volochienko, R. Kvarthenko, O. Lebid, V. Mylnylk, N. Moiseyuk, S. Rumiantsev, G. Tymoshko, B. Tytarenko, I. Chygrin; „educational management” B. Derevianko, A. Romanov, A. Stryzhov, A. Dmytriv, T. Obolenska, Y. Dolyniak, V. Aleksandrov, A. Antokhov, I. Kaleniuk, S. Kadachnykov, V. Ocharenko, T. Yashchuk. The implementation of the proposed approaches provides for the development of an organizational and managerial mechanism for implementing a system of clear sequences of actions in the management of the educational process of the non-formal educational institution. The information in the research are managerial, it is collected using scientific methods. The research was conducted with the methods of scientific analysis of the phenomenon, namely: studying and

generalization of the theoretical approaches to understanding the main definitions and concepts. The number of scientific methods of research is sufficient to obtain the full content of the well-defined concepts of research. The author of the article estimates that the management of the educational institution is a combination of the adoption of management decisions, the implementation of targeted measures to achieve the goals of the educational institution, determined by the society and the state, regulated by laws and regulatory enactments. The author asserted that the management of the educational process of the non-formal educational institution is guided by the influence on the educational process and coordination of actions for solving the problem of forming the personality of the student and preparing him for modern life by means of providing educational services by non-formal educational institutions.

Key words: non-formal education; educational services; management; management of educational institution; management of the educational process of the non-formal educational institution.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ УЧРЕЖДЕНИЙ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дедюх Евгений Валерьевич,
аспирант кафедры педагогики,
управления и администрирования
Учебно-научного института менеджмента и психологии
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
Киев, Украина.
Научный руководитель – И. Л. Сиданич
dev@uatrade.net

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты управления образовательным процессом учреждения внешкольного образования. Сделан анализ концептуальных подходов к определению понятия «управление образовательным процессом учреждения внешкольного образования». Анализируя сущность понятия «внешкольное образование», охарактеризованы научные работы таких авторов, как: Л. Бондарь, А. Быковская, В. Берека, Н. Волкова, Г. Пустовит, В. Вербицкий, А. Сиротенко; «Образовательная услуга» В. Волочиенко, Р. Квартенко, А. Лебедь, В. Мыльник, Н. Мойсеюк, С. Румянцева, А. Тимошко, Б. Титаренко, И. Чигрин; «Управление в образовании» Б. Деревянко, А. Романова, А. Стрижов, А. Дмитров, Т. Оболенская, Ю. Долиняк, В. Александров, А. Антохов, И. Каленюк, С. Кадачников,

В. Очаренко Т. Ящук. Реализация предложенных подходов обеспечивает разработку организационно-управленческого механизма внедрения системы четких последовательных действий в управлении образовательным процессом учреждения внешкольного образования. Информация, полученная с помощью научных исследований, носит управленческий характер, собирается с использованием научных методов. Исследование проводилось с помощью методов научного анализа исследуемого явления, а именно: изучение и обобщение теоретических подходов к осознанию основных дефиниций и понятий. Количество методов научных исследований достаточно для получения полного содержания охарактеризованных понятий исследования. Автором статьи сформулировано, что управление учебным заведением – это совокупность принятия управленческих решений, реализации целенаправленных действий для достижения определённых обществом и государством целей деятельности образовательного учреждения, регламентированных законами и нормативными актами. Автор статьи утверждает, что управление образовательным процессом заведения внешкольного образования является управляемым воздействием на образовательный процесс и координация действий для решения задач по формированию личности школьника и подготовки его к современной жизни, средствами оказания образовательных услуг учреждениями внешкольного образования.

Ключевые слова: внешкольное образование; образовательные услуги; управление; управление учебным заведением; управление образовательным процессом учреждения внешкольного образования.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, Hrud. 29). Proekt zakonu Ukrainy «Pro vnesennia zmin do zakonu Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-vnesennya-zmin-do-zakonu-ukrayini-pro-pozashkilnu>.
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2000, Cherv. 22). Zakon Ukrainy № 1841-III «Pro pozashkilnu osvitu». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
- [3] Kabinet Ministriv Ukrainy (2001, Trav. 06). Postanova № 433-2001-p «Pro zatverdzhennia pereliku typiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv i Polozhennia pro pozashkilnyi navchalnyi zaklad». [Elektronnyi resurs].
Dostupno: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-%D0%BF>.

- [4] Pozashkilna osvita: teoretychni i praktychni aspekty rozvytku / L. M. Bondar. Sumy, Ukraina, 2014.
- [5] O. V. Bykovska, «Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini», avtoref. dys. d-ra nauk. Kyiv, Ukraina, 2008.
- [6] V. Ye. Bereka, «Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini (1957–2000 rr.)», avtoref. dys. kand. nauk. Kyiv, Ukraina, 2001.
- [7] Pedahohika / N. P. Volkova. Kyiv, Ukraina: Akademydav, 2007.
- [8] H. P. Pustovit, «Pozashkilna osvita i vykhovannia v suchasnykh sotsiokulturnykh vymirakh», Naukovi pratsi Derzhavnoi nauk.-ped. biblioteki Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskooho, vyp. 1, s. 53–60, 2008. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/npdnpbc_2008_1_7
- [9] Optyimizatsiia vykhovnoho potentsialu pozashkilnoho navchalnoho zakladu / V. Verbytskyĭ, O. Lytovchenko, L. Kovbasenko ta in. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2012, 192 s.
- [10] A. Y. Syrotenko, «Hromadianske vykhovannia uchnivskoi molodi u pozashkilnii roboti», Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia tvorchoi osobystosti v umovakh pozashkilnykh navchalnykh zakladiv, na nauk.-prakt. konf. Kyiv, Ukraina, 2006, s. 4–8.
- [11] O. Melentiev, Teoriia i metodyka pozashkilnoi osvity. Uman, Ukraina: Almi, 2013, 182 s.
- [12] V. A. Suhomlinskij, Tvorcheskaya igra i ee rol' v vospitanii pionerov. Metodika vospitaniya kollektiva. Moskva, Rossiya: Prosveshchenie, 1981, 256 s.
- [13] R. O. Kvartenko, Predmet i metod teorii upravlinnia. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://ecology.univer.kharkov.ua/docum/kafedra_mon/Kvartenko/organigypravlin.pdf.
- [14] «Protses upravlinnia: zmist, sutnist, tekhnolohiia, protsedury», Osvita.ua. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/management/13516/>
- [15] O. Lebid, «Teoretychni zasady upravlinnia pochatkovoju shkoloiu», Navchalni materialy onlain. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://pidruchniki.com/81491/pedagogika/upravlinnya_pochatkovoyu_shkoloyu.
- [16] H. M. Tymoshko, «Sutnist poniattia "upravlinnia" ta "menedzhment" v pedahohichnii teorii i praktytsi», Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu, № 7, 2011.
- [17] «Upravlinnia protsesom», Wikipedia. [Elektronnyi resurs]. 2016. Dostupno: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81%D0%BE%D0%BC.

- [18] N. Moiseiuk, «Pedahohika». [Elektronnyi resurs]. Navchalni materialy onlain. Dostupno: <https://pidruchniki.com/12570107/pedagogika/pedagogika>.
- [19] «Pedahohichnyi terminolohichnyi slovnyk», Akademik.ru. Ofitsiina terminolohiia. [Elektronnyi resurs]. 2012.
Dostupno: https://official.academic.ru/27621/%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%BC.
- [20] B. V. Derevianko, «Shchodo vyznachennia poniat «nadannia osvitchen posluh» ta "nadannia posluh u sferi osvity"», Visnyk Zaporizkoho yurydychnoho in-tu Dnipropetrovskoho derzhavnogo un-tu vnutrishnikh sprav, № 4(57), s. 92–109, 2011.
- [21] O. N. Romanova, «Marketynhova stratehiia osvitchen ustanov v realizatsii federalnogo derzhavnogo osvithnoho standartu», Pedahohichna maisternist, na mizhvuz. nauch. konf. (m. Moskva, kviten 2012 r.). [Электронный ресурс]. Moskva, Rossyia: Buky-Vedy, 2012, s. 174–177. Dostupno: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1957/>.
- [22] A. M. Stryzhov, «Poniattia yakosti osvithnoi posluhy v umovakh rynkovykh vidnosyn», Standarty i monitorynh v osviti, s. 47–50, 1999.
- [23] A. Ya. Dmytriv, Kharakterystyka osoblyvostei osvithnoi posluhy z pohliadu marketynhu. [Elektronnyi resurs]. 2010.
Dostupno: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/11323/1/7.pdf>.
- [24] T. Ye. Obolenska, Marketynh osvitchen posluh: vitchyznianyĭ i zarubizhnyĭ dosvid. Kyiv, Ukraina, 2001, 208 s.
- [25] V. Dmytriiev, Osoblyvosti kontseptsii marketynhu osvitchen posluh. 2012.
- [26] Yu. O. Dolyniak, «Rozvytok rehionalnykh rynkiv osvitchen posluh v umovakh yevropeiskoi intehtratsii», dys. kand. nauk. Lutsk, Ukraina, 2018, 257 s.
- [27] V. T. Aleksandrov, «Osvithnia posluha: sut ta modeli yakosti», Osvita i upravlinnia, № 1, s. 156–164, 2006.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-55-68](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-55-68)

УДК 37.014.53

Ілляхова Марина Володимирівна,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту післядипломної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3150-5100>
new_zealand@ukr.net

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ КРЕАТИВНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Анотація. В основі дослідження – визначення сутності і специфіки праксеологічного компонента у структурі креативності науково-педагогічного працівника. Визначено кластери компетенцій, етапи і способи реалізації нововведень, а також компоненти легітимації інновацій у науково-педагогічній практиці. Встановлено, що праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника реалізується у системній єдності мотиваційно-проективного, гносеологічного, рефлексивного й операційного кластерів компетенцій викладача. Сутність праксеологічного компонента полягає в організації ефективної креативно-інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників, що забезпечує успішне створення нових технологій, методів, програм, а також евристичне здійснення дослідно-експериментальної, рефлексивної діяльності. Така цілеспрямована зміна вносить до науково-педагогічної діяльності інновації, уможливаючи у процесі легітимації модернізацію освітньої системи. Практичний компонент уможливує досягнення мети у процесі самовизначення викладача у ставленні до нового, конструктивної зміни його професійної позиції, а також готовності до креативної й інноваційної діяльності.

Встановлено, що застосування праксеологічного підходу у дослідженні структури креативності науково-педагогічного працівника уможливує осмислення його креативно-інноваційної діяльності з позицій функціональності, результативності, успішності, продуктивності, економічності, корисності, виявлення незадовільних дій, причин неефективності, вивчення умов і можливостей розкриття інноваційного потенціалу і креативних ресурсів особистості викладача з метою досягнення високого рівня науково-педагогічної діяльності.

Ключові слова: ефективність; інноваційна діяльність; кластери компетенцій; креативна діяльність; науково-педагогічна діяльність; праксеологія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність сучасного науково-педагогічного працівника визначається його дослідницьким і креативним потенціалом, що передбачає реалізацію ним креативної, новаторської, інноваційної діяльності, а також підготовку фахівців, які відповідатимуть інноваційним орієнтирам, соціальним настановам, економічним стратегіям інформаційного суспільства з інноваційно-креативним напрямом економіки. Ключовим ресурсом цієї динамічної системи є евристична, цілесюжна, результативна науково-педагогічна діяльність, а її продуктами – нововведення, інновації, відкриття. Тому створення професійного середовища, спрямованого на актуалізацію креативного й інноваційного потенціалу фахівців на засадах успішності й ефективності, є одним із найважливіших завдань науково-педагогічної діяльності і національної освітньої політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження особливої теоретико-методологічної ваги набувають вітчизняні та зарубіжні наукові розвідки щодо виявлення ефективності діяльності (Я. Воленський, Ф. Гаєк, Я. Зеленецький, Т. Котарбінський, Л. Мізес, Т. Пщоловський та ін.), визначення етичної складової праксеології (М. Вейсброт, Я. Гарний, Дж. Дудек, Г. Пісарек, А. Семенівський та ін.). На сьогодні проблемою ефективності, раціональності, цілеспрямованості людської дії та діяльності активно займаються В. Арутюнов, В. Абушенко, В. Верніков, О. Веретюк, Б. Домбровський, П. Зуєв, Л. Комаха, І. Нарський, В. Свінцицький, В. Смирнов, Е. Шульга, В. Чайка, В. Храмов та інші дослідники. Теорія праксеології реперезентує залежність результатів роботи, насамперед, від попередньої ретельної підготовки, міри підготовленості дій, що охоплює вміння, знання, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критеріїв емоційного і практичного оцінювання результатів. У контексті професійної підготовки педагогів В. Поліщук зазначає, що «праксеологічний підхід ґрунтується на осмисленні й реалізації теоретичних концепцій, підходів, ідей шляхом їх інтерпретації та конкретизації, що уможливорює концептуальні зміни практики відповідно до нових цінностей праксеологічного підходу» [3, с. 149].

Отже, вченими встановлено, що праксеологія є ефективною у дослідженні норм, принципів, структури й закономірностей організації ефективної діяльності, яка впливає на виконання основних завдань: виявлення чинників та умов підвищення ефективності діяльності

особистості; визначення зміни суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції та самовдосконалення; органічного поєднання теорії й практичних дій суб'єктів діяльності. Але, попри значний обсяг досліджень і належне розроблення вченими різних аспектів проблем, які є близькими до аналізованої, праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника потребує подальшого уточнення і дослідження.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є теоретичне дослідження сутності і специфіки праксеологічного компонента у структурі креативності науково-педагогічного працівника.

Завдання дослідження:

1. Визначити кластери компетенцій науково-педагогічного працівника як складників праксеологічного компонента.
2. Розкрити особливості етапів і методів реалізації нововведень, а також компонентів легітимації інновацій у науково-педагогічній практиці.
3. Обґрунтувати теоретичний та емпіричний потенціали праксеологічного підходу у дослідженні розвитку креативності науково-педагогічного працівника.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Дослідження ґрунтується на концептуальних засадах праксеології, як загальної методології формування ефективної, результативної і продуктивної людської діяльності. Для теоретичного обґрунтування структури праксеологічного компонента і специфіки креативно-інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників використано концептуальні положення теорії цілераціональної дії (О. Конт, М. Вебер, Т. Парсонс), ідеї конструювання бажаної дії (Дж. Дьюї, Ж. Піаже, А. Турен, Г. Йоас), а також дослідження формування і реалізації інноваційного продукту (Р. Батищев, В. Яковлев, А. Анісов). Інтерпретація можливостей праксеологічного підходу базується на спеціальній програмі праксеології Т. Котарбінського та Т. Пщоловського. Дослідники вважали, що необхідно знайти загальні закони людської діяльності і на цій основі визначити її основні правила [2]. Для виявлення ефективності дії необхідно визначити мету, умови і засоби реалізації діяльності. Це характеризує максимальне наближення до відповідного зразка-норми, надійності, послідовності та цілеспрямованості. Тобто праксеологія досліджує цілеспрямовану усвідомлену дію, орієнтовану на результат і досягнення означеної мети [4].

Т. Котарбінський виокремлює дві базові особливості праксеології. По-перше, праксеологія є дисципліною, що синтезує дані різних наук, які належать до організації діяльності. Практиологія об'єднує в єдину систему все, що накопичено людством у сфері організації діяльності. При цьому вона синтезує тільки те, що має загальний характер стосовно будь-якої діяльності. По-друге, праксеологія у систематизації різних даних, з огляду на їх цільове завдання, дає чіткішу орієнтацію для тих наук, напрацювання яких вона використовує. На сьогодні праксеологія має статус програмно-концептуального проекту, тобто проекту спеціальної наукової дисципліни, яка презентує загальну теорію організації діяльності. Як загальна методологія, праксеологія досліджує способи діяльності, зокрема розумової, з огляду на їх ефективність. Для досягнення ефективності діяльність має бути результативною, продуктивною, плідною (досягати поставленої мети), правильною (точною, адекватною), чистою (максимально уникати непередбачуваних наслідків і непотрібних дій), надійною і послідовною [2].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У реалізації означеної мети і завдань дослідження використано:

- компаративістський підхід, що уможливорює порівняння й узагальнення результатів досліджень структури креативності;
- структурно-функціональний аналіз, що дає змогу виявити узгодження складників праксеологічного компонента креативності науково-педагогічного працівника;
- праксеологічний підхід має на меті обґрунтування креативної й інноваційної діяльності викладача з позицій їх функціональності, результативності, виявлення незадовільних дій, причин неефективності, вивчення умов і можливостей, потенціалу і резервів особистості викладача.

Праксеологічний підхід, як зазначає В. Чайка, є доволі цікавим у контексті професійної підготовки педагогів, адже він «забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду» [7, с. 56]. Теорія праксеології відображає залежність результатів роботи, насамперед, від попередньої ретельної підготовки до її виконання, міри підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів.

Отже, використання означених методологічних настанов допоможе ефективно дослідити:

- норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності науково-педагогічного працівника;
- ключові, первинні, вторинні, проміжні і кінцеві цілі; прогнозування результатів інноваційної діяльності науково-педагогічного працівника;
- планування необхідних дій, етапів підготовки і проведення успішної науково-педагогічної діяльності.

Це дає змогу проаналізувати результативність науково-педагогічної діяльності, виявити її цільову успішність, ефективну міру креативності й інноваційності з метою оптимізації діяльності, досягти високого рівня її якості, а також визначити чинники та умови, що уможливають підвищення ефективності діяльності науково-педагогічного працівника, зміну суб'єкта діяльності з метою актуалізації, саморегуляції та самовдосконалення.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Креативність науково-педагогічного працівника є важливою складовою інноваційного спрямування наукових досліджень, підвищення якості освітніх послуг, ефективності освітнього процесу, надання йому гуманістичної, демократичної спрямованості. Відповідно креативність є базовим компонентом у структурі професійної діяльності науково-педагогічного працівника, стратегічним напрямом якої є створення нових професійних продуктів, упровадження методів, технологій вироблення інноваційно-креативних рішень, реалізація творчих здібностей, досягнення інноваційних результатів. Тому необхідно поточнити зміст понять «креативність» і «творчість». У праксеологічному контексті дефініції творчості і креативності фіксуються з позицій спрямованості на досягнення результату. Відповідно креативність пов'язана з прагматичною, цілеспрямованою, ціледосяжною, інноваційною діяльністю. Г. Йоас, переосмислюючи прагматичні ідеї Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Дж. Дьюї, обґрунтував необхідність урахування креативності в процесі аналізу будь-якої дії людини, що передбачає безперервний, динамічний процес становлення самою собою [5, с.177]. Цей необхідний цілеспрямований процес визначається такими положеннями: залежність від контексту – ситуації, в якій він відбувається; безперервність, тобто діяльність поступово розгортається, залежно від поставленої мети і необхідності вирішення проблемної ситуації; пристосування – дія динамічно адаптується до поточних змін ситуації, забезпечуючи продуктивний результат; інтерактивність – дія завжди обумовлена соціальними й інтерсуб'єктивними взаєминами, емерджентність і спонтанність – виникнення нових елементів може бути випадковим і відокремлюватися у рутинному процесі. Тоді як творча діяльність характеризується свободою від необхідності,

спогляданням, непередбачуваним результатом, відсутністю прагматичної інтенції і матеріальної вигоди. Творчість пов'язана з трансценденцією особистості, це шлях її перетворення, вихід за межі її смислової обмеженості. Тобто творчість уможливорює існування «процесу заради процесу», тоді як креативність – це процес заради створення кінцевого результату.

У контексті праксеологічної настанови творчість розглядається нами як духовне, вільне, непередбачуване, альтруїстичне становлення якісно нових сутнісних форм, що мають соціокультурну й естетичну цінність, високу міру досконалості, спрямовані на духовне пізнання реальності і самовдосконалення. Тоді як креативність – цілеспрямована, прагматична активність особистості, спрямована на пошук ефективних способів вирішення життєво-професійних проблем, що характеризується створенням нових оригінальних ідей, результатом яких є інновація та самопрезентація. Отже, одним із ключових складників креативності є прагматичність, тобто розуміння того, що саме необхідно створювати, навіщо це створювати, для кого це створювати і яким є бажаний результат. Це можливо завдяки технологічній, алгоритмічній, операційній складовим креативності, що передбачає орієнтацію на створення інновацій. Тоді як алгоритмізовані механізми не можуть характеризувати феномен творчості, якому притаманна спонтанність, осяяння і свобода споглядальних дій.

Отже, креативність науково-педагогічного працівника є системна, багаточинна, інтегративна єдність когнітивних, діяльнських та операційних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, акмеологічних настанов фахівця, що уможливорює ефективну науково-дослідну діяльність, забезпечує систематичне інноваційне оновлення змісту і методів освітнього процесу, реалізує потенціал діагностики та аналізу навчально-пізнавальної діяльності, формує навички до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, розвиває потенціал креативного, інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, актуалізує потребу в самоосвіті, умінні реагувати на непередбачувані, змінні умови професійної діяльності, володінні динамікою власних життєво-професійних можливостей. Практикологічний складник у структурі креативності науково-педагогічного працівника передбачає його готовність до реалізації креативної й інноваційної діяльності.

У Термінологічному словнику за редакцією О. Огієнка зазначено, що інноваційна діяльність педагога є «цілеспрямована діяльність, заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду, зорієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування інноваційної педагогічної основи [6, с. 35]». У контексті науково-педагогічної діяльності

інновація може розглядатися як цілеспрямована, ефективна зміна та введення нового до:

- змісту, мети, технологій і форм освітнього процесу;
- організації спільної, ефективної діяльності суб'єктів освітнього процесу;
- стилів педагогічної діяльності і проектування успішного навчально-пізнавального процесу;
- системи оцінювання;
- навчально-методичного забезпечення;
- освітньо-професійних програм.

Відповідно нововведення можуть мати локальний, комплексний і системний характер. Їх можна отримати завдяки:

- комбінації креативних методик і технологій, модифікаційних перетворень відомого і визнаного науково-педагогічного досвіду;
- удосконаленню і видозміні програм, навчально-пізнавальної структури;
- радикальним принциповим змінам в освітньому процесі.

Комбінаторні, або ретронововведення, передбачають структурне, а не змістове перетворення, наприклад, удосконалення й адаптація до науково-педагогічної практики забутих програм, технологій.

На сьогодні багато освітніх технологій актуалізовано і впроваджено як нововведення. На рівні винаходу відбувається створення й упровадження авторської програми, реалізується оновлення змісту освітнього процесу. Рівень відкриттів у науково-педагогічному процесі уможлиблює модернізацію системи освіти. Тобто інноваційна діяльність науково-педагогічного працівника – це цілеспрямований процес, що базується на рефлексії науково-педагогічного досвіду й орієнтований на зміну, удосконалення, створення нових методів, технологій, авторських програм, які оновлюють якість науково-педагогічної практики.

У структурі креативності науково-педагогічного працівника виявлено, що праксеологічний складник містить кластери компетенцій, які уможлиблюють реалізацію етапів і способів упровадження нововведень. *Мотиваційно-проективний кластер* компетенцій об'єднує процеси самовизначення викладача у ставленні до нового, конструктивної зміни його професійної позиції, а також готовність до інноваційної діяльності. Це передбачає вміння мотивувати себе на успіх, застосовувати кейро-технології і принципи самоменеджменту, розвивати впевненість у процесі перетворень, проводити професійно-мотиваційний аналіз власних можливостей у створенні й адаптації нововведень. Такі вміння забезпечують реалізацію науково-педагогічного пошуку, спрямованого на визначення альтернатив, пошук адекватних креативних методик для комбінації й синтезу, продукування нових ідей, створення «чек-листа» нових ідей.

Ключовим результатом пошукового етапу є формулювання й опис інноваційної проблеми, а також визначення критеріїв, мети, моделі науково-педагогічного нововведення. Формування й опис інноваційної проблеми – складний і тривалий процес, який передбачає усвідомлення проблемної ситуації, пошук суперечностей, розширення проблеми до проблематики, критичність оцінювання наявних знань і даних, а також здійснення аналітичного огляду за технологіями swot-аналізу, ТРВЗ, інвентаризації ресурсів тощо.

Гносеологічний кластер характеризує пізнавальну й інтелектуальну активності науково-педагогічного працівника, охоплюючи вміння використовувати різні методологічні настанови у процесі науково-дослідної діяльності, розуміти наукову проблему, формулювати її у вигляді інноваційних завдань, застосовувати креативний підхід у вивченні і перетворенні проблемної ситуації, реалізовувати мисленнєвий експеримент, який ґрунтується на заміні реальних об'єктів їх умовними зразками, аналогами, використовувати у науково-педагогічній діяльності евристичні технології й методи, а також уміння фахівця створювати нові оригінальні ідеї, здатність до систематизації і комбінування, реалізації когнітивної гнучкості, діалогічного і латерального мислення у процесі пошуку ефективних способів вирішення проблем.

Отже, гносеологічний кластер компетенцій уможлиблює створення науково-педагогічного нововведення завдяки проектуванню інноваційної моделі і перетворенню її з абстрактної на реальну, що сприяє створенню науково обґрунтованого проекту – програми авторського курсу, а також інноваційного середовища.

Рефлексивний кластер характеризує здійснення дослідно-експериментальної, рефлексивної діяльності у процесі інноваційного пошуку, що передбачає: уміння вести звітність про інноваційну діяльність, створювати інноваційний проект, публічно захищати й аргументувати власні ідеї, здатність упроваджувати інноваційно-креативні рішення, розробляти оптимальний сценарій щодо реалізації нововведень, здійснювати самоконтроль, рефлексію і коригування інноваційної діяльності. Ці вміння забезпечують створення програми і сценарію реалізації результатів науково-педагогічного нововведення.

Операційний кластер визначає цілеспрямовану зміну, що вносить до науково-педагогічної діяльності інновації за допомогою популяризації, упровадження і поширення нововведень. Комбінує такі компетенції: уміння реалізовувати практику нововведень в освітній процес, застосовувати інноваційно-креативні методики у проведенні експериментальної діяльності, визначати нові модуси наукової діяльності, створювати умови

для впровадження індивідуальної освітньої траєкторії, планувати й управляти проектами, що мають наукову, соціокультурну і комерційну цінність на засадах інноваційності, креативності, творчості, ініціативності та критичності мислення, а також здатність реалізовувати власний авторський стиль. Оскільки інноваційний процес виходить за межі локальної науково-педагогічної діяльності, то обов'язковою умовою є легітимація науково-педагогічного нововведення завдяки визначенню міри нововведення та його масштабів, а також інтеграції нововведення до освітнього процесу.

За визначенням Марка Сачмана [8], у загальному розумінні легітимація – це процес, за допомогою якого певний феномен починає сприйматися у суспільстві як бажаний, прийнятний, відповідний його системі норм, цінностей і переконань. Тобто це процес поступового прийняття спільнотою певного феномену, явища, інновації. У локальному значенні легітимація розуміється як різновид дискурсивної стратегії, в якій відбувається конструювання певної легітимності або нелегітимності за допомогою опису дій об'єкта легітимації, що ненав'язливо запроваджує їх у систему наявних цінностей спільноти. Тобто легітимізувати – означає конструювати у соціально-науковому просторі позитивний образ себе і свого нововведення, донести цю успішну конструкцію до більшості членів спільноти. У цьому процесі нове, що спочатку не сприймалося, стає цінним для більшості.

Легітимація має три базові компоненти:

- прагматичний – враховує інтереси цільової аудиторії, зокрема суб'єктів та об'єктів нововведень;
- моральний – орієнтований на думки авторитетних осіб, ключових стейтхолдерів на ринку освітніх послуг, які визначають цінність нововведення;
- когнітивний – орієнтується на розуміння і зацікавленість членів усієї наукової спільноти характеристиками об'єкта легітимації – від нових авторських освітніх програм до впровадження нових освітніх моделей.

Відповідно легітимація має три стадії:

- 1) теоретизація – поширення знань про ефективність нововведення та визнання інновації;
- 2) просування нововведення – створення у науковій спільноті позитивного ставлення до інновації завдяки ефективній презентації засобами медіаполітики і підтримці громадських інститутів;
- 3) остаточне укорінення інновації – нововведення стає природною складовою в освітньому просторі і не потребує подальшого обґрунтування.

Кожна стадія процесу легітимації має один або декілька складників, наприклад, стадії теоретизації і просування базуються на прагматичній і моральній легітимації, а стадія укорінення – на когнітивній. Тобто інновація

активно впроваджується у науково-педагогічні практики завдяки її успішній інтеграції до актуальної системи норм і цінностей (широка моральна легітимація). Отже, інновація стає необхідною частиною модернізації освітнього процесу, що оновлює якість соціально-економічної, наукової, освітньо-логічної практики.

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

Отже, осмислення результатів науково-педагогічної діяльності відповідно до праксеологічного підходу враховує якість, ефективність, успішність, продуктивність, економічність, конструктивність, корисність дій науково-педагогічного працівника. Відповідно аналіз результативності креативної науково-педагогічної діяльності має враховувати такі параметри:

- 1) оцінювання оптимальності процесу підготовки, організації та здійснення науково-педагогічної діяльності;
- 2) корисність креативності у науково-педагогічній діяльності;
- 3) результати, що повністю залежать від діяльності викладача, за які він несе професійну відповідальність.

Для кожного параметра може бути представлена відповідна система критеріїв і показників результативності науково-педагогічної діяльності.

Унаслідок застосування праксеологічного підходу і структурного аналізу проблеми встановлено, що праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника реалізується у системній єдності мотиваційно-проективного, гносеологічного, рефлексивного й операційного кластерів компетенцій викладача. Сутність праксеологічного компонента полягає в організації ефективної креативної та інноваційної діяльності науково-педагогічних фахівців, що забезпечує успішне створення нових технологій, методів, програм, а також евристичне здійснення дослідно-експериментальної, рефлексивної діяльності. Така цілеспрямована зміна вносить до науково-педагогічної практики інновації, уможливаючи у процесі легітимації модернізацію системи освіти. На особистісному рівні формуються навички «бути успішним», що у праксеологічному контексті передбачає: оволодіння прийомами самопізнання, що виявляють можливості вдосконалення власного рівня інноваційної культури; дослідження «сильних» і «слабких» аспектів власної науково-педагогічної діяльності; формування вміння ефективно будувати та за потреби коригувати свої життєві плани і стратегії, актуалізувати креативний потенціал у процесі життєдіяльності; практичне використання найбільш ефективних креативних стратегій у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника дає змогу викладачеві досягти мети у процесі самовизначення у ставленні до нового, конструктивної зміни його професійної позиції, а також готовності до креативної й інноваційної діяльності. Отже, отримані результати дають змогу розробити систему науково-методичного супроводу безперервного професійного розвитку і саморозвитку креативності науково-педагогічного працівника у формальній, неформальній та інформальній освіті.

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

- [1] М. В. Ілляхова, «Сутність та специфіка креативної діяльності у системі неперервної освіти», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Київ, Україна, вип. 10 (23), с. 37–46, 2014.
- [2] Т. Котарбинский, *Трактат о хорошей работе*. Г. Х. Попова, Ред.; пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. Москва, Россия: Экономика, 1975, 271 с.
- [3] В. А. Поліщук, «Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників», *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, Україна, вип. 32, с. 148–150, 2014.
- [4] Т. Пшоловский, *Принципы современной деятельности (введение в праксеологию)*; пер. с польск. Киев, Украина, 1993, 271 с.
- [5] Ганс Йоас, *Креативность действия*. Санкт-Петербург, Россия: Алетейя, 2007, 320 с.
- [6] О. Огієнко та ін., *Інноваційна діяльність вчителя*. Київ, Україна, 2016, 120 с.
- [7] В. М. Чайка *Основи дидактики*. Київ, Україна: Академвидав, 2011, 238 с.
- [8] М. С. Suchman, «Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches», *Academy of Management Review*, vol. 20, № 3, p. 571–610, 1995.

PRAXEOLOGICAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF CREATIVITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS

Maryna Illiakhova,
PhD, Associate Professor,
Associate Professor of Philosophy and
Adult Education Department,
University of Educational Management,
Kyiv, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3150-5100>
new_zealand@ukr.net

Abstract. The basis of the study was the need to determination the specifics of the praxeological component in the structure creativity of scientific and pedagogical workers. The structure includes such components, as clusters of competence, types of innovations, stages and the ways implementation of innovations. Described are praxeological component in the structure of creativity of a scientific and pedagogical worker is realized in the systemic unity of the motivational-projective, epistemological, reflexive and operational clusters of teacher competencies. The significance of the praxeological component lies in the organization of effective creative and innovative activities of scientific and pedagogical workers, which ensures the successful creation of new technologies, methods, programs, as well as the heuristic implementation of experimental and reflexive activities. It is changes and introduces innovations into the scientific and pedagogical practice and, in the process of legitimizing, modernizes the education system. The praxeological component includes the process of self-determination of the teacher in relation to the new, constructive change of his professional position, as well as readiness for creative and innovative activity.

Determinate that the use of the praxeological approach in the study of the structure of creativity of a scientific and pedagogical worker makes it possible to consider the creative and innovative activity of a teacher from the standpoint of its functionality, performance, success, productivity, efficiency, utility. As well as identifying unsatisfactory actions, the causes of inefficiency, the study of the conditions and possibilities of disclosing the innovative potential and creative resources of the teacher's personality, in order to achieve a high level of scientific and educational activities.

Keywords: efficiency; innovation activity; competency clusters; creative activity; scientific and educational activities; praxeology.

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ КРЕАТИВНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА

Ильяхова Марина Владимировна,
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии и образования взрослых
Центрального института последипломного образования
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
Киев, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3150-5100>
new_zealand@ukr.net

Аннотация. В основе исследования – необходимость определения сущности и специфики праксеологического компонента в структуре

креативности научно-педагогического работника. Определены кластеры компетенций, этапы и способы реализации нововведений, а также компоненты легитимации инноваций в научно-педагогической практике. Установлено, что праксеологический компонент в структуре креативности научно-педагогического работника реализуется в системном единстве мотивационно-проективного, гносеологического, рефлексивного и операционного кластеров компетенций преподавателя. Сущность праксеологического компонента заключается в организации эффективной креативно-инновационной деятельности научно-педагогических работников, что обеспечивает успешное создание новых технологий, методов, программ, а также эвристическую реализацию опытно-экспериментальной, рефлексивной деятельности. Это меняет и привносит в научно-педагогическую практику инновации, модернизируя в процессе легитимации систему образования. Практиологический компонент включает процесс самоопределения преподавателя в отношении к новому, конструктивное изменение его профессиональной позиции, а также готовности к креативной и инновационной деятельности.

Установлено, что использование праксеологического подхода в исследовании структуры креативности научно-педагогического работника позволяет рассматривать креативно-инновационную деятельность преподавателя с позиций ее функциональности, результативности, успешности, производительности, экономичности, полезности, выявления неудовлетворительных действий, причин неэффективности, изучения условий и возможностей раскрытия инновационного потенциала и креативных ресурсов личности преподавателя с целью достижения высокого уровня научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: эффективность; инновационная деятельность; кластеры компетенций; креативная деятельность; научно-педагогическая деятельность; праксеология.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] M. V. Illiakhova, «Sutnist ta spetsyfika kreatyvnoi diialnosti u systemi nepererвної osvity», Visnyk pislidyplomnoi osvity: zb. nauk. prats. Kyiv, Ukraina, vyp. 10(23), s. 37–46, 2014.
- [2] T. Kotarbinskij, Traktat o horoshej rabote. G. H. Popova, Red.; per. s pol'sk. L. V. Vasil'eva i V. I. Sokolovskogo. Moskva, Rossiya: ENkonomika, 1975, 271 s.

- [3] V. A. Polishchuk, «Prakseolohichniy pidkhd yak innovatsiina osnova vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv», Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho un-tu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota. Uzhhorod, Ukraina, vyp. 32, s. 148–150, 2014.
- [4] T. Pshcholvskij, Principy sovremennoj deyatel'nosti (Vvedenie v prakseologiyu); per. s pol'sk. Kiev, Ukraina, 1993, 271 s.
- [5] Gans Joas, Kreativnost' dejstviya. Sankt-Peterburg, Rossiya: Aleteya, 2007, 320 s.
- [6] O. Ohienko ta in., Innovatsiina diialnist vchytelia. Kyiv, Ukraina, 2016, 120 s.
- [7] V. M. Chaika Osnovy dydaktyky. Kyiv, Ukraina: Akademvydav, 2011, 238 s.
- [8] M. C. Suchman, «Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches», Academy of Management Revue, vol. 20, № 3, p. 571–610, 1995.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-69-81](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-69-81)
УДК 378.6

Педорич Анатолій Володимирович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін
Академії державної пенітенціарної служби,
Чернігів, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3429-3361>
anatoliy1616@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ

Анотація. У статті розглянуто можливість використання елементів програмованого навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами.

Підкреслено, що програмоване навчання може розкрити засади та принципи державної політики у сфері освіти, допоможе розвивати інтерактивне навчання та більш усвідомлену діяльність майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби України.

Встановлено, що програмоване навчання, як спосіб контролю і закріплення знань, має ряд переваг перед іншими видами технологій навчання: а) може охоплювати велику групу курсантів/студентів; б) допоможе здійснювати перевірку знань за короткий час; в) забезпечить індивідуальний, диференційований контроль знань; г) запобігатиме списуванню.

Досліджено, що і при лінійній, і при розгалуженій побудові програми навчального курсу курсанти працюють на досить високому рівні. Засвоєння інформації залежить також від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок викладача з курсантом здійснюється за допомогою комп'ютера.

Доведено, що програмований контроль знань можна проводити як безмашинним способом, так і за допомогою комп'ютера, що повністю забезпечує процес контролю знань і дає змогу спростити й підвищити ефективність усіх процесів навчання (самостійну роботу, самоконтроль, контроль), отримати інтерактивну навчальну діяльність курсантів/студентів. Звернення до програмованого контролю при безмашинному способі, як показав експеримент у процесі вивчення окремих тем з навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка», теж має право на життя і дає можливість за 4–10 хвилин на початку заняття провести зріз знань за попередньо засвоєними темами.

Ключові слова: програмоване навчання; курсант; людиноцентризм; інтерактивне навчання; електронно-обчислювальна техніка; оперативність; зворотний зв'язок; дозування; закон ефекту; закон вправ; закон готовності.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Система освіти, освітні технології призначені для підготовки громадян до життя і діяльності у відкритому демократичному суспільстві з динамічною ринковою економікою, що робить їх однією з основних рушійних сил оновлення економіки України.

Головне завдання вищої освіти – навчити курсанта (слухача, студента) самостійно аналізувати і мислити, правильно сприймати знання та застосовувати їх на практиці.

Сучасне життя висуває до освіти нові вимоги. Це, зокрема, перетворення педагогічних систем та їх структур. У різних педагогічних системах ще досі переважають застарілі форми і методи навчання, які призводять до гальмування інформатизації суспільства. Ще в ХХ столітті розглядалися питання індивідуалізації процесу навчання, підвищення самостійності здобувачів вищої освіти. Нині все яскравіше проявляється інформатизація суспільства, яка зачіпає всі сфери суспільного життя. Одним із основних завдань сучасної педагогіки є підтримка процесу підготовки людини до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства.

Актуальність цієї теми зумовлено постійною зміною і прогресом у сучасному інформаційному суспільстві, яке вимагає нових форм навчання, однією з яких є програмоване навчання, тобто навчання за якоюсь заздалегідь розробленою програмою, де передбачаються дії не тільки здобувачів вищої освіти учнів, а й самих педагогів.

Згідно зі статтею 6 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 року, засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

- людиноцентризм;
- забезпечення якості освіти й якості освітньої діяльності;
- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, зокрема через інвалідність;
- свобода вибору видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності;
- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою [1].

Саме програмоване навчання може забезпечити на новому витку розвитку суспільства і системи освіти розкриття вищеперерахованих засад та принципів державної політики у сфері освіти.

Програмоване навчання допоможе також розвивати інтерактивне навчання й усвідомлену діяльність майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби України, оскільки «...обумовлює потребу використовувати інтерактивне навчання майбутніх працівників органу пробації у процесі професійної підготовки. Інтерактивне навчання дає змогу закріпити теоретичні знання та сформувати вміння завдяки активному залученню суб'єктів навчання до навчальної діяльності...» [2, с. 185].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лунають окремі думки про те, що програмоване навчання як технологія реалізується ще з часів Я. Коменського: поділ навчального матеріалу на розділи, теми, параграфи тощо є не що інше, як програмоване навчання. Ця технологія трактує програмування в навчанні і як процес складання впорядкованої послідовності дій (програму) для електронної обчислювальної машини (ЕОМ), і як наукову дисципліну, що вивчає програми для ЕОМ, способи їх складання, перевірки і поліпшення [3].

Інші вчені розглядають технологію програмованого навчання як систему наукової організації праці викладачів та учнів, як педагогічну систему, покликану замінити традиційне навчання. До їх числа належить Н. Талізін, яка передбачала, що вже до 1980 р. програмоване навчання витіснить традиційні методи, чого не сталося [4].

Нарешті, є ще одна група вчених, яка розглядає технологію програмованого навчання як якусь кібернетичну дидактику, новий метод навчання, як особливий вид самостійної роботи [5].

Як би ми не вважали, факт очевидний: програмоване навчання – це потужна і цікава технологія.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є проведення аналізу та дослідження можливості впровадження елементів програмованого навчання в освітньому процесі вищого навчального закладу зі специфічними умовами навчання для поліпшення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Завдання статті – визначити ефективність використання елементів програмованого навчання в процесі вивчення навчальних предметів у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Технологія програмованого навчання активно впроваджується в освітню практику з середини 1960-х рр. Основна мета програмованого навчання полягає у поліпшенні управління навчальним процесом. Біля витоків програмованого навчання стояли американські психологи і дидакти Н. Краудер, Б. Скіннер, С. Пресси. У вітчизняній науці технологію програмованого навчання розробляли В. Беспалько, П. Гальперін, Л. Ланда, А. Матюшкін, Н. Тализіна та ін.

Уперше серйозно заговорив про технології програмованого навчання Б. Скіннер. На початку 1950-х рр. цей американський психолог запропонував підвищити ефективність управління засвоєнням матеріалу, побудувавши його як послідовну програму подачі інформації порціями та відповідного контролю. Пізніше Н. Краудер розробив розгалужені програми, за якими, залежно від результатів контролю, учневі пропонувався матеріал для самостійної роботи [6, с. 93].

Б. Скіннер запропонував будувати навчальний процес у повній відповідності з психологічними знаннями про нього. Спираючись на вчення І. Павлова і теорію західних психологів-біхевіористів, учений і його наукова школа виявили закони, за якими формується поведінка [7]:

стимул → реакція → продукт

Звідси впливають три закони навчання:

а) закон ефекту: якщо зв'язок між стимулом і реакцією супроводжується станом задоволення, то міцність зв'язків наростає, і навпаки; отже, у процесі навчання має бути більше позитивних емоцій;

б) закон вправ: чим частіше з'являється зв'язок між стимулом і реакцією, тим вона міцніша;

в) закон готовності: на кожному зв'язку між стимулом і реакцією лежить відбиток нервової системи в її індивідуальному, специфічному стані.

Б. Скіннер також сформулював основні принципи технології програмованого навчання:

- інформативність (особа, яка навчає, повинна повідомляти нову інформацію, тому що без цього взагалі немає ніякого навчання);
- оперативність (має бути присутня активна діяльність особи, яка навчається, пов'язана з перетворенням отриманої інформації);
- зворотний зв'язок (дії особи, яка навчається, слід регулярно коригувати);
- дозування навчального матеріалу (навчальна інформація подається не суцільним потоком, а окремими дозами);

- кроковий технологічний процес при розкритті та подачі навчального матеріалу (до складу кроку належать три взаємопов'язані ланки:
 - інформація, операція зворотного зв'язку і контроль;
 - індивідуальний темп та управління в навчанні;
 - використання технічних засобів навчання).

Актуальність програмованого навчання на сьогоднішній день зросла з появою комп'ютерної техніки та застосування кредитно-модульної системи навчання у закладах вищої освіти. Тому актуальним є застосування основних прогресивних надбань цієї технології під час підготовки курсантів (слухачів, студентів), у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання.

Під програмованим навчанням розуміють кероване засвоєння навчального матеріалу за допомогою технічних пристроїв (ЕОМ, програмованого підручника, кінотренажеру тощо). Програмований навчальний матеріал – це серія порівняно невеликих порцій навчальної інформації («кадрів», «файлів», «кроків»), які подаються в певній логічній послідовності [6, с. 96].

Помітний внесок у розвиток програмованого навчання зробив В. Беспалько. Він стояв біля витоків цієї технології ще в радянській педагогіці і займається нею й нині [8].

Учений розробив принципи програмованого навчання:

- 1) виявлення ієрархії керівних пристроїв;
- 2) дотримання зворотного зв'язку;
- 3) здійснення технологічного процесу навчання за кроковим принципом дозування;
- 4) проведення навчання з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента;
- 5) використання спеціальних технічних засобів для подачі програмованих навчальних матеріалів [8, с. 94–164].

До позитивних аспектів програмованого навчання належить те, що існують різні види навчальних програм, а саме:

- 1) лінійні програми – це послідовність змінних невеликих блоків інформації з контрольним завданням. Курсант повинен дати вірну відповідь, інколи вибрати із деяких можливих. У випадку вірної відповіді він отримує нову навчальну інформацію, а якщо відповідь невірна, то передбачається повторне вивчення попередньої інформації;

- 2) у розгалуженій програмі, на відміну від лінійної, у випадку невірної відповіді може подаватися додаткова навчальна інформація, що допоможе виконати контрольне завдання, дати вірну відповідь та отримати нову порцію навчальної інформації;

3) адаптивна програма підбирає і надає курсантові можливість самому вибрати рівень складності нового навчального матеріалу, змінювати його в міру засвоєння, звертатися до електронних довідників, словників, посібників.

В. Беспалько розробив також психолого-педагогічні вимоги до пристроїв з програмованого навчання [8, с. 193–194].

1. Відповідність функціональних можливостей пристрою певним принципам програмованого навчання. До цієї групи вимог належить здатність працювати у режимі лінійних та розгалужених програм, контролерів та екзаменаторів, регулювати темп індивідуального навчання. При застосуванні комп'ютера одна сучасна навчальна програма може містити всі перераховані функції одночасно.

2. Виконання за допомогою технічних засобів таких дидактичних завдань програмованого навчання, які не можна реалізувати без них. Ця група вимог передбачає запобігання підгляданню кадру зворотного зв'язку, одночасний контроль усієї групи, регулювання і пристосування темпу навчання до можливостей студента, надання інформації в динаміці. Використання комп'ютерних систем на екзамені чи заліку з навчальних дисциплін, що вивчають курсанти (слухачі, студенти) Академії державної пенітенціарної служби, забезпечує дотримання цих вимог. Інформацію в динаміці можна спостерігати за допомогою мультимедійних систем.

3. Природність застосування пристроїв. Це означає можливість їх використання без попереднього навчання. Сучасні студенти переважно добре володіють комп'ютерною технікою, тому немає загрози в тому, що вони не зможуть нею користуватися або комп'ютер певним чином вплине на відповідь.

4. Відсутність педагогічних «шумів» у застосовуваних пристроях. Ця вимога означає, що з найбільшим ефектом необхідно використовувати саме ті рецептори людини, які дають змогу отримувати по цьому об'єкту найбільш вагомі інформативні повідомлення. І в цьому випадку комп'ютер допомагає при повідомленнях поєднати текст, звук, графічні статичні зображення (графіки, малюнки, рисунки, фотографії, креслення) та динамічні зображення (анімацію, відео).

Без детального розкриття кожної вимоги можемо зазначити, що сучасні комп'ютерні системи та мультимедійні комплекси дають ширші можливості для навчання, ніж передбачав свого часу В. Беспалько.

З дидактичного погляду, програмоване навчання містить кілька складових: а) традиційне навчання – при повідомленні вступної інформації, інструктажу, для передачі довідкової інформації; б) засоби, які забезпечують автоматизоване керування навчальною діяльністю; в) індивідуальну роботу студента над завданням, роботу викладача зі студентом.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Застосовувати комп'ютер під час вивчення навчальних предметів курсантами можна у різному вигляді. Виділимо окремі функціональні можливості персонального комп'ютера, які дають позитивний ефект у процесі підготовки здобувача вищої освіти. Комп'ютер можна застосовувати як:

- 1) джерело навчальної інформації (частково чи повністю може замінювати вчителя та книгу);
- 2) засіб ілюстрації і мультимедіа;
- 3) засіб індивідуалізації та диференціації навчання;
- 4) засіб моделювання і проектування (демофільми);
- 5) засіб збору, зберігання й опрацювання навчальної інформації;
- 6) робочий інструмент студентів;
- 7) робочий предмет викладача;
- 8) універсальну довідкову систему («електронний підручник», Інтернет).

У процесі дослідження було апробовано елементи програмованого навчання на студентах Академії державної пенітенціарної служби в межах навчального предмета «Соціальна педагогіка», а також на курсантах Академії в межах навчального предмета «Пенітенціарна педагогіка».

Технологія застосування програмованого навчання в процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як «Соціальна педагогіка» та «Пенітенціарна педагогіка», передбачає кілька таких етапів:

- 1) відбір змісту навчання для програмування;
- 2) структурування навчальної програми;
- 3) програмування засвоєння;
- 4) організація і методика проведення занять в умовах програмованого керування.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Наш досвід застосування елементів програмованого навчання під час вивчення навчальних дисциплін «Соціальна педагогіка» та «Пенітенціарна педагогіка» показав, що програмуванню підлягає зміст усіх тем цих дисциплін. Програмоване навчання можна застосовувати як на лекційних, семінарських, так і під час проведення практичних занять. Особливо цікавим є досвід використання елементів програмованого навчання для проведення поточного та підсумкового контролю.

Програмоване завдання варто застосовувати у вигляді розроблених завдань для самостійної підготовки, самоконтролю та для контролю закріплення знань студентів з боку викладача.

Технологія застосування програмованого навчання у самотійній роботі така. Студент читає питання завдань і знаходить вірні відповіді. Якщо виникають сумніви, то можна перевірити свій варіант відповіді за таблицею, даною у вигляді кодів.

Для контролю знань викладач може застосовувати вже знайомі завдання. Ще ефективніше й об'єктивніше можна провести контроль знань, якщо для цього розробити окремі завдання, в яких і самі питання, і таблиця відповідей будуть незнайомі студентові. Це запобігає бездумному вибору вірної відповіді за кодами (по пам'яті). Для запобігання цьому в межах Академії державної пенітенціарної служби було впроваджено програму створення тестових завдань з навчальних дисциплін на основі програми Айрен. Передбачалося, що відповідні викладачі підготують перелік тестових рівнозначних завдань з тих навчальних дисциплін, які вони викладають в єдину базу. Потім програма змішувала питання і кожен, хто проходив процедуру контролю, отримував свій неповторний варіант. Подібний варіант змішування уже використовується у системі складання зовнішнього незалежного оцінювання, коли завдання однакові, але послідовність чи розташування варіантів відповіді відрізняються.

Програмований контроль знань можна проводити як безмашинним способом, так і за допомогою технічних засобів. Сучасний комп'ютер повністю забезпечує процес контролю знань і дає змогу спростити й підвищити ефективність усіх процесів навчання (самотійну роботу, самоконтроль, контроль) та отримати інтерактивну навчальну діяльність курсантів/студентів. Звернення до програмованого контролю при безмашинному способі пов'язане з певними процедурами: студентам видаються завдання, контрольні аркуші, які пропонують заповнити. Визначається час на відповідь. Студенти під кожним питанням ставлять номер вибраної відповіді. Викладач, зібравши й перевібивши контрольні аркуші, встановлює вірність відповіді. Такий спосіб, як показав експеримент під час вивчення окремих тем з навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка», теж має право на життя і дає змогу за 4–10 хвилин на початку заняття провести зріз знань за попередньо засвоєними темами.

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

На основі експериментальних досліджень було встановлено, що програмоване навчання, як спосіб контролю і закріплення знань, має ряд переваг перед іншими:

- можна охопити перевіркою всю групу курсантів/студентів або більшу її частину за порівняно невеликий час;

- можна проводити індивідуальний, диференційований контроль знань при застосуванні різнорівневих завдань (на відміну від фронтального письмового опитування, якщо є навіть кілька варіантів; при фронтальному усному опитуванні необхідно досить багато часу);
- можна запобігати списуванню під час контролю знань великої кількості студентів (наприклад, групи чи кількох груп).

За допомогою програмованих завдань можна об'єктивно оцінити, як формуються у курсантів/студентів професійно важливі якості майбутнього фахівця.

Необхідно відзначити, що за умови вибору лінійної побудови програми навчального курсу курсанти працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена ж програма передбачає вибір свого індивідуального способу опанування цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок викладача з курсантом здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного виду, комп'ютера) на високому рівні.

Перевагою технології програмованого навчання є отримання повної постійної інформації про ступінь та якість засвоєння всієї навчальної програми. У цій технології немає проблем щодо відповідності темпу навчання індивідуальним можливостям учня, оскільки кожен працює в зручному для нього режимі. Інша перевага полягає в економії часу викладача на процес передачі інформації, а також у збільшенні кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння.

Перспективи подальших досліджень. У подальшому необхідно дослідити порівняльні кількісні характеристики засвоєння студентами знань з навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка» та курсантами з навчальної дисципліни «Пенітенціарна педагогіка» під час безмашинного і машинного способів програмованого навчання.

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

- [1] Верховна Рада України. (2017, Верес., 5). *Закон України 2145-VIII, «Про освіту» (№ 38/39, ст. 380). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017.*
- [2] О. М. Тогочинський, О. С. Третяк, С. О. Чебоненко. «Соціально-виховна робота та сфера її застосування в роботі з засудженими у процесі наглядової пробації». *Вісник Чернігівського національного педагогічного ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*, вип. 142, с. 182–186, 2017.
- [3] Н. В. Басова, *Педагогика и практическая психология*. Ростов н/Дону, Россия: Феникс, 2000, 418 с.

- [4] Н. Ф. Талызина, *Педагогическая психология*. Москва, Россия: Академия, 1998, 288 с.
- [5] В. В. Ягупов, «Теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання», на *Міжнар. наук. конф. Творча особистість у системі неперервної освіти*. Харків, Україна: ХДПУ, 2000, с. 414–417.
- [6] Г. К. Селевко, *Современные образовательные технологии*. Москва, Россия: Народное образование, 1998, 256 с.
- [7] В. В. Бондаренко, М. В. Ланских, Ю. В. Бондаренко, *Современные педагогические технологии*. Харьков, Украина: ХНАДУ, 2011, 146 с.
- [8] В. П. Беспалько, *Программированное обучение (дидактические основы)*. Москва, Россия: Высшая шк., 1970, 300 с.
- [9] Верховна Рада України. (2014, Лип., 1). *Закон України 1556-VII, «Про вищу освіту» (№ 37/38, ст. 2004)*. [Електронний ресурс]. Доступно : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?nreg=1556-18&find=1&text=%F1%EB%F3%F5%E0%F7&x=6&y=5>

USING OF PROGRAMMED EDUCATION ELEMENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH SPECIFIC CONDITIONS

Anatolii Pedorych,

Doctor of Philosophy in the field of pedagogics

(Candidate of Pedagogical Sciences),

senior lecturer of the chair

of pedagogics and humanitarian disciplines,

the Academy of State Penitentiary Service,

Chernigov, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3429-3361>

anatoliy1616@ukr.net

Abstract. The article deals with the possibility of using programmed education elements in higher education institutions with specific learning conditions. The urgency of this theme is due to the constant change and progress in the modern information society, which requires us to learn new forms of education, one of which is programmed education, that is, learning by some kind of pre-designed program, which involves actions not only for the students of higher education, but also the teachers themselves.

The possibility of using elements of programmed education in higher education institutions and the didactic features of implementation within the framework of reforming the education system is substantiated.

It is emphasized that programmed education can allow the society and education to open the principles and principles of state policy in the field of education, will allow to develop interactive training and more informed

activity of future employees of the State Penitentiary Service of Ukraine in their professional activities.

The purpose of the article is to conduct an analysis and study of the possibility of introducing elements of programmed education in the educational process of a higher educational institution with specific learning conditions for improving the educational process and activating the cognitive activity of higher education applicants.

It has been proved that the relevance of programmed education in higher education institutions has increased to present date, due to the rapid development of computers. Therefore, it is important to apply the main progressive achievements of this technology in the training of officer candidates (learners, students), in higher education institutions with specific learning conditions.

Within the framework of the study, elements of programmed education at the students of the Academy of State Penitentiary Service within the framework of the educational subject "Social Pedagogy" and the students of the Academy of the State Penitentiary Service within the framework of the educational subject "Penitentiary Pedagogy" it have been tested. The technology of using programmed education in the study of such educational disciplines as "Social Pedagogy" and "Penitentiary Pedagogy" envisaged several stages: 1) selection of training content for programming; 2) structuring the curriculum; 3) programming assimilation; 4) organization and methods of conducting classes in terms of programmable management.

It is determined that the content of all subjects is to program in the study of educational disciplines "Social pedagogy" and "Penitentiary pedagogy". Programmed education can be used both at lectures, seminars and during practical classes. Particularly interesting is the experience of using elements of programmed education for current and final control.

It has been determined that programmed education, as a way of controlling and consolidating knowledge, has several advantages over others. It allows: a) to cover the entire group of cadets / students, or a large part of it, in a relatively short time; b) to conduct individual, differentiated control of knowledge in the application of multilevel tasks (in contrast to the frontal written survey, if there are even several variants; in the frontal oral interview it takes a lot of time); c) to prevent a negative phenomenon of writing when controlling the knowledge of a large number of students (a group or several groups).

With the help of programmed tasks, it is possible to objectively evaluate how the future specialist's professionally important qualities are formed in cadets/students.

Keywords: programmed education; cadets; human centering; interactive learning; computers; efficiency; feedback; dosage; law of effect; law of exercises; law of readiness.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

Педорич Анатолий Владимирович,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и гуманитарных дисциплин

Академии государственной пенитенциарной службы,

Чернигов, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3429-3361>

anatoliy1616@ukr.net

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования элементов программированного обучения в учреждениях высшего образования со специфическими условиями.

Подчеркивается, что программированное обучение может раскрыть основы и принципы государственной политики в сфере образования, позволит развивать интерактивное обучение и более осознанную деятельность будущих работников Государственной уголовно-исполнительной службы Украины.

Установлено, что программированное обучение, как способ контроля и закрепления знаний, имеет ряд преимуществ перед другими: а) может охватывать большую группу курсантов/студентов; б) поможет осуществлять проверку знаний за краткое время; в) обеспечит индивидуальный, дифференцированный контроль знаний; г) предупреждает списывание.

Доказано, что и при линейном, и при разветвленном построении программы учебного курса курсанты работают на достаточно высоком уровне. Усвоение информации зависит также от уровня подготовленности. В обоих случаях прямая и обратная связь преподавателя с курсантом осуществляется с помощью компьютера.

Доказано, что программируемый контроль знаний можно проводить как безмашинным способом, так и с помощью компьютера, что полностью обеспечивает процесс контроля знаний и позволяет упростить и повысить эффективность всех процессов обучения (самостоятельную работу, самоконтроль, контроль), получить интерактивную учебную деятельность курсантов/студентов. Обращение к программированному контролю при безмашинном

способе, как показал эксперимент при изучении отдельных тем по дисциплине «Социальная педагогика», тоже имеет право на жизнь и позволяет за 4–10 минут в начале занятия провести срез знаний по предварительно усвоенным темам.

Ключевые слова: программированное обучение; курсант; человекоцентризм; интерактивное обучение; электронно-вычислительная техника; оперативность; обратная связь; дозировка; закон эффекта; закон упражнений; закон готовности.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Veres., 5). Zakon Ukrainy 2145-VIII, «Pro osvitu» (№ 38/39, st. 380). Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017.
- [2] O. M. Tohochynskiy, O. S. Tretiak, S. O. Chebonenko. «Sotsialno-vykhovna robota ta sfera yii zastosuvannya v roboti z zasudzhenymy u protsesi nahliadovoi probatsii». Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho un-tu im. T. H. Shevchenka, vyp. 142, s. 182–186, 2017.
- [3] N. V. Basova, Pedagogika i prakticheskaya psihologiya. Rostov n/Donu, Rossiya: Feniks, 2000, 418 s.
- [4] N. F. Talyzina, Pedagogicheskaya psihologiya. Moskva, Rossiya: Akademiya, 1998, 288 s.
- [5] V. V. Yahupov, «Teoretychni osnovy osobystisno-orientovanoho navchannia», na Mizhnar. nauk. konf. Tvorcha osobystist u systemi nepererвної osvity. Kharkiv, Ukraina: KhDPU, 2000, s. 414–417.
- [6] G. K. Selevko, Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. Moskva, Rossiya: Narodnoe obrazovanie, 1998, 256 s.
- [7] V. V. Bondarenko, M. V. Lanskih, YU. V. Bondarenko, Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii. Har'kov, Ukraina: HNADU, 2011, 146 s.
- [8] V. P. Beshpal'ko, Programmirovannoe obuchenie (didakticheskie osnovy). Moskva, Rossiya: Vysshaya shk., 1970, 300 s.
- [9] Verkhovna Rada Ukrainy. (2014, Lyp., 1). Zakon Ukrainy 1556-VII, «Pro vyshchu osvitu» (№ 37/38, st. 2004). [Elektronnyi resurs]. Dostupno : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?nreg=1556-18&find=1&text=%F1%EB%F3%F5%E0%F7&x=6&y=5>

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-82-97](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-82-97)
УДК 378.37.001.08

Сидоренко Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту післядипломної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
сертифікований тренер Нової української школи,
Київ, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>
sidorenko34@gmail.com

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЗА РІЗНИМИ МОДЕЛЯМИ І ФОРМАМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Анотація. Відкрита післядипломна педагогічна освіта передбачає розвиток її за допомогою відкритих технологій освіти дорослих, відкритого контенту і відкритих знань, прозорості системи, взаємоузгодженості всіх компонентів, а також наявності умов для вільного входження суб'єктів в освітній простір, здобуття якісної освіти без обмеження за гендерними, віковими, національними та територіальними відмінностями. Цим інформаційне суспільство вносить істотно якісні зміни в методологію підготовки фахівців на всіх рівнях освітньої і наукової сфер, оскільки створює умови для забезпечення загального доступу до глобальних джерел інформації в мережі Інтернету та її автоматизованого опрацювання, народження безмежної кількості ініціатив для підготовки і підвищення кваліфікації нової генерації фахівців. Зокрема, у системі відкритої освіти створено умови для безперервного навчання впродовж усього життя, доступності в здобутті знань, відповідності запитам і потребам особистості та суспільства, змінено характер взаємин учасників освітньої діяльності. Основним чинником для забезпечення відкритості освіти є її технологічність, що ґрунтується на використанні цифрових технологій, ресурсів мережі Інтернету, технологій дистанційного навчання, що забезпечують інтенсифікацію, безперервність та індивідуалізацію навчання. Саме відкритість є ключовою характеристикою освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації, що сприяє орієнтації навчального контенту на слухача як на суб'єкта освітньої діяльності, максимальному врахуванню нових тенденцій розвитку культури суспільства для інтеграції освіти в суспільні процеси. Крім того, у системі формальної й неформальної

освіти з'являється велика кількість навчальних онлайн-платформ, які є доступними широкому загалові. Отже, ідеї відкритості освіти існують на трьох рівнях: системи післядипломної педагогічної освіти, освітнього процесу, закладу освіти зокрема.

У науковій розвідці здійснено ґрунтовний аналіз способів забезпечення якості освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання на основі відкритого контенту й освітніх ресурсів післядипломної освіти. Визначено засадничі принципи відкритої освіти. Проаналізовано показники відкритості освіти та якості освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання. Описано електронні освітні ресурси, зокрема бази відкритих портфоліо («Open Source Portfolio»), як основний компонент відкритого освітнього середовища. Досліджено умови і чинники для професійного розвитку слухачів курсів підвищення кваліфікації в освітньому середовищі Віртуальної кафедри андрагогіки. Проаналізовано результати перманентного (педагогічного і професіографічного) моніторингу якості освіти на курсах підвищення кваліфікації для прогнозування й проектування освітніх процесів, подальшого професійного розвитку фахівців, коригування небажаних диспропорцій на основі зібраної інформації. Аналітичні матеріали підготовлено й представлено авторкою на засіданні вченої ради Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (засідання № 1 від 12.02.2019 року).

Ключові слова: відкрита освіта; післядипломна освіта; безперервний професійний розвиток; цифрові технології; електронні освітні ресурси; бази відкритих портфоліо; формальна освіта; неформальна освіта; Віртуальна кафедра андрагогіки.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Нова освітня реальність, зокрема цифровізація освіти й створення відкритого освітнього простору Нової української школи, вимагає модернізації змісту післядипломної педагогічної освіти і формування відповідного відкритого контенту, що передбачає розвиток ключових компетентностей сучасних фахівців, когнітивних здібностей і критичного розуму, їхню соціальну інтеграцію й соціальну активність упродовж усього життя завдяки формальній, неформальній та інформальній освіті, ціннісне використання знань. Недарма в проекті «Цифрова адженда України – 2020: концептуальні засади (версія 1.0)» зазначено, що *цифровізація стане основою життєдіяльності українського суспільства, бізнесу і державних установ,*

звичним і повсякденним явищем, нашим ДНК, ключовою аджендою на шляху до процвітання, добробуту України.

Модель розвитку суспільства знань потребує від сучасного фахівця, педагога Нової української школи широкого спектра навичок і компетенцій для успішного виконання своїх професійних функцій, забезпечення всебічного і сталого розвитку освіти і науки України.

У Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, схваленій Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу 17 січня 2018 року, виокремлено й конкретизовано *цифрову компетентність* (Digital competence) як упевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодію із цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі в житті суспільства. Компетентність передбачає цифрову й інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку і вирішення проблем; уміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних цілей тощо. Недарма цифрову грамотність (або цифрову компетентність) визнано ЄС як одну з ключових для повноцінного життя та діяльності людини. У Законі України «Про освіту» зафіксовано, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності є обов'язковим. Серед ключових компетентностей педагога Нової української школи виокремлено інформаційно-цифрову компетентність (Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт початкової освіти (21 лютого 2018 р.). Європейські еталонні рамки визначають основну компетенцію – уміння працювати з цифровими носіями як упевнене та критичне використання технологій інформаційного суспільства (ТІС) для роботи, відпочинку і спілкування.

Отже, освіта перетворюється на безперервну систему підготовки **когнітивних фахівців (knowledge workers)**, які працюють зі знаннями й інформаційними потоками та вміють ціннісно їх використовувати для якісного виконання нових професійних ролей і функцій¹. Таке соціальне замовлення **актуалізує необхідність підготовки фахівців**, які відповідають викликам суспільства знань, здатні до безперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя.

¹ Найрозвиненішою системою освіти у світі вважається шведська, яка характеризується відкритістю, оскільки цифрові технології забезпечують розвиток інформаційно-комунікативної компетентності, культурно-мовну освіту, навчання і працевлаштування широких верств громадян, зокрема іммігрантів. За даними світового економічного форуму про розвиток інформаційних технологій у різних країнах, Швеція очолює рейтинг за індексом мережевої готовності. Цю лідерську позицію у застосуванні ІКТ-технологій у різних сферах соціуму Швеція утримує упродовж п'яти років (Global Information Technological Report, 2012, Networked Readiness Index, NRI).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Висвітленню проблем відкритої освіти присвячено наукові праці В. Бикова, О. Висоцької, О. Захарової, О. Коржилової, О. Корольової, В. Лупанова, В. Олійника, В. Солдаткіна, В. Соколова; Д. Борнстейна (Bornstein), Г. Гутека (Gutek), Дж. Холта та ін. Аналіз джерельної бази дослідження засвідчує великий інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до розвитку відкритої освіти як глобальної освітньої системи в Україні, обґрунтуванню її сутнісних характеристик та визначенню тенденцій функціонування в сучасних умовах тощо. Окреслені питання потребують подальшого виваженого вивчення й узагальнення. Це визначає **актуальність теми, мети і завдань наукової розвідки.***

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – ґрунтовний опис способів забезпечення якості освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання на основі відкритого контенту й освітніх ресурсів відкритої післядипломної освіти.

Відповідно до поставленої мети основні **завдання** окреслюємо так:

1. Визначити засадничі принципи відкритої післядипломної освіти.
2. Проаналізувати показники відкритості освіти та якості освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання.
3. Описати електронні освітні ресурси, зокрема бази відкритих портфоліо («Open Source Portfolio»), як основний компонент відкритого освітнього середовища.
4. Дослідити умови і чинники для професійного розвитку слухачів курсів підвищення кваліфікації в освітньому середовищі Віртуальної кафедри андрагогіки.
5. Проаналізувати результати перманентного (педагогічного і професіографічного) моніторингу якості освіти на курсах підвищення кваліфікації для прогнозування й проектування освітніх процесів подальшого професійного розвитку фахівців, коригування небажаних диспропорцій на основі зібраної інформації.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

У процесі обґрунтування теоретичних засад відкритої освіти до уваги взято концептуальні ідеї, положення, викладені в наукових працях академіків НАПН України В. Бикова та В. Олійника. В. Биков [2], досліджуючи технології відкритої освіти для інформатизації навчальних закладів,

наголошує, що в учасників навчального середовища завдяки його відкритості є можливість самим здобувати потрібні дані/відомості, користуватися необмеженими інформаційними ресурсами та інформаційно-комунікаційними технологіями. Створення і використання технологій відкритого освітнього середовища є якісно новим етапом розвитку систем мережевого е-дистанційного навчання, яке характеризується формуванням і реалізацією в освітньому просторі єдиної освітньої політики, яка ґрунтується на принципах відкритої освіти.

На думку В. Олійника, відкрита освіта принципово відрізняється від традиційної й більшою мірою відповідає цілям, завданням і змісту інформаційного суспільства [3, с.41]. Її загальна модель передбачає: відкритість освіти у майбутньому; інтеграцію всіх способів пізнання людиною світу; розвиток і внесення до процесів освіти синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи і суспільства; вільне користування інформаційними ресурсами; особисту спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури тощо. Нова роль викладача у відкритій освіті зумовлює потребу в докорінних змінах у системах його підготовки і підвищення кваліфікації.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань використано комплекс таких взаємопов'язаних загальнонаукових методів:

- **теоретичні:** аналіз і синтез – із метою виявлення сутності феномену відкритої освіти; системно-історичний метод – для типології наукових поглядів і підходів щодо поняття відкритої освіти в історії філософсько-педагогічної думки; абстрагування, ідеалізації, формалізації та узагальнення – для систематизації і формулювання висновків, визначення напрямів подальшого дослідження проблеми;
- **емпіричні:** бесіда, опитування, анкетування, фокусоване інтерв'ю, комп'ютерне діагностування у Віртуальній кафедрі андрагогіки;
- **методи математичної статистики** – для опрацювання й узагальнення результатів роботи, установлення залежності кількісних та якісних показників від створених експериментальних чинників.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

У Законі України «Про освіту» **якість освіти** тлумачиться як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг; **якість освітньої діяльності** – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти

та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

Для забезпечення якості формальної освіти за різними моделями і формами навчання, надання якісних освітніх послуг, розвитку ключових компетентностей фахівців використовуються можливості відкритого навчання і самоосвіти із застосуванням цифрових технологій.

Відкритість післядипломної педагогічної освіти характеризується, передусім, такими показниками:

- наявний мережевий освітній простір (мережеві структури організації й управління), який створено для вільного користування відкритим контентом та електронними освітніми ресурсами;
- компетентісно орієнтована спрямованість процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації і впродовж усього міжкурсового періоду;
- гнучкість організації освітнього процесу (за допомогою цифрових технологій здійснюється варіативне використання просторово-часових характеристик освітнього процесу, доступність до навчання, незалежно від місця перебування і в зручний час);
- індивідуалізація, свобода вибору форм і змісту навчання, глибина й обсяг освітньо-професійних програм, тривалість і темпи навчання;
- різноманітність і різновекторність освітніх послуг;
- індивідуалізація навчання на основі врахування особливостей кожного слухача завдяки модернізації змісту, добору інноваційних методів і засобів навчання, активізації самостійної діяльності;
- поглиблення і розширення джерельно-інформаційної бази;
- функціональність, гнучкість, модульність, наявність вбудованих засобів розроблення та редагування відкритого освітнього контенту тощо.

У процесі розбудови відкритого контенту, розроблення сучасних освітніх ресурсів слід враховувати такі засадничі принципи відкритої освіти:

- *масовість і доступність* (безмежні можливості широкого охоплення всіх категорій слухачів із виходом на представників неформальної освіти, ключових стейкхолдерів);
- *адаптивність та гнучкість* (гнучка система розвитку компетентностей, доступна всім, з урахуванням професійних здібностей, можливостей, потреб, без освітнього цензу та регламентації);
- *інтернаціональність і глобалізація* (вільне функціонування електронних освітніх ресурсів (ЕОР) поза державними кордонами, наприклад, Віртуальна кафедра андрагогіки ЦІПО);
- *відкритість* (можливість спілкуватися, взаємодіяти в режимі offline (e-mail) і online (ICQ, Skype), повноцінна і комфортна взаємодія всіх учасників);

- *модульна структурованість та асинхронність* (модульний принцип конструювання змісту й організації освітнього процесу);
- *економічна ефективність* (освітній результат досягається з меншими, порівняно з традиційним навчанням, затратами часу, коштів).

Відповідно до Положення про електронні освітні ресурси МОН України під **електронними освітніми ресурсами** (ЕОР) розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу для його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами.

Електронні освітні ресурси є основним компонентом відкритого освітнього середовища, **орієнтованого на якісну організацію освітнього процесу за допомогою цифрових технологій і застосування нових методів і форм навчання дорослих**, таких, як: електронне навчання; мобільне навчання; мережеве навчання; змішане навчання; перегорнуте навчання; взаємонавчання тощо. Відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources (OER)) надають замовникам освітніх послуг доступ до матеріалів курсів, навчальних модулів, підручників, відео, тестів, будь-яких інших інструментів, матеріалів або методів та використовуються для забезпечення доступу до знань.

Для науково-методичного супроводу професійного розвитку фахівців упродовж усього андрагогічного циклу мають формуватися **бази відкритих портфоліо («Open Sourct Portfolio»)** – візуальні, текстові, графічні – для різних категорій слухачів курсів ПК. Це ресурси освітнього характеру, розміщені у веб-просторі мережі Інтернету, підготовлені за спеціальною веб-технологією (веб-сторінка, веб-сайт, веб-портал), та інші електронні ресурси, що зберігаються на веб-серверах у вигляді різних форматів (текстового, графічного, архівного, аудіо- та відеоформатів тощо). Широкого поширення впродовж різних етапів міжкурсого періоду набувають такі освітні веб-ресурси: мотиваційні відеопривітання, Smart-дошки, Е-дошки, Е-журнали, відео-скрайбінги, тестові завдання, анкети, інтелектуальні карти тощо. Електронні підручники, Е-посібники дають змогу по-новому планувати освітній процес за допомогою мультимедійних засобів. Зокрема, на кафедрі філософії і освіти дорослих ЦПО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» упродовж 2018–2019 років формується електронний освітній ресурс **«Медіотека електронних засобів навчання»** (Режим доступу: nmcbook.com.ua). Матеріали є завершеними і готовими до використання в освітньому процесі: Е-посібники, які завантажуються будь-яким браузером, друковані посібники, комплекси, збірники матеріалів; навчальні відеофільми

та відеолекції, частина яких розміщена на відеохостингу, решта – посилання для завантаження; посібники у PDF-форматі тощо.

У системі формальної і неформальної освіти з'являється багато навчальних онлайн-платформ, доступних широкому загалові, які допомагають професійно самовдосконалюватися впродовж життя.

Наприклад, на кафедрі філософії і освіти дорослих ЦПО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» функціонують **дві альтернативні моделі безперервного професійного розвитку фахівців**: Віртуальна кафедра андрагогіки і Толока позашкільників.

Віртуальна кафедра андрагогіки (<https://ppo.mk.ua/#>; E-mail: andragog@gmail.com) є самостійним, неприбутковим, добровільним віртуально-інтегрованим науковим співтовариством фахівців у галузі освіти дорослих, вітчизняних та іноземних андрагогів, творчих, соціально-активних фахівців міжпредметної й трансдисциплінарної сфери, що створюється для проведення наукової, науково-методичної та координувальної діяльності з розроблення та впровадження нових методик, технологій професійної діяльності андрагога формальної і неформальної післядипломної освіти; спільної реалізації результатів наукових досліджень; участі та проведення науково-практичних заходів різних рівнів; передачі знань і досвіду.

Відкриття і функціонування такої онлайн-платформи має важливе значення. Адже на сьогодні зростає потреба у фахівцях-андрагогах у галузі навчання, управління, консультування, соціальної та реабілітаційної роботи, тьюторингу, які мають компетентно й кваліфіковано забезпечити супровід безперервного професійного розвитку в суспільстві, яке навчається, подолання професійних утруднень, подальшої успішної адаптації особистості в соціумі, консультування її в ситуаціях життєвих/професійних ускладнень. Зазначимо, що наказом № 259 (15.02.2019 р.) Міністерства економічного розвитку і торгівлі України професію *андрагог* введено до державного класифікатора професій.

Засновником і модератором Віртуальної кафедри андрагогіки (далі – ВКА) є кафедра філософії і освіти дорослих ЦПО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Пакет технічної документації Віртуальної кафедри андрагогіки було затверджено на вчених радах Центрального інституту післядипломної освіти (протокол № 4 від 01.06.2017 р.) та ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 4 від 15.06.2017 р.). Урочисте відкриття Віртуальної кафедри андрагогіки відбулося на Форумі неформальної освіти «Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства» (2–3 листопада 2017 р., м. Київ).

Упродовж січня 2018 р. – березня 2019 р. на ВКА зареєстровано 2479 учасників.

ВКА використовується:

- у системі **формальної післядипломної освіти** (від англ. *formal education*) – в освітньому процесі курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання, на всіх етапах міжкурсового періоду, а також у системі науково-методичної роботи з педагогічними працівниками на місцевому рівні (у системі науково-методичної роботи районних (міських) методичних кабінетів (центрів), об'єднаних територіальних громадах, закладах загальної середньої освіти тощо);

- у системі **неформальної освіти** (від англ. *non-formal education*) – *під час проведення різноманітних форм роботи, що здійснюються в контексті навчально-просвітницьких ініціатив* (зокрема, громадськими організаціями, просвітницькими центрами, фондами, іншими суб'єктами, а також під час індивідуальних занять під керівництвом андрагогів, коучів, супервізорів) і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок, набуття компетенцій;

- в **інформальній освіті** – у процесі самоорганізованої освіти, самоосвіти педагогів, а також замовників освітніх послуг і ключових стейкхолдерів для перетворення освітнього потенціалу суспільства знань на дієві чинники власного саморозвитку впродовж життя, набуття нових компетентностей.

Предметні профілі ВКА: філософія освіти дорослих; історія формальної, неформальної та інформальної післядипломної освіти; інклюзивна освіта дорослих; методологія професійного розвитку андрагогів; науково-методичний супровід професійного розвитку андрагогів; моніторинг результатів професійного розвитку фахівців.

Платформа ВКА відповідає сучасним вимогам замовників освітніх послуг (сучасний дизайн, мобільна версія, мобільний додаток у Google Play та App Store, слайдер новин); система захищена від парсингу даних та ddos-атак (Distributed Denial of Service); дані між сервером та користувачем передаються у зашифрованому вигляді завдяки сертифікатам безпеки SSL.

У ВКА **відкрито персональні веб-ресурси** науково-педагогічних працівників кафедри, створено окремі курси для кожної категорії слухачів. У 2018 році освітнє середовище на ВКА було відкрито для 49 груп слухачів курсів ПК, закріплених за кафедрою філософії і освіти дорослих, зокрема двохетапні (дистанційно-очні) – 8 груп, триетапні (очно-дистанційні) – 41 група, у 2019 році – 51 група слухачів курсів ПК за різними формами і моделями навчання.

Розроблено окремі курси для кожної категорії слухачів.

У ВКА **активно функціонують 14 постійних рубрик**, зокрема, «Квесторія», «Педагогічний маркетинг», «Психологія андрагогіки», «Цифровий

сторітеллінг», «Медіаосвітня студія», «Web-клуб андрагогів», «Професійний розвиток педагога НУШ», «Е-бібліотека», «Міжнародне стажування» тощо.

У ВКА розміщено мультимедійні звіти з НДР кафедри філософії і освіти дорослих за темою «Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих» за I діагностично-пошуковим (01.01.2017 – 31.12.2017 р.) і II теоретико-моделювальним етапом (01.01.2018 – 31.12.2018 р.) (проф. В. В. Сидоренко, доц. Я. Л. Швень) (<https://ppo.mk.ua/mod/page/view.php?id=4522&forceview=1>).

23 березня 2018 року на загальних зборах Національної академії педагогічних наук України Віртуальну кафедру андрагогіки нагороджено дипломом I ступеня за кращий електронний ресурс.

Якість освіти безпосередньо пов'язана з результатами навчання, тобто знаннями, уміннями, навичками, способами мислення, поглядами, цінностями, іншими особистими якостями, набутими слухачами в процесі навчання на курсах ПК за різними їх моделями і формами. Результати навчання можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти, їх замовник освітніх послуг здатний продемонструвати після завершення освітньо-професійної програми або окремих її освітніх складників.

Упродовж березня 2018 року – березня 2019 року на сайті Віртуальної кафедри андрагогіки ЦПО проводиться перманентний **кафедральний моніторинг якості освіти**, що дає можливість здійснювати аналіз, діагностику, прогнозування й проектування освітніх процесів, взаємодію його суб'єктів, коригувати небажані диспропорції на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів. На кафедральному рівні використовуються педагогічний (одержання цілісного уявлення про замовників освітніх послуг, зокрема про їхні професійні запити, потреби) і професіографічний моніторинги (один із складників забезпечення якості освітнього процесу, раціональне використання засобів та їх відповідність заданим цілям, ефективність використання технологій, виявлення тенденцій їх зміни, установлення залежності їх від певних умов).

Зокрема розроблено анкету «Вивчення освітніх запитів і потреб замовників освітніх послуг» для всіх категорій слухачів, закріплених за кафедрою філософії і освіти дорослих. У рубриці ВКА «Креативні практики» у межах проведення констатувального етапу експерименту розроблено анкети для діагностики розвитку професійної креативності науково-педагогічних працівників (доц. М. В. Ілляхова). У рубриці «Медіаосвітня студія» розроблено анкету «Розвиток фахової медіакомпетентності вчителів іноземних мов в умовах формальної і неформальної освіти» (асп. А. Пономаревський).

Результати анкетування «Вивчення освітніх запитів і потреб замовників освітніх послуг» показали, що найбільша категорія слухачів, за

якою проходять курси підвищення кваліфікації, – працівники методичних служб (82%). У цьому дослідженні було встановлено затребувані замовниками освітніх послуг модулі освітньо-професійних програм, рівень знань, умінь та компетенцій з яких у респондентів є недостатнім для реалізації завдань сучасної освітньої політики та суспільних викликів, зокрема менеджмент і лідерство (28%), освітологічний і нормативно-правовий (24%), інформаційно-комунікаційний (20%), посадово-функціональний (14%) та соціально-психологічний (14%). Для слухачів на сьогодні більш зручною для безперервного професійного саморозвитку і самореалізації є очно-дистанційна (45%) та дистанційна (21%) форми підвищення кваліфікації.

Дослідження показало, що 51% респондентів повністю реалізували свої освітні запити і потреби на курсах підвищення кваліфікації, а 39% зазначили, що, скоріше, задоволені, ніж ні.

Якість освітнього процесу на курсах ПК за різними моделями і формами навчання допомагає забезпечити технологія конструювання соціальних мереж (*нетворкінгова технологія*). Соціальні мережі, як різновид інноваційних соціальних медіа, використовуються як засіб для налагодження горизонтальної комунікації та взаємодії із цільовою аудиторією в режимі он-лайн, що дає можливість швидко поширювати інформацію про освітні послуги, впливати на сприйняття образу інновацій та ставлення до них, реалізовувати інтерактивне спілкування учасників у режимі реального часу, підвищувати міру залучення педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів до процесу впровадження інновацій. Освітній маркетинг у соціальних мережах (англ. Social Media Marketing, SMM) використовується з метою привертання уваги споживачів освітніх послуг за допомогою соціальних платформ. Зокрема, для кафедри філософії і освіти дорослих ЦіПО такими основними платформами є сторінка у Facebook (1037 учасників), Віртуальна кафедра андрагогіки (2479 учасників), Youtube-канал кафедри, сторінка Instagram як візуалізований контент кафедри (71 учасник).

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

Отже, використання відкритого контенту, відкритих освітніх ресурсів в умовах післядипломної освіти дає змогу суттєво розширити освітнє середовище, забезпечити формування і використання відкритого освітнього контенту всіх споживачів інформації, відкриває додаткові можливості для розвитку ключових компетентностей замовників освітніх послуг і стейкхолдерів. Саме в системі відкритої післядипломної освіти створено

умови для безперервного професійного розвитку фахівців упродовж життя, доступності знань, відповідності запитам і потребам особистості та суспільства, змінено також рівень взаємин учасників освітньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми забезпечення якості освітніх послуг для слухачів курсів підвищення кваліфікації на основі відкритого контенту й освітніх ресурсів відкритої післядипломної освіти, засвідчує необхідність її подальшого вивчення і розроблення за такими перспективними напрямками: аналіз сучасних наукових підходів, тенденцій, напрямів, умов і технологій реалізації принципів відкритої освіти дорослих в Україні; розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти. Дослідження окреслених проблем стане предметом наступних наукових пошуків автора.

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

- [1] В. Ю. Биков, «Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти», *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*; редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця, Україна: Планер, вип. 29, с. 32–40, 2012.
- [2] В. Ю. Биков, *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. Київ, Україна: Атіка, 2008, 684 с.
- [3] В. В. Олійник, «Роль та місце відкритої освіти в інформаційному суспільстві», *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент*. М. О. Кириченка, Л. М. Сергеевої, Ред. Київ, Україна: Вид-во Ін-ту обдарованої дитини НАПН України, 2018, с. 38–52.

PROVIDING QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS COURSES OF INCREASING QUALIFICATION BY VARIOUS MODELS AND FORMS OF EDUCATION IN CONDITIONS OF OPEN EDUCATION

Victoria Sydorenko,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Philosophy
and Adult Education Central Institute
of Postgraduate Studies Education School
«University of Management Education»,
Certified Trainer of the New Ukrainian School,
Kyiv, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>

sidorenko34@gmail.com

Abstract. Open postgraduate pedagogical education involves its development through open adult education technologies, open content and open knowledge, system transparency, interoperability of all components, and the availability of conditions for the free entry of subjects into the educational space and the acquisition of quality education without limiting gender, age, nationality and territorial differences. This information society introduces substantially qualitative changes in the methodology of training specialists at all levels of the educational and scientific spheres, since it creates conditions for universal access to global sources of information on the Internet and its automated processing, the birth of an infinite number of initiatives for training and advanced training of a new generation of specialists. In particular, in the system of open education, conditions for continuous lifelong learning, access to knowledge acquisition, matching with the needs and demands of the individual and society, as well as the relationship of participants in educational activities, have been created. The main factor in ensuring the openness of education is its technological capacity, based on the use of digital technologies, Internet resources, distance learning technologies, which provide intensification, continuity and individualization of training. It is transparency that is a key characteristic of the educational process at advanced training courses, which facilitates the orientation of educational content to the listener as a subject of educational activity, taking into account the new trends in the development of the culture of society for the integration of education into social processes. In addition, in the system of formal and informal greetings there is a large number of online training platforms that are available to the general public. Thus, the ideas of openness of education exist on three levels: the system of postgraduate pedagogical education, educational process, educational institution in particular.

In the scientific research, a thorough analysis of the ways of ensuring the quality of the educational process of advanced training courses on various models and forms of learning based on open content and educational resources of postgraduate education has been carried out. The basic principles of open education are determined. The indicators of openness of education and the quality of educational process at the courses of advanced training according to different models and forms of education are analyzed. E-learning resources, in particular open source portfolios («Open Sourt Portfolio»), are described as the main component of the open educational environment. Conditions and factors for professional development of the students of advanced training courses in the educational environment of the Virtual Department of Andragogy are investigated. The results of the

permanent monitoring of the quality of education (pedagogical and professional) at the advanced training courses for forecasting and designing of educational processes, correction of unwanted disproportions on the basis of the collected information and forecasting of further professional development of specialists are analyzed.

The analytical materials were prepared and presented by the author at the meeting of the Academic Council of the Central Institute of Postgraduate Education of the State University «Education Management University» of the National Academy of Sciences of Ukraine (meeting number 1 dated 12.02.2019).

Key words: open education; postgraduate education; continuous professional development; digital technology; electronic educational resources; open source portfolios; formal education; informal education; Virtual Chair of Andragogy.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО РАЗЛИЧНЫМ МОДЕЛЯМ И ФОРМАМ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидоренко Виктория Викторовна,

доктор педагогических наук,
заведующая кафедрой философии и образования взрослых
Центрального института последипломного образования
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»,
сертифицированный тренер Новой украинской школы,
Киев, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6626-4581>

sidorenko34@gmail.com

Аннотация. Открытое последипломное педагогическое образование предполагает развитие его благодаря открытым технологиям образования взрослых, открытому контенту и открытым знаниям, прозрачности системы, взаимосогласованности всех компонентов, а также наличию условий для свободного вхождения субъектов в образовательное пространство и получение качественного образования без ограничения по гендерным, возрастным, национальным и территориальным различиям. Этим информационное общество вносит существенно качественные изменения в методологию подготовки специалистов на всех уровнях образовательной и научной сфер, поскольку создаёт условия для обеспечения общего доступа к глобальным источникам информации в сети Интернет и её автоматизированной обработки, рождения

безграничного количества инициатив для подготовки и повышения квалификации нового поколения специалистов. В частности, в системе открытого образования созданы условия для непрерывного обучения в течение всей жизни, доступности в получении знаний, соответствия запросам и потребностям личности и общества, изменен также характер отношений участников образовательной деятельности. Основным фактором обеспечения открытости образования является его технологичность, основанная на использовании цифровых технологий, ресурсов сети Интернет, технологий дистанционного обучения, обеспечивающих интенсификацию, непрерывность и индивидуализацию обучения. Именно открытость является ключевой характеристикой образовательного процесса на курсах повышения квалификации, что способствует ориентации учебного контента на слушателя как на субъекта образовательной деятельности, максимальному учету новых тенденций развития культуры общества для интеграции образования в общественные процессы. Кроме того, в системе формального и неформального образования появляется большое количество учебных онлайн-платформ, которые доступны широкой общественности. Таким образом, идеи открытости образования существуют на трех уровнях: системы последипломного педагогического образования, образовательного процесса, учебного заведения в частности.

В научной статье осуществлен подробный анализ способов обеспечения качества образовательного процесса курсов повышения квалификации по различным моделям и формам обучения на основе открытого контента и образовательных ресурсов последипломного образования. Определены основные принципы открытого образования. Проанализированы показатели открытости образования и качества образовательного процесса на курсах повышения квалификации по различным моделям и формам обучения. Описаны электронные образовательные ресурсы, в том числе базы открытых портфолио («Open Sourct Portfolio»), как основной компонент открытой образовательной среды. Исследованы условия и факторы для профессионального развития слушателей курсов повышения квалификации в образовательной среде Виртуальной кафедры андрагогики. Проанализированы результаты перманентного (педагогического и профессиографического) мониторинга качества образования на курсах повышения квалификации для прогнозирования и проектирования образовательных процессов, дальнейшего

професійного розвитку спеціалістів, корективки нежелательних диспропорцій на основі зібраної інформації.

Аналитические материалы подготовлены и представлены автором на заседании учёного совета Центрального института последипломного образования ГВУЗ «Университет менеджмента образования» НАПН Украины (заседание № 1 от 12.02.2019 года).

Ключевые слова: открытое образование; последипломное образование; непрерывное профессиональное развитие; цифровые технологии; электронные образовательные ресурсы; базы открытых портфолио; формальное образование; неформальное образование; Виртуальная кафедра андрагогики.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] V. Yu. Bykov, «Innovatsiinyi rozvytok zasobiv i tekhnolohii system vidkrytoi osvity», Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats; redkol.: I. A. Ziaziun (holova) ta in. Kyiv – Vinnytsia, Ukraina: Planer, vyp. 29, s. 32–40, 2012.
- [2] V. Yu. Bykov, Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity. Kyiv, Ukraina: Atika, 2008, 684 s.
- [3] V. V. Oliinyk, «Rol ta mistse vidkrytoi osvity v informatsiinomu suspilstvi», Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnolohii ta menedzhment. M. O. Kyrychenka, L. M. Serheievoi, Red. Kyiv, Ukraina: Vyd-vo In-tu obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2018, s. 38–52.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-98-113](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-98-113)
УДК 378.6:61(477):004

Тітова Анастасія В'ячеславівна,
аспірантка кафедри педагогічної майстерності
та менеджменту імені І. А. Зязюна
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
Полтава, Україна.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1847-7993>
gordienkoasia@gmail.com

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

Анотація. У статті розглянуто одну з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів – розвиток інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти. Розглянуто основні підходи до такої інноваційної діяльності, міру дослідженості проблематики у педагогічній галузі, принципи організації інформаційного наповнення веб-сайту та важливість вибору освітнього контенту. Сформульовано авторське визначення процесу розвитку інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти. Виділено ряд основних функцій веб-сайту закладу вищої освіти, факультету, кафедри, такі, як: інформаційна, професійно-орієнтувальна, інтеграційна, інтерактивна, розвивальна, культуроформувальна. Зазначається, що з метою розвитку інформаційно-освітнього середовища медичних ЗВО доцільним буде вдосконалення інформаційної інфраструктури веб-сайтів медичних ЗВО, факультетів, кафедр. Насамперед, розроблено педагогічні рекомендації, які розкривають нові підходи для підвищення якості професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів, а також для підвищення якості освітніх послуг, які надаються медичними ЗВО в умовах сучасного інформаційного суспільства. Розкрито важливість адаптивного представлення навчальних матеріалів на веб-сайтах кафедр, персональних веб-сайтах викладачів, дистанційних курсах, що уможлиблює індивідуалізацію навчання студентів, забезпечує підтримку у виконанні поставлених навчальних завдань та реалізації інтелектуального аналізу рішень з інтерактивним зворотним зв'язком. Розглянуто технології, котрі можуть суттєво заощадити час викладача, посилити управлінські та комунікативні аспекти освітнього процесу.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище; персональні веб-сайти; професійна компетентність; майбутні сімейні лікарі; медичний заклад вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Формування професійної компетентності у контексті становлення майбутнього сімейного лікаря як надзвичайно важливої ланки інформаційного суспільства потребує обґрунтування інтегрованої моделі й удосконалення змісту, структури, форм, методів і середовища професійної підготовки студентів-медиків для виконання лікарської діяльності, зокрема виокремлення педагогічних умов формування їхньої професійної компетентності з використанням веб-технологій, оскільки серед інновацій у сучасному освітньому процесі, які набувають останнім часом популярності, помітну роль відіграють заняття, організовані за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень (зокрема, це Д. Белл, А. Вербицький, Т. Вороніна, І. Гуменна, О. Гуменюк, Р. Гуревич, К. Делегей, Н. Жаркова, Т. Закусилова, О. Наливайко, К. Колін, Т. Тихонова та ін.) виявляє принципово різні підходи до визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів. Потенціал веб-технологій висвітлено в низці дисертаційних досліджень (це такі автори, як В. Андрієвська, А. Коломієць, К. Колос, Н. Лобач, Ю. Ткаченко та ін.). Водночас проблематика обґрунтованості педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій ще потребує студіювання. Комплексне обґрунтування педагогічних умов та складових професійної компетентності сімейного лікаря дасть змогу, на нашу думку, визначити освітньо-кваліфікаційні вимоги до майбутніх сімейних лікарів у процесі інтеграції освітнього медичного простору до європейських стандартів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою цієї статті є розгляд основних підходів до розвитку інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти у контексті формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій.

Основними **завданнями** статті є: обґрунтування необхідності розвитку інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої медичної освіти як однієї з педагогічних умов у процесі формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів, дослідження актуальності

введення інноваційної діяльності у медичних ЗВО, розгляд основних концептуальних засад наповненості освітнього середовища.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Перейдімо до наукового обґрунтування однієї з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій – *розвитку інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти.*

Підґрунтям для її виокремлення послугувало розуміння інформаційно-освітнього середовища ЗВО як єдиного інформаційно-освітнього простору, побудованого за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, що містить віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, має оптимально структурований навчально-методичний комплекс, а також розширений апарат дидактики, у якому діють принципи нової педагогічної системи [3].

Великий інтерес у межах нашого дослідження становить позиція Г. Білецької, яка зазначає, що інформаційно-освітнє середовище ЗВО може складатися з таких середовищ: мережеве, інтерактивне, віртуальне навчальне, дистанційного навчання, модульне динамічне об'єктно-орієнтоване. Учена коротко характеризує їх:

- *мережеве середовище навчання (networked learning environment)* – це створення зв'язків, взаємодії між студентами та ресурсами завдяки використанню ІКТ, сервісів Інтернету;
- *інтерактивне навчальне веб-середовище (interactive environment)* – середовище, яке ґрунтується на веб-технологіях і підтримує структуровану взаємодію між членами навчальної спільноти;
- *віртуальне навчальне середовище (virtual learning environment)* – інформаційні ресурси, які узгоджуються з процесами комунікації та діяльності (утворюючи цілісність), інтегруються в єдину систему, за допомогою якої підтримується та спрямовується осмислене самостійне навчання;
- *середовище дистанційного навчання (distance learning environment)* є схематизованою моделлю педагогічного процесу з побудовою навчальних курсів на базі веб-технологій;
- *модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище навчання (modular object-oriented dynamic learning environment)* – програмний комплекс для організації навчання з використанням дистанційних веб-технологій [3].

Аналіз досліджень Н. Кононец [10] доводить, що центральним елементом інформаційно-освітнього середовища ЗВО є його веб-система:

офіційний веб-сайт ЗВО, веб-сайти факультетів, кафедр та інших структурних підрозділів, веб-сайти бібліотеки, дистанційного навчання, інтерактивні групи в соціальних мережах, центри тестування, медіа- та відеоресурси, посилання на які знаходяться на офіційному веб-сайті, тощо.

Як слушно зазначає Т.Павленко, переваги веб-системи ЗВО як інструменту забезпечення освітньої та наукової діяльності очевидні: дешевизна, загальнодоступність, інформаційна мобільність, інтерактивність. На практиці це актуалізує перетворення веб-сайтів ЗВО з набору статичних офіційних сторінок на потужні інтегровані інформаційні системи, засновані на сучасних веб-технологіях [17].

Однак аналіз веб-систем вітчизняних ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх сімейних лікарів, зафіксував певні недоліки (малоінформативність у контексті корисного дидактичного забезпечення, відсутність сайтів кафедр, електронної бібліотеки, системи електронного навчання, порушення ергономічних вимог, відсутність зворотного зв'язку, електронних освітніх ресурсів для дистанційного навчання тощо), що доводить необхідність їх розвитку для забезпечення якості процесу формування професійної компетентності студентів-медиків.

В. Биков зазначає, що загальною тенденцією розвитку сучасних інформаційно-освітніх середовищ ЗВО є поступовий перехід до парадигми рівного доступу до якісної освіти, що є можливим завдяки сучасним веб-технологіям для формування відкритого навчального середовища [2].

Розвиток інформаційно-освітнього середовища медичних ЗВО розглядатимемо як процес удосконалення веб-системи ЗВО завдяки розробленню веб-сайтів кафедр, персональних веб-сайтів викладачів, дистанційних курсів.

Як зазначають О. Березко (2010) [1], В. Биков (2010) [2], П. Жежнич (2010) [1], Н. Кононець (2016) [11], М. Пальчук (2007), А. Пелещин (2010) [1], нині актуальні тенденції розвитку глобального інформаційно-освітнього середовища зорієнтовують на дотримання певних вимог, підходів, принципів та інструментів для розроблення веб-систем для освіти. Учені виокремили перелік домінантних принципів, яких слід дотримуватися під час проектування та розроблення веб-сайту ЗВО, факультету, кафедри тощо.

Отже, *принципами проектування та розроблення веб-сайту (ЗВО, факультету, кафедри) є: аналіз розвитку Всесвітньої павутини та сайтів-аналогів; постійна бета-версія; забезпечення каналу одержання зворотного зв'язку; постійний аналіз статистики; використання перевірених рішень та передових веб-технологій; якісний дизайн; позиціонування у глобальних пошукових системах; багатомовність; орієнтованість на рекламні кампанії; орієнтованість на мобільні пристрої; інтеграція у популярні веб-спільноти;*

максимальне використання наявних внутрішніх ресурсів ЗВО (О. Березко, А. Пелешишин, П. Жежнич, 2012) [1].

У контексті розвитку інформаційно-освітніх середовищ медичних ЗВО важливими є *принципи організації інформаційного наповнення веб-сайту*, сформульовані у монографічному дослідженні «Процеси управління інтерактивними соціальними комунікаціями в умовах розвитку інформаційного суспільства» (А. Пелешишин, Ю. Серов, О. Березко, О. Пелешишин, О. Тимовчак-Максимець, О. Марковець):

- *орієнтація «назовні»* – інформаційне наповнення і структура веб-сайту має задовольняти потреби «зовнішніх» користувачів, формуючи інформаційний образ ЗВО (факультету, кафедри);

- *мультимедійність* – ілюстрування текстового контенту різними мультимедійними вставками там, де це можливо і доцільно;

- *відповідність інформаційного контенту стандартам W3C* для адекватного його трактування пошуковими системами та браузерами користувачів (викладачів, студентів, абітурієнтів тощо);

- *позиціонування інформаційного контенту у глобальних пошукових системах* – використання відомих прийомів, які уможливають підвищення видимості окремих елементів контенту веб-сайту у різних пошукових системах;

- *синдикація інформаційного наповнення* шляхом розроблення низки RSS-каналів новин, зокрема для різних розділів веб-сайту;

- *використання сучасних веб-спільнот для транслявання інформації* (крос-постинг новин ЗВО у блоги та соціальні мережі) (А. Пелешишин, Ю. Серов, О. Березко, О. Пелешишин, О. Тимовчак-Максимець, О. Марковець, 2012) [1].

На підставі аналізу досліджень науковців (зокрема, це О. Буряк, Т. Саприкіна (2014) [5], Н. Інькова, Е. Зайцева, Н. Кузьміна, С. Толстих (2002) [8], Н. Кононец (2016) [11] та ін.) можна виділити ключові *функції* веб-сайту ЗВО, факультету, кафедри:

- *інформаційна* – забезпечує надання відкритого доступу до інформації про ЗВО, факультет, кафедру, а також доступ до навчального контенту (відкритого або за допомогою реєстрації на відповідному електронному ресурсі);

- *професійно-орієнтувальна* – забезпечує орієнтацію на профіль професійної діяльності користувача веб-сайту;

- *інтеграційна* – забезпечує реалізацію внутрішніх системних зв'язків у межах офіційного веб-сайту та дочірніх веб-сайтів (факультетів, кафедр, інших структурних підрозділів тощо);

- *інтерактивна* – забезпечує організацію підтримки зворотного зв'язку, а також зв'язок із зовнішнім інформаційним простором;
- *координувальна* – забезпечує можливість фіксувати і представляти у взаємозв'язку контент, адресований різним користувачам веб-сайту;
- *розвивальна* – забезпечує можливість розвитку професійної компетентності, інтелекту, особистісних якостей, креативності як студентів, так і науково-педагогічних кадрів ЗВО;
- *культуроформувальна* – забезпечує можливість формування культури (загальної, професійної), зокрема інформаційної.

З метою розвитку інформаційно-освітніх середовищ медичних ЗВО доцільним є вдосконалення *інформаційної інфраструктури веб-сайту медичних ЗВО, факультету, кафедри*.

В аналізованому аспекті варто апелювати до досліджень Т. Білоочко (2011) [4], А. Варданян (2017) [6], І. Герасименко, В. Франчука (2012) [20], Ю. Триуса, І. Стеценко, Л. Оксамитної (2010) [21], Р. Горбатюка (2013) [7], О. Козлова, О. Тимчука (2015) [9], О. Муковоза (2015) [15], С. Новописьменного (2016) [16], ґрунтовне осмислення яких дало можливість дійти висновку про те, що під час проектування та розроблення інформаційної інфраструктури веб-сайту медичних ЗВО, факультету, кафедри доцільно дотримуватися блочної структури. Завдяки узагальненню й систематизації напрацювань учених можна сформулювати *рекомендації щодо вдосконалення інформаційної інфраструктури веб-сайту медичних ЗВО, факультету, кафедри*:

1) веб-сайт медичного ЗВО, факультету, кафедри має містити такі складові: *блок загальної інформації* (коротка характеристика певного структурного підрозділу, історія факультету чи кафедри, ліцензії, освітні програми тощо); *блок науково-педагогічного складу структурного підрозділу ЗВО* (коротка інформація про викладачів, контакти для зворотного зв'язку, посилання на персональні веб-сайти викладачів); *блок навчальної роботи* (найбільш представницький та потужний за інформаційним наповненням: дидактичне забезпечення дисциплін, які вивчають студенти-медики, електронні освітні ресурси, система дистанційного навчання, електронні бібліотеки тощо); *блок інформаційно-методичної роботи науково-педагогічних працівників* (інформаційний супровід інноваційної й експериментальної діяльності, методичні рекомендації щодо самостійної роботи студентів, щодо роботи у середовищі дистанційного навчання, відеоресурси, мультимедіа тощо); *блок наукової роботи* (інформація про правила написання й оформлення науково-дослідницьких, пошукових та курсових робіт, результати виконання наукових досліджень, конференції, науково-практичні семінари тощо); *блок виховної роботи* (інформування

користувачів веб-сайту про позанавчальну виховну роботу, виховні заходи, соціально-гуманітарна діяльність структурного підрозділу); *блок новин* (повідомлення, опис подій, що відбулися у певному структурному підрозділі, а також тих, які плануються, тощо); *інтерактивний блок* (організація спілкування, онлайн консультування студентів, спілкування з лікарями, форуми, чати тощо); *мультимедійний блок* (фотогалерея, відео про структурний підрозділ, віртуальні екскурсії тощо);

2) під час створення веб-сайту кафедри чи іншого структурного підрозділу слід дотримуватися таких етапів: *планування* (дослідження процесів, що підлягають автоматизації, визначення цільової аудиторії та потреб користувачів, проектування інтерфейсу, функціональних елементів, навігація, підбір контенту, вибір системи керування контентом – орієнтація на безкоштовні Wordpress, Joomla, Drupal, Moodle, особлива увага – головній сторінці веб-сайту та її контенту); *реалізація* (безпосереднє створення веб-сайту та наповнення його інформаційно-освітнім контентом); *тестування* (тестування робочої здатності, а також тестування на зручність користування інтерфейсом: перевіряється, як функціонує веб-сайт, із застосуванням різних браузерів та комп'ютерних девайсів, оцінюється час завантаження сторінок, відкриття різних елементів тощо); *публікація* (публікація веб-сайту в Інтернеті: вибір хостингу, інтернет-провайдера, доменного імені); *рекламування веб-сайту* (пошукова оптимізація, контекстна, медійна реклама); *супровід веб-сайту* (постійне оновлення контенту, розміщення актуальної інформації, новини, поліпшення дизайну тощо);

3) доцільним є створення *персональних веб-сайтів*, призначених для супроводу освітнього процесу та дистанційної комунікації (інтерактивності) між викладачем та студентами-медиками, *структура* яких містить персональну інформацію про викладача (портфолію), його навчально-методичну та наукову діяльність, навчально-методичні матеріали з дисциплін професійної підготовки, які він викладає, фотогалерею, посилання на дистанційні курси, організований інтерактив; для створення персональних веб-сайтів викладачів можна рекомендувати використовувати безкоштовні хостинги <http://www.webnode.com.ua/>, <https://www.jimdo.com/>, <https://wix.com/>, <https://sites.google.com/> та інші доступні в Інтернеті сервіси;

4) за відсутності у медичному ЗВО веб-сайту дистанційного навчання рекомендуємо створити власні дистанційні курси для вивчення дисциплін за допомогою веб-сервісу Google Sites.

Стосовно останньої рекомендації нашу увагу привернула позитивна практика розроблення дистанційних курсів, висвітлена у працях вітчизняних науковців М. Гриньової [6], Н. Кононец (2013 [10], 2015 [12], 2016 [11], 2018

[13]), Ю. Линника [14], В. Сидорова (2017) [19]. погоджуємося з ученими, що Google Sites, як платформа для розроблення дистанційних курсів для дистанційного навчання, дає змогу за допомогою веб-технологій зробити інформацію доступною для студентів, які її потребують. Викладачі, як адміністратори веб-сайту, можуть працювати спільно, додавати інформацію з різних додатків Google, наприклад, Документи Google, Таблиці Google, Малюнки Google, Презентації Google, Календар Google, Форми Google, YouTube та з інших додатків, які можуть бути підключені до Диска Google (наприклад, для побудови схем, діаграм, ментальних карт тощо). Викладач, автор дистанційного курсу може запрошувати інших користувачів для спільної роботи над веб-сайтом, контролювати їх доступ до навчальних матеріалів, організовувати онлайн опитування та тестування, спільне редагування певного документа тощо. Науковці акцентують увагу на тому, що веб-сайт, створений на сервісі Google Sites як дистанційний курс, може бути використаний у private-режимі з обмеженим доступом до інформації, відкриття якого здійснюється лише автором курсу (Н. Кононец [10], Ю. Линник [14]).

З метою практичної реалізації другої педагогічної умови вважаємо за доцільне проведення на кафедрах ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх сімейних лікарів, **круглих столів** типу «Веб-сайт кафедри – крок до якісної медичної освіти», «Розкручуємо веб-сайт», «Шляхи вдосконалення веб-сайту кафедри медичного вишу», «7 кроків до якісного веб-сайту», «Як створити персональний веб-сайт викладача» тощо, на які запросити фахівців з інформаційних технологій (веб-розробників, програмістів). Під час організації та проведення круглих столів варто використовувати методи висловлення думок і вибору позицій (шкалу думок, мікрофон, коло ідей), методи організації обговорень та дискусій (акваріум, інтерактивну дискусію, пошук рішення), метод міні-дослідження [9].

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У процесі дослідження використовувалися теоретичні методи: вивчення, аналіз, систематизація й узагальнення наукової і методичної літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів під час навчання у закладах вищої медичної освіти. Застосовувалися також методи аналізу складових розвитку інформаційно-освітнього середовища та прогнозування його впливу на розвиток майбутньої професійної кар'єри сімейних лікарів.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Унаслідок педагогічного дослідження здійснено аналіз сутності педагогічної умови формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів, зокрема розвитку інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти. Виокремлено основні підходи до такої інноваційної діяльності, досліджено міру вивченості проблематики у педагогічній галузі, виділено принципи організації інформаційного наповнення веб-сайту та важливість вибору освітнього контенту. Означено авторське визначення поняття розвитку інформаційно-освітнього середовища медичних закладів вищої освіти. Виділено ряд основних функцій веб-сайту закладів вищої освіти, факультету, кафедри, такі, як: інформаційна, професійно-орієнтувальна, інтеграційна, інтерактивна, розвивальна, культуроформувальна. Розроблено педагогічні рекомендації, які розкривають нові підходи для підвищення якості професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів завдяки удосконаленню інформаційно-освітнього середовища.

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

Отже, розвиток інформаційно-освітніх середовищ медичних ЗВО, як одна з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів із використанням веб-технологій, є процесом удосконалення веб-системи ЗВО завдяки розробленню веб-сайтів кафедр, персональних веб-сайтів викладачів, дистанційних курсів. У цьому контексті веб-технології розкривають нові підходи для підвищення якості професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів, а також якості освітніх послуг, які надаються медичними ЗВО в умовах сучасного інформаційного суспільства. Адаптивне представлення навчальних матеріалів на веб-сайтах кафедр, персональних веб-сайтах викладачів, дистанційних курсах дає змогу здійснити індивідуалізацію навчання студентів, забезпечує підтримку щодо виконання поставлених навчальних завдань та реалізації інтелектуального аналізу рішень з інтерактивним зворотним зв'язком. Такі технології можуть суттєво заощадити час викладача, посилити управлінські та комунікативні аспекти освітнього процесу.

Перспективою подальшого дослідження можуть бути наукові розвідки щодо пошуку альтернативних методів поліпшення освітнього середовища в процесі формування професійної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

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

- [1] О. Л. Березко, А. М. Пелешишин, П. І. Жежнич, «Концепція створення веб-сайта Національного університету “Львівська політехніка”», *Вісник Національного ун-ту “Львівська політехніка”*. Львів, Україна, № 731, с. 57–65, 2012. (Серія «Інформатизація вищого навчального закладу»).
- [2] В. Ю. Биков, «Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти», *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, Україна, № 9, с. 9–15, 2010. (Серія «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання»).
- [3] Г. А. Білецька, «Сучасні інформаційні освітні середовища та їх застосування у професійній екологічній освіті», *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*. Запоріжжя, Україна, вип. 22(75), с. 74–81, 2012.
- [4] Т. В. Білоочко, «Інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу», *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: на III наук.-практ. конф. (18–20 жовт. 2011 р.)*; *Нац. ун-т “Львівська політехніка”*. Львів, Україна: Вид-во Львів. політехніки, 2011, с. 6–9.
- [5] О. О. Буряк, Т. Г. Саприкіна, «Значення веб-сайтів навчального закладу задля формування єдиного інформаційного освітнього простору», *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: на Міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 20–21 берез. 2014 р.)*. Ялта, Україна: РВНЗ КГУ, 2014, ч. 1, с. 48–52.
- [6] А. О. Варданян, «Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів», дис. канд. наук. Хмельницький, Україна, 2017, 285 с.
- [7] Р. М. Горбатюк, «Web-сайт, як основа інформаційної інфраструктури навчального закладу», *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. Луцьк, Україна: Вид-во Луцького нац. техн. ун-ту, № 11, с. 193–198, 2013.
- [8] Н. А. Инькова, Е. А. Зайцева, Н. В. Кузьмина, С. Г. Толстых, *Создание Web-сайтов*. Тамбов, Россия: Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, ч. 5, 56 с., 2002.
- [9] О. Є. Козлов, О. В. Тимчук, *Функціонування сайту установи (закладу) освіти. Рекомендації працівникам районних (міських) методичних кабінетів (науково-методичних центрів), відповідальним за координацію освітнього веб-простору, адміністраторам сайтів установ та закладів освіти*. Полтава, Україна: ПОІППО, 2015, 24 с.
- [10] Н. В. Кононец, «Інформаційно-освітнє середовище як дидактична основа для ресурсно-орієнтованого навчання студентів в аграрному коледжі», *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Полтава, Україна: Вид-во ПНПУ, вип. 12, с. 129–135, 2013.

- [11] Н. В. Кононец, М. В. Гриньова, «Мережеве співробітництво ВНЗ – шлях до якісної дистанційної освіти», на *Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи»*, (Умань, 22 квіт. 2016 р.). Умань, Україна: ФОП Жовтий, 2016, с. 53–57.
- [12] Н. В. Кононец, «Створення дистанційних курсів для ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в коледжі», на *Міжнар. інтернет-конф. «Неперервна освіта в педагогічних ВНЗ: стан, проблеми, перспективи»*, (Умань, 24 квіт. 2015 р.). Умань, Україна, 2015, с. 55–58.
- [13] Н. В. Кононец, В. О. Балюк, *Дистанційний курс для вивчення дисципліни «Основи алгоритмізації та програмування» в сучасних коледжах. Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка: на II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* Полтава, Україна: КУЕП ПДАА, 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://rbl3d.forumotion.me/t139-topic>
- [14] Ю. М. Линник, *Засоби дистанційного навчання.* Луцьк, Україна: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013, 48 с.
- [15] О. П. Муковіз, «Вибір системи управління контентом при створенні сайту системи неперервної освіти вчителів початкової школи. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти», *Наукові записки Рівненського держ. гуманітар. ун-ту: зб. наук. праць.* Рівне, Україна: РДГУ, вип. 12(55), ч. 2, с. 513–522, 2015.
- [16] С. А. Новописьменний, «Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін», дис. канд. наук. Кіровоград, Україна, 2016, 302 с.
- [17] Т. Б. Павленко, «Шляхи підвищення рейтингу Харківського національного медичного університету в освітньому просторі», *Інноваційні технології в системі професійної підготовки студентів в ХНМУ: на XLVIII навч.-метод. конф. (10 груд. 2014 р., м. Харків)*; Ред. кол.: В. Д. Марковський та ін. Харків, Україна, ХНМУ, 2014, № 5, с. 174–176.
- [18] О. І. Пометун, *Інтерактивні методики та система навчання.* Київ, Україна: Шкільний світ, 2007, 112 с.
- [19] В. І. Сидоров, «Дистанційне навчання у системі кроскультурної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму», *зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*, вип. 2, ч. 2, с. 217–226, 2017.
- [20] Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук, *Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle*, Ю. В. Триуса, Ред. Черкаси, Україна, 2012, 220 с.

- [21] Ю. В. Триус, І. В. Стеценко, Л. П. Оксамитна, *Використання системи електронного навчання Moodle для контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ*, Ю. В. Триуса, Ред. Черкаси, Україна: МакЛаут, 2010, 200 с.

DEVELOPMENT OF THE INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL MEDIA OF HIGHER EDUCATION MEDICAL INSTITUTIONS

Anastasia Titova,

postgraduate student of the department

of pedagogical mastership and management named after I. A. Zyazyun

Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko,

Poltava, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1847-7993>

gordienkoasia@gmail.com

Abstract: the article describes the pedagogical condition of forming the professional competence of future family physicians, the development of informational and educational environments of medical institutions of higher education. The main approaches to such innovation activity, the degree of studying problems in the pedagogical field, the principles of organizing the information content of the website and the importance of choosing educational content are considered in this article. Formulated author's definition of the development of the informational and educational environment of medical institutions of higher education. A number of basic functions of the higher educational institutions website, faculty, department are highlighted: informational function, professional-orientation function, integration function, interactive function, developmental function, cultforming function. In order to develop the information and educational environments of medical institutes, it is expedient to improve the information infrastructure of the website of the health care center, faculty, department. Pedagogical recommendations have been developed to reveal new approaches to improving the quality of the training of future family doctors, as well as the improvement of the quality of educational services provided by health care organizations in the conditions of the modern information society. Adaptive presentation of educational materials on the web-sites of chairs, personal web-sites of teachers, distance learning courses makes it possible to individualize students' training, provides support in solving the set educational tasks and implementation of intellectual analysis of solutions with interactive feedback. It is suggested that such technologies can greatly save time for the teacher, to strengthen the managerial and communicative aspects of the educational process.

Key words: information and educational environment; personal websites; professional competence; future family doctors; medical institution of higher education.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СЕМЕЙНЫХ ВРАЧЕЙ

Титова Анастасия Вячеславовна,
аспирантка кафедры педагогического мастерства
и менеджмента имени И. А. Зязюна
Полтавского национального педагогического
университета имени В. Г. Короленко,
Полтава, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1847-7993>
gordienkoasia@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается одно из педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих семейных врачей – развитие информационно-образовательной среды медицинских учреждений высшего образования. Рассмотрены основные подходы к такой инновационной деятельности, степень изученности проблематики в педагогической области, принципы организации информационного наполнения сайта и важность выбора образовательного контента. Сформулировано авторское определение процесса развития информационно-образовательной среды медицинских учреждений высшего образования. Выделен ряд основных функций сайта учреждения высшего образования, факультета, кафедры, таких, как: информационная, профессионально-ориентирующая, интеграционная, интерактивная, развивающая, культууроформирующая. Отмечается, что с целью развития информационно-образовательной среды медицинских УВО целесообразным будет совершенствование информационной инфраструктуры веб-сайтов медицинских УВО, факультетов, кафедр. Прежде всего, разработаны педагогические рекомендации, которые раскрывают новые подходы для повышения качества профессиональной подготовки будущих семейных врачей, а также для повышения качества образовательных услуг, предоставляемых медицинскими УВО в условиях современного информационного общества. Раскрыта важность адаптивного представления учебных материалов на веб-сайтах кафедр, персональных сайтах преподавателей, дистанционных курсах, что делает возможным

индивидуализацию обучения студентов, обеспечивает поддержку в выполнении поставленных учебных заданий и реализации интеллектуального анализа решений с интерактивной обратной связью. Рассмотрены технологии, которые могут значительно сэкономить время преподавателя, усилить управленческие и коммуникативные аспекты образовательного процесса.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда; персональные сайты; профессиональная компетентность; будущие семейные врачи; медицинское учреждение высшего образования.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] O. L. Berezko, A. M. Peleshchyshyn, P. I. Zhezhnych, «Kontseptsiiia stvorennia veb-saita Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika"», Visnyk Natsionalnoho un-tu "Lvivska politekhnika". Lviv, Ukraina, № 731, s. 57–65, 2012. (Seriiia «Informatyzatsiia vyshchoho navchalnoho zakladu»).
- [2] V. Yu. Bykov, «Vidkryte navchalne seredovyshche ta suchasni merezhni instrumenty system vidkrytoi osvity», Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, Ukraina, № 9, s. 9–15, 2010. (Seriiia «Kompiuterno-orientovani systemy navchannia»).
- [3] H. A. Biletska, «Suchasni informatsiini osvitni seredovyshcha ta yikh zastosuvannia u profesiinii ekolohichnii osviti», Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. prats. Zaporizhzhia, Ukraina, vyp. 22(75), s. 74–81, 2012.
- [4] T. V. Bilochko, «Informatiino-osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu», Innovatsiini kompiuterni tekhnolohii u vyshchii shkoli: na III nauk.-prakt. konf. (18–20 zhovt. 2011 r.); Nats. un-t "Lvivska politekhnika". Lviv, Ukraina: Vyd-vo Lviv. politekhniky, 2011, s. 6–9.
- [5] O. O. Buriak, T. H. Saprykina, «Znachennia veb-saitiv navchalnoho zakladu zadlia formuvannia yedynoho informatsiinoho osvitnoho prostoru», Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini: yevropeyskyi vektor: na Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Ialta, 20–21 berez. 2014 r.). Yalta, Ukraina: RVNZ KHU, 2014, ch. 1, s. 48–52.
- [6] A. O. Vardanian, «Formuvannia profesiino-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh likariv», dys. kand. nauk. Khmelnytskyi, Ukraina, 2017, 285 s.
- [7] R. M. Horbatiuk, «Web-sait, yak osnova informatsiinoi infrastruktury navchalnoho zakladu», Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo. Lutsk, Ukraina: Vyd-vo Lutskoho nats. tekhn. un-tu, № 11, s. 193–198, 2013.
- [8] N. A. Ynkova, E. A. Zaitseva, N. V. Kuzmyna, S. H. Tolstkh, Sozdanye Web-saitov. Tambov, Rossyia: Yzd-vo Tambov. hos. tekhn. un-ta, ch. 5, 56 s., 2002.

- [9] O. Ye. Kozlov, O. V. Tymchuk, Funktsionuvannia сайту установи (закладу) освіти. Rekomendatsii pratsivnykam raionnykh (miskykh) metodychnykh kabinetiv (naukovo-metodychnykh tsentriv), vidpovidalnym za koordynatsiiu osvitnoho veb-prostoru, administratoram saitiv ustanov ta zakladiv osvity. Poltava, Ukraina: POIPPO, 2015, 24 s.
- [10] N. V. Kononets, «Informatsiino-osvitnie seredovyshe yak dydaktychna osnova dlia resursno-oriietovanoho navchannia studentiv v aharnomu koledzhi», Vytoky pedahohichnoi maisternosti: zb. nauk. prats. Poltava, Ukraina: Vyd-vo PNP, vyp. 12, s. 129–135, 2013.
- [11] N. V. Kononets, M. V. Hrynova, «Merezheve spivrobitnytstvo VNZ – shliakh do yakisnoi dystantsiinoi osvity», na Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. «Neperervna pedahohichna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy», (Uman, 22 kvit. 2016 r.). Uman, Ukraina: FOP Zhovtyi, 2016, s. 53–57.
- [12] N. V. Kononets, «Stvorennia dystantsiinykh kursiv dlia resursno-oriietovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsykladu v koledzhi», na Mizhnar. Internet-konf. «Neperervna osvita v pedahohichnykh VNZ: stan, problemy, perspektyvy», (Uman, 24 kvit. 2015 r.). Uman, Ukraina, 2015, s. 55–58.
- [13] N. V. Kononets, V. O. Baliuk, Dystantsiinyi kurs dlia vyvchennia dystsypliny «Osnovy alhorytmizatsii ta prohramuvannia» v suchasnykh koledzhakh. Resursno-oriietovane navchannia v «3D»: dostupnist, dialoh, dynamika: na II Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf. Poltava, Ukraina: KUEP PDAA, 2018. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://rbl3d.forumotion.me/t139-topic>
- [14] Yu. M. Lynnyk, Zasoby dystantsiinoho navchannia. Lutsk, Ukrain: Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky, 2013, 48 s.
- [15] O. P. Mukoviz, «Vybir systemy upravlinnia kontentom pry stvorenni сайту systemy neperervnoi osvity vchyteliv pochatkovoї shkoly. Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity», Naukovi zapysky Rivnenskoho derzh. humanitar. un-tu: zb. nauk. prats. Rivne, Ukraina: RDHU, vyp. 12(55), ch. 2, s. 513–522, 2015.
- [16] S. A. Novopysmennyi, «Formuvannia bazovykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv z osnov zdorovia u protsesi vyvchennia profesiino oriietovanykh dystsyplin», dys. kand. nauk. Kirovohrad, Ukraina, 2016, 302 s.
- [17] T. B. Pavlenko, «Shliakhy pidvyshchennia reitynhu kharkivskoho natsionalnoho medychnoho universytetu v osvitnomu prostori», Innovatsiini tekhnolohii v systemi profesiinoi pidhotovky studentiv v KhNMU: na XLVIII navch.-metod. konf. (10 hrud. 2014 r., m. Kharkiv); Red. kol.: V. D. Markovskiy ta in. Kharkiv, Ukraina: KhNMU, 2014, № 5, s. 174–176.
- [18] O. I. Pometun, Interaktyvni metodyky ta systema navchannia. Kyiv, Ukraina: Shkilnyi svit, 2007, 112 s.

- [19] V. I. Sudorov, «Dystantsiine navchannia u systemi kroskulturnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv haluzi turyzmu», zb. nauk. prats Umanskoho derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychyny, vyp. 2, ch. 2, s. 217–226, 2017.
- [20] Yu. V. Tryus, I. V. Herasymenko, V. M. Franchuk, Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi Moodle, Yu. V. Tryusa, Red. Cherkasy, Ukraina, 2012, 220 s.
- [21] Yu. V. Tryus, I. V. Stetsenko, L. P. Oksamytna, Vykorystannia systemy elektronnoho navchannia Moodle dlia kontroliu i otsiniuvannia navchalnoi diialnosti studentiv VNZ, Yu. V. Tryusa, Red. Cherkasy, Ukraina: MakLaut, 2010, 200 s.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-114-173](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-114-173)

УДК: 378.147:796.011.3

Федорець Василь Миколайович,

кандидат медичних наук,

Інститут вищої освіти НАПН України,

Вінницька академія неперервної освіти, докторант,

Київ, Вінниця, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>

bruney333@yahoo.com

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО КОНЦЕПТУ «ТЕРАПІЯ ЗДОРОВ'Я»

Анотація. У статті проводиться концептуалізація методологічно-дисциплінарного напрямку (рівня) «Терапія здоров'я». Конститується «Терапія здоров'я» з метою вдосконалення методології, методик і практик розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти та, відповідно, для подальшого розроблення педагогіки здоров'я. Цей напрям розробляється на основі гуманістичних інтенцій, культурологічної парадигми освіти, інноваційної ідеї трансферу знань, цінностей і технологій, а також з використанням філософії трансдисциплінарності та освітніх і соціокультурних процесів професіоналізації, технологізації, антропологізації, гуманітаризації та концепції дисциплінарної матриці. Указаний концепт конструюється також завдяки рецепції філософії серця і через використання системного, компетентнісного, логістичного, медико-гігієнічного, феноменологічного, екзистенційного й особистісно зорієнтованого підходів. Цей рівень професійної підготовки вчителя фізичної культури спрямовано на формування у фахівця специфікованих (конкретизованих), технологічно-ціннісних, антропологічно-ціннісних і феноменологічних знань, візій, уявлень і розумінь людини (дитини) та її здоров'я, а також для профілактики та корекції освітньо значущої патології. «Терапія здоров'я» формується як інтегративна системоорганізована, професійно-світоглядна, інтелектуально-ціннісна, праксеологічна, технологічна й метатехнологічна основа здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури, яка в умовах освітнього процесу визначає суто практичні та технологізовані шляхи й способи збереження життя та здоров'я, профілактику й корекцію патології та формування здорового способу життя. Відповідно, інтереоризація педагогом знань, концептів, смислів і практик, які інтегровані в

«Терапії здоров'я», є педагогічною умовою формування інтелектуально-ціннісного та діяльнісно-дискурсивного компонентів здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, а також співвідносного розвитку у фахівця здібностей типу high concept і high touch talents, здатності до концептуалізації та набуття ним професійного іміджу як інтелектуала. Предметом «Терапії здоров'я» є Homo Educandus (Людина, що навчається) і її здоров'я, що розглядається системно й інтегративно з освітніми антропопрактиками та технологіями збереження життя й здоров'я, також в діяльнісно-смыслових рамках рухової активності, здоров'яформування і життєтворчості. Розроблена нами компетентнісно й антропологічно-ціннісно спрямована педагогічна система й практика підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, що формується та реалізується на основі використання методологічно-дисциплінарного напрямку (рівня) «Терапії здоров'я», є ефективною і співвідсною до гуманістичної та європоцентричної ідеології й духу «Нової української школи».

Ключові слова: терапія здоров'я; здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури; післядипломна освіта; педагогіка здоров'я; професіоналізація; феноменологізація; методологія; методика; антропологізація; технологізація; імідж педагога; трансфер знань.

*Сьогодні... потрібні не просто функція, а дизайн,
не просто аргумент, історія, не просто фокус уваги,
а симфонія (правильне з'єднання частин в ціле),
не просто логіка, а емпатія, не просто серйозне ставлення,
а гра, не просто акумуляція, але значення, сенс.*

Деніел Пінк¹

Sanits sanitatum, omnia sanitas².

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Дисциплінарні напрями «Педагогіка здоров'я» [1], «Валеологія» [2], [3] і «Превентивна педагогіка» є теоретичною основою збереження здоров'я. Відповідно, вказані науково-дисциплінарні напрями, які зараз визначають «ідеологію» і специфіку [1], [4] здоров'язбережувальних практик, методик та технологій [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], на нашу думку, не є достатньо структурованими по

¹ Цитата з книги Деніела Пінка «Новий цілісний розум» [46, с. 65–66]. Цитується за О. Князевою [60, с. 200].

² Здоров'я понад усе (лат).

«методологічній вертикалі» (напряма «методологія – технологія»). Натепер реальними є поділ на методологію, стратегії, напрями, методики, практики, технології.

Разом з тим в педагогіці здоров'я і валеології практично відсутнє структурування на рівні, які методологічно визначають диференціацію, специфікацію та індивідуалізацію здоров'язбережувальних впливів. Відповідно, у вказаних сферах відсутня також можливість включення в підготовку вчителів і в технології збереження здоров'я всієї «методологічній вертикалі» й актуалізація епістеміологічного і методологічного потенціалів, які є наявними у фундаментальних рівнях [18] і парадигмальних основах [17], [51], [68]. Разом з тим методологія і фундаментальні рівні знань, рефлексій і цінностей під час розгляду їх з праксеологічних позицій можуть бути ефективно використані в освітніх практиках і технологіях збереження здоров'я. Вказана «методологічно і фундаментально орієнтована» традиція, яка є наявною в медицині, підтвердила свою ефективність.

Для оптимальної реалізації практик збереження здоров'я і впровадження здоров'язбережувальних технологій [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16] актуальним є як широке й інтегративне використання методології і теоретичних відомостей, практично орієнтованих, конкретизованих знань і практик, так і відносно виокремлене, спеціалізоване, конкретизоване (специфіковане) їх застосування, що включає в себе формування особливих напрямів. Вказана ідея конституювання певних рівнів чи напрямів на основі проблемних, цільових і системних візій базується на концепції «інтегративних дисциплін» А. Суббето [18, с. 90–100]. Важливість вказаних методологічних розумінь розкривається в процесі післядипломної підготовки вчителів фізичної культури, які реально розуміють всю складність і багатомірність освітньої проблематики збереження життя [19], [20], [21], [22] і здоров'я. Подібний рівневий і деталізований підхід існує в медичній традиції [20], [22], в якій виділяють загальні теоретичні дисципліни (анатомія, фізіологія), пропедевтику (вступ) і спеціалізовані напрями (терапія, хірургія), що орієнтовані на практики. Тому, розглядаючи й аналізуючи цю проблематику стосовно впровадження в педагогічну традицію збереження здоров'я особливого методологічно-дисциплінарного (чи «інтегративно-дисциплінарного») напрямку терапії, ми можемо вказати на існування в медицині традиційної ієрархії дисциплін (включаючи практику): 1) загальні (анатомія, фізіологія, біохімія); 2) патологія, фармакологія та ін.; 3) пропедевтика (вступ до спеціальності); 4) факультетська терапія; 5) госпітальна терапія; 6) практики і технології (розглядається не як окремі дисципліни, а як складова діяльності та підготовки).

Медицина (в розумінні як практична діяльність) по суті починається з пропедевтики [20], що формує, передусім, практично орієнтовані, феноменологічні й етичні уявлення про людину, базові підходи до діагностики й особливі комунікативні вміння для взаємодії з пацієнтом. Дисципліна «Факультетська терапія» розвиває загальні теоретичні і практичні розуміння конкретних проблем здоров'я (насамперед патології). «Госпітальна терапія» визначає деталізоване вивчення і шляхи й особливості безпосереднього застосування загальних та спеціальних знань на практиці. Така складна схема необхідна не тільки тому, що обсяг медичних знань є досить значущим, а, передусім, щоб глибоко, багатомірно, феноменологічно, праксеологічно і гуманно орієнтовано розкрити феномен людини в нормі та в її особливих станах – патології. Майбутній фахівець проходить «етапний шлях» перед тим, щоб «підійти» до безпосередньої взаємодії з пацієнтом і до можливостей застосовувати спеціальні впливи. Кожний етап має свою специфіку і формує відповідні технологічно орієнтовані цінності, смисли, знання й інтенції. Саме так етапно і «пошарово» вибудовується глибоко зв'язана з особистістю інтелектуально-етична «технологія», що стає етичною та метальною основою професійної онтології (буття), в якій домінують милосердя, турбота, відповідальність і, відповідно, інтереорізується принцип – «Не зашкодь». Ефективність вказаної схеми підготовки підтверджена часом.

В освітніх традиціях збереження здоров'я подібна схема відсутня. «Проміжок» між теорією і технологією не є достатньо структурованим з виділенням спеціалізованих та загальних частин. Переважно існує прямий перехід «теорія – технології». Тому говорять про використання здоров'язбережувальних технологій [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], а не про практики збереження здоров'я. Важливість актуалізації питання освітніх здоров'язбережувальних практик полягає в тому, що вони мають бути як антропопрактики та способи буття, шляхи рефлексій і розвитку Homo Educandus. Тому практики збереження здоров'я представляються нами як ціннісні, екзистенційні, ширші і «компетентнісні» за своєю сутністю порівняно з технологіями та, відповідно, такими, які є «зануреними» в методологію, світогляд і безпосереднє – в діяльність та життя. Постає питання про необхідність проблематизації, яка спрямована на розробку певного методологічного рівня (напрямку) чи «інтегративної дисципліни» [18], яка би на праксеологічній і антропологічно-ціннісній основі могла інтегрувати проблематику практик і технологій збереження здоров'я, а також системно враховувала онтологічні, ціннісні, життєтворчі аспекти освітнього буття Homo Educandus як в нормі, так і в екстремальних станах і в патології.

Також необхідно врахувати, що вчитель фізичної культури в освітньому процесі вирішує питання не меншої складності, як лікувальні, які, крім того, є дотичними до медичної проблематики [19], [21], [22]. Вказані питання стосуються, насамперед, проведення тренувального процесу, в межах якого актуальним є недопущення (мінімізація) формування гострих патологій [19], [21], [22]. Розуміння важливості особливостей професійної діяльності педагога розкривається через розгляд освітньої проблематики збереження життя в контексті профілактики гострої кардіологічної патології (раптова серцева смерть, гостра коронарна недостатність, аритмії) [19], [21], [22] та травматичних порушень. Рецептурний підхід за своєю сутністю, який нині домінує, підтвердив свою недостатню ефективність. Тому вчителю під час проведення заняття з фізичної культури певною мірою необхідно вирішувати деякі значущі і досить складні та системні питання профілактики порушень, їх можливої корекції і бути готовим до надання невідкладної допомоги. Вказані розуміння вказують на необхідність трансферу, педагогічної інтеграції [18], [37], [50] та фундаменталізації [18, с. 90–100] не тільки медичних знань [19], [20], [21] [22], [23], а передусім, бачень, розумінь, когнітивних стереотипів, інтерпретацій, методологій, стратегій, способів підготовки, без яких певні спеціальні відомості (навіть у великому обсязі) не будуть розкритими, зрозумілими і, відповідно, не застосуються в практичній діяльності.

Осмишуючи і деталізуючи таку проблематику, ми звертаємо увагу на необхідність розробки (чи виділення) нового (особливого) методологічного, методичного й «інтегративно-дисциплінарного» [18, с. 90–100] рівня з виразними антроподлогічно-цінінськими і рефлексивними [18, с. 90–100] складовими, на основі якого «безпосередньо» можуть формуватися і реалізуватися освітні практики та технології збереження здоров'я. Розробка вказаного рівня чи точніше напряму (або метатехнології) спрямована на практично орієнтоване удосконалення розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. В «Педагогіці здоров'я», як і в «Валеології», вказаний рівень нині не є виокремленим. Для збереження здоров'я учнів в умовах освітнього процесу цей рівень є необхідним тому, що саме опануванню знаннями, які розкриваються в його межах, вчитель практично орієнтовано може «відкрити», осмислити, зрозуміти та доказово інтерпретувати конкретні феномени, ризики і проблеми [6], [16], [19], [21], [22] [25], [26], [27], [28], [47], що виникають в процесі його професійної діяльності.

Зазначений методологічно-дисциплінарний рівень за своєю сутністю має бути праксеологічним, феноменологічним і конкретизованим (специфікованим). У ньому мають бути відсутніми (чи обмеженими) розуміння профілактики патології чи зміцнення здоров'я «взагалі», чи у

формі «нескінченого його покращення». Актуальним на цьому рівні є спрямування на осмислення і вирішення саме конкретних проблем з інтегративним, доказовим і доцільним використанням традиційних та інноваційних візій, шляхів, підходів і способів їх реалізації. В медицині цьому рівню відповідають дисциплінарні напрями «Факультетської терапії» і «Госпітальної терапії» (переважно останній).

Вчителю фізичної культури у своїй професійній діяльності необхідно вирішувати масу конкретних практичних проблем [6], [16], [10], [19], [21] [23], [25], [26], [27], [28], [47], які обумовлені феноменологією як здорової людини, так і патології, яка є способом реагування (адаптації) організму. Тому в цьому контексті необхідно актуалізувати ще один із важливих аспектів певної проблематики. Цей аспект полягає в необхідності розкриття і осмислення «суми практичних здоров'язбережувальних проблем» [23] чи системи проблем, які є актуальними й практично орієнтованими та значущими. Вони стосуються не тільки збереження здоров'я, а й життя [19] [21] дітей в умовах освітнього процесу. Вказана «сума практичних здоров'язбережувальних проблем» в їх множині, специфіці і значущості є недостатньо розкритою для вчителя фізичної культури. Піднімаються переважно хоча і значущі, але локальні питання збереження здоров'я [16], [19], [21] [22], [25], [26], [28], а також проблематика, ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я, здорового способу життя. Але для ефективного вирішення навіть приватних і локальних питань необхідно цілісно і панорамно відобразити здоров'яорієнтовану та практично розкрити феноменологію дитини, репрезентовану як *Homo Educandus* в умовах норми і при патології. Це ж ефективно можна реалізувати за умови виділення виокремленого методологічного і методичного рівня в підготовці фахівця.

Отже, для того щоб представити процес проблематизації в розгорнутому вигляді та на достатньому рівні розкрити значущі проблеми здоров'я [6], [16], [19], [20], [21], [22], [28], [47], а також репрезентувати їх як важливі й актуальні як в методологічному вимірі, так і в рамках практично орієнтованого осмислення з можливістю подальшого використання вчителем в практичній діяльності, необхідним є виділення особливого методологічно-дисциплінарного напрямку (і / чи рівня). В інтелектуально-цінісних і носеологічних рамках взаного напрямку здоров'язбережувальні питання стають «видимими», зрозумілими й актуальними. Тобто ми говоримо про необхідність формування у фахівця такої методологічної і методичної оптики (візій), яка є відповідною певному рівню чи, за А.Субетто, розуміннями, що апріорі визначаються «інтегративною дисципліною» [18] в рамках якої можуть бути інтегровані важливі стратегії, розуміння, методології і знання. Такий «рівневий» підхід створює методологічні і методичні передумови, які

розкривають можливість для «гносеологічно-рівневої» ідентифікації зазначеної вище суми проблем збереження здоров'я. У вказаній сумі проблем відображена феноменологія людини, а точніше цілий горизонт феноменів, бачення і розуміння якого сприяє формуванню у вчителя панорамних, системних та одночасно специфікованих бачень, розумінь і мислення. Тому «Сумі практичних здоров'язбережувальних проблем» має відповідати «Сума здоров'язбережувальних феноменів». Вказана відповідність між проблематикою і феноменологією має бути закладена в епістеміологічно-знану структуру зазначеного вище методично-дисциплінарного напрямку чи рівня підготовки вчителя (або «інтегративної дисципліни»). Формуючи певний методично-дисциплінарний напрям, ми говоримо про необхідність актуалізації, виділення і розробки такої епістеміологічно-знаної структури, яку ми спрощено представляємо у вигляді схеми «феномен – проблема – практичне здоров'язбережувальне питання – феноменологічно орієнтоване застосування на практиці». Таким чином вказаний напрям має визначатися і формуватися як фундаментальний, який завдяки своїй епістеміологічно-знаній, ціннісній і праксеологічній специфіці контекстуально обумовлює особливості методології, методик, візій, практик, технологій, розумінь, інтерпретацій, рефлексій.

Для прикладу представимо перелік кількох типових проблем, які стосуються збереження здоров'я і життя в умовах освітнього процесу, розкривши їх у формі суто практичних («реальних») питань: «Які можливі негативні наслідки фізичної активності в комбінації з прийомом дитиною енергетичних напоїв?» [21], «Які можливі негативні наслідки фізичної активності в комбінації з нехваткою сну (хронічним недосипанням)?», «Чим небезпечні вправи, які проводяться із затримкою дихання?» [21], «Чим небезпечні незначні удари по трубчатих кістках під час занять футболом?», «Які негативні наслідки для здоров'я відносно незмінного режиму дня?» та ін.

Актуалізуючи віжливність нашої проблематики, більш детально ознайомимось з двома прикладами, в одному з яких відображений нормативний, а в іншому – патологічний феномени. Перший приклад стосується необхідності формування у вчителя уявлень про нормативний за своєю сутністю феномен адаптації серця і його нервових структур до збільшення концентрації статевих гормонів в крові підлітка. Цей процес спостерігається в період статевого дозрівання. Знання вказаного феномену має розкривати перед педагогом розуміння небезпеки значних і нефізіологічних (в розумінні неприродних) фізичних навантажень, які значно можуть збільшити ризики виникнення гострої кардіологічної патології. Вчителю для ефективної практичної діяльності важливим є розуміння, що небезпека для життя дитини формується як комбінація чинників: збільшення концентрації статевих гормонів; їх «токсичний», активний,

стимулювальний вплив на нервові структури серця та безпосередньо на міокард (серцевий м'яз) і невідповідне можливостям організму фізичне навантаження. Крім того, додатковим пусковим чинником (тригером) виникнення гострої серцевої патології [21] може бути психоемоційний стрес, проблеми навчання, гострі респіраторні інфекції та ін. І таким чином у «повністю» здорової дитини ризику виникнення гострої кардіологічної патології збільшуються внаслідок її вікових особливостей та як «побічний ефект» періоду статевого дозрівання.

Інший приклад стосується патологічного феномену, який розглядається в рамках вказаного вище суто практичного питання «Чим небезпечні незначні удари по трубчатих кістках під час занять футболом?». Такі дії є фактором ризику виникнення гострого остеомієліту (запалення кістки), який може хронізуватися (перейти в хронічну форму) і представляти суттєву проблему для здоров'я (інвалідність), а також становить певну небезпеку для життя. Тактика вчителя полягає в тому, що він має попередити учнів про необхідність та важливість коректного і гуманного ставлення один до одного під час гри в футбол. Після гри педагог має в'ясувати, у кого були незначні травми кінцівок.

Отже, для удосконалення методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти ми актуалізуємо проблематику необхідності розробки нового навчально-методичного і методологічного напрямку. Вказаний напрям має репрезентувати значущі антропологічні і патологічні феномени [16], [19], [21], [22], [25], [26], [27], [28] та співвідносні їм проблеми і практичні питання, змістовні, концептуальні й інтенціональні рамки яких безпосередньо визначають особливості формування (і удосконалення) та специфікацію (конкретизацію) типових (стандартизованих), технологізованих, традиційних і інноваційних шляхів, способів і конкретних методик, що спрямовані на попередження порушень здоров'я та збереження життя учнів в умовах освітнього процесу і в позаурочний час. Як зазначалося вище, структура і специфіка такого напрямку мають визначатися, передусім, феноменологією людини [9], [21], [22], [28], [43], [48], [54], [57] як в нормі, так і в патології розкритою в ракурсі системи значущих для роботи вчителя нормативних і патологічних феноменів, проблем, ситуацій, тенденцій, уявлень, традицій. Незважаючи на наявність робіт, дотичних до вказаної вище суми питань [16], [19], [20], [21], [22], [23], [25], [26], [28], ця проблема в педагогіці здоров'я, в превентивній педагогіці і валеології не є достатньо розробленою і, відповідно, не відображена в науковій педагогічній літературі. Це разом із важливістю вирішення цієї проблеми для збереження здоров'я і життя [19], [21] дітей в умовах освітнього процесу та, відповідно, важливістю її розробки для

удосконаленням методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти визначає як актуальну для педагогічної теорії і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи системні аспекти збереження здоров'я в умовах освітнього процесу, яке здійснюється на основі методологічної ідеї виділення певних стратегії та різних взаємозалежних рівнів, які можуть бути презентовані методологічно, методично та технологічно, ми використовуємо компетентнісно орієнтований критерій структурування здоров'язбережувальної діяльності. Таким відносним критерієм під час розгляду наукових досліджень здоров'язбережувальної спрямованості в цьому випадку є ступінь наближення до об'єкта впливу, який відповідно представлений людиною та її здоров'ям. За вказаним критерієм найближчими і безпосередню зануреними в цю проблематику науково-практичними напрямками збереження здоров'я є здоров'язбережувальна компетентність [3], [20], [22], [23], [27], [29], [30], [31], [32], [33], [34] і технології [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], а також методики та практики збереження здоров'я. В дещо меншій мірі цієї проблематики стосуються питання розвитку ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я [37], [38] та формування здорового способу життя. Подальшою є більш віддалена проблематика здоров'язбережувального середовища [7], [35], [36] і простору. Ще рідше піднімаються питання актуалізації пізнавальної активності в процесі фізичного виховання [39], яке розглядається як практика і технологія збереження здоров'я.

Питання формування здоров'язбережувальної компетентності [3], [20], [22], [23], [27], [29], [30], [31], [32], [33], [34] вчителя фізичної культури та дотична проблематика розглядаються як системні. Це обумовлено тим, що здоров'язбережувальна компетентність за своєю сутністю є професійно-особистісним і «особистісно-інструментальним» феноменом, який реалізується саме через практики і технології. Компетентність таким чином реалізується як через практики та технології, так і через них здебільшого формується. Тому, відповідно до зазначеного структурування цієї проблематики, ми тезисно представимо огляд основних досліджень та авторів, роботи яких є значущими для розроблення нашої методології. Отже, ми з позицій методологічних, методичних і інтегративних візій розглянемо дослідження за такими напрямками: 1) здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури; 2) здоров'язбережувальні технології; 3) використання спеціальних методик, практик і технологій для корекції певних патологій; 4) здоровий спосіб життя; 5) ціннісне ставлення до здоров'я; 6) культура здоров'я; 7) здоров'язбережувальне середовище. Окрім питань проблематизації проведення широкого і панорамного огляду

наукової літератури, визначається необхідністю осмислення місця і зв'язку нашого дослідження з основними напрямками та проблемами педагогічної теорії і практики здоров'язбережувального спрямування.

Передусім, розглянемо праці, які присвячені проблематиці *здоров'язбережувальної компетентності* [3], [20], [22], [23], [27], [29], [30], [31], [32], [33], [34]. Це обумовлено тим, що центральним, системним і наскрізним аспектом нашого дослідження є питання розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти [20], [22], [23], [27]. У цьому напрямі цінними є праці багатьох дослідників, а саме: С. Гаркуші, який вивчає готовність майбутніх вчителів фізичного виховання до застосування здоров'язбережувальних технологій [29]; А. Петрова, що розробив систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності [13]; С. Кодимського і Н. Чайченко, які аналізують педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти [27]; В. Данилко, який досліджує особливості формування здоров'язбережувальної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури; Д. Вороніна, що вивчає формування здоров'язбережувальної компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичної культури; Н. Мацоли і Л. Шура, що розкривають особливості підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності; І. Мамакіної, що репрезентує специфіку формування когнітивного компоненту здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури [32]; С. Романової, що розробляє організаційно-педагогічний супровід здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури [4]; Н. Панчук, яка вивчає розвиток здоров'язбережувальної відповідальності студентів [40]; Є. Сливки і О. Шинн, що аналізують специфіку удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичного виховання в умовах реформування фізичного виховання [41], а також досліджують співвідносні питання міждисциплінарної інтеграції; О. Митчик і О. Сапожник, які розкривають феномен етапності формування здоров'язбережувальної компетенції в студентів.

Вагомий внесок у розвиток цього науково-практичного напрямку внесли також І. Омеляненко, що розробила педагогічну систему формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури [33]; М. Козуб, яка презентує розробку професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в школі [30]; М. Сентизова, яка розробляє питання педагогічного забезпечення підготовки майбутніх вчителів до здоров'язбережувальної діяльності; О. Литвиненко, що вивчає особливості формування здоров'язбережувальних

компетентностей у майбутніх вчителів фізичної культури; Є. Кучерган, який досліджує здоров'язбережувальну компетентність як складову професійної підготовки вчителя; П. Джуринський, що репрезентує систему професійної підготовленості майбутнього вчителя фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності; О. Радіонова, яка працює над проблемою підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді [34]; В. Лобачев, що представляє систему формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури [31]; О. Безкопильний і А. Матусевич, які вивчають проблематику здоров'язбережувальної складової професійної готовності майбутніх вчителів фізичної культури; Н. Бишевець, що розробила здоров'язбережувальну технологію навчання майбутніх учителів фізичної культури в умовах інформатизації освіти. Цінним науковим здобутком в цьому науковому напрямі є дисертаційне дослідження Б. Максимчука [3], яке присвячене формуванню валеологічної компетентності майбутніх вчителів в процесі фізичного виховання.

Для нашого дослідження важливим є розроблений І. Платоною концепт *здоров'я орієнтованого мислення*. Ця розробка І. Платонової є близькою до нашого концепту *здоров'язбережувального мислення*. У вказаних концептах втілена ідея алгоритмізації і технологізації інтелектуальної діяльності на основі здоров'язбережувальної інтенціональності. В цьому контексті цікавою є практично орієнтована розробка М. Вардар'ян [42]. Ця дослідниця репрезентує можливість використання для збереження здоров'я учасників освітнього процесу технологізований (в розумінні як психологічна особистісна технологія) за своєю сутністю вплив на основі панівного і системного чинника, яким є особистість педагога, що розкривається в своєму іміджі [42].

Представимо дослідження, які присвячені проблематиці здоров'язбережувальних технологій і практик. Використання здоров'язбережувальних технологій [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [29] і загалом чинна спрямованість на технологізацію збереження здоров'я в умовах освітнього процесу натеper реалізуються як пріорітетна й усталена освітня стратегія і важливий педагогічний тренд, які є співвідносними технологічній та технічній орієнтаціям суспільств – модерну і постмодерну. Освітні аспекти проблематики розробки, характер і особливості застосування педагогічних здоров'язбережувальних технологій, а також актуалізація технологічної складової спрямованої на збереження здоров'я Homo Educandus розкриті в працях багатьох дослідників. Актуальними є дослідження як українських, так і зарубіжних авторів. Серед

напрацювань різних авторів необхідно вказати на значущість праць таких дослідників: І. Акімова, З. Аляб'єва, О. Антонової [5], Г. Апанасенка, Т. Ахутіної [6], В. Балашової, Н. Башавець, Н. Бишавець [8], С. Белічева, І. Беха, Н. Бірюкова, Ю. Бірюкової, М. Безруких, Т. Бережнової [7], Н. Беседи, Е. Бикова, С. Божедомової, Т. Бойченко, К. Бобруйко, Т. Бойко, С. Божедомова, Т. Богатирьової, В. Бондина, Н. Бондара, В. Борисенка, І. Борисова, Л. Боровкова, А. Бурханова, О. Бутакова, В. Вавілова, О. Вознюка, Е. Вайнера, Н. Васильєва, Є. Васильєва, О. Ващенко [9], Т. Віленської, А. Вирабова [10], О. Воєділова, Г. Воскобойнікової, Д. Вороніна, К. Гараєвої, В. Гаркуші, С. Гаркуші [29], Л. Гаращенко, І. Герасимової, В. Гіжевського, В. Григоренка, Ю. Гришко, М. Гончаренко, М. Гриньової, Н. Давлятчиної, М. Дейкуна, О. Дзятковської, Л. Дудорової, М. Дяченко-Богун, Г. Жарої, Є. Жданова, А. Жиденко, В. Зайцева, О. Ізмалкова.

Вказана проблематика розкрита в дослідженнях групи авторів С. Єрмакова, І. Єрохіної, М. Ерофєєва, В. Єфімової, І. Іваній, С. Івановського, В. Ірхіна, О. Казакової, О. Казачінер, Т. Карасєва, О. Кійло, О. Кіприч, Ю. Кобякова, Т. Коваленко [11], Р. Ковальова, В. Ковалько, Є. Козирєва, В. Козерук, Ю. Козерук, О. Кокоркіна, О. Колонькова, І. Корженко, М. Коржова, А. Корольова, М. Коропа, І. Костенко, О. Косєва, Н. Коцур, Л. Кравчука, І. Кузьминої, Є. Кучина, Н. Онищенко, Т. Лавренова, О. Ландо, А. Левицького, С. Лупаренко, А. Маджуги, А. Майського, Т. Макеєва, М. Малашенко, Л. Малюваної, Г. Мешко, А. Міт'яєвої [12], О. Митчик, Л. Михайлова, І. Мінчук, Ю. Міцай, Є. Митіної, О. Момота, Т. Мицкан.

Зазначені питання представлені також в дослідженнях Ю. Науменко, Ю. Носко, Л. Непійводи, К. Оглоблина, С. Омельченка, В. Омеляненка, Н. Онищенко, В. Оржеговської, Ю. Онопрієнка, Т. Осадченко, А. Остапенко, Р. Павлюка, А. Петрова [13] Н. Поліщука, І. Поташнюка, В. Пентюхіна, С. Присяжнюка, О. Прохорова, Е. Пужаєва, С. Ратенко, О. Рибалки, С. Рибальченко, М. Романенко, Д. Рудьєва, Г. Селевко, Г. Семикина, С. Серікова, В. Скорохода, Л. Сливки, Г. Смольникова, Н. Соловьйова, Д. Сомова, І. Соколової, Г. Сопко, П. Старокожева, В. Стасенко, С. Страшка, Л. Тихомирової, В. Ткаченка, О. Торбенко, Ж. Торибаєва, В. Успенської, В. Хлебурад, О. Фуріна, С. Футорного, А. Халілова, В. Цись, В. Цибульникова, І. Цушко, Ю. Цюпак, А. Чебикіної (мед), С. Черевко, І. Чупахи [15], Е. Шакбасарова, І. Шевельової [16], А. Шерпаєвої, А. Юнака, О. Янкович, Л. Ярмошика та ін.

Серед досліджень, які в проблемному полі використання здоров'язбережувальних технологій є загальнометодологічними, можна вказати на праці Л. Тихомирової, яка розробляє актуальний варіант теоретико-методичних основ здоров'язбережувальної педагогіки [1], О. Ващенко, що класифікує здоров'язбережувальні технології та аналізує готовність вчителя до

їх застосування [9]; Н. Смирнова, який характеризує і репрезентує здоров'язбережувальні технології в контексті організації освітнього процесу та як складову професійного буття вчителя; А. Митяєвої, що презентує широкий спектр здоров'язбережувальних технологій та розкриває специфіку їх використання [12]; Н. Семченко, яка актуалізує питання застосування здоров'язбережувальної педагогіки в освітньому процесі закладів вищої освіти; С. Лупаренко, що досліджує здоров'язбережувальні технології з урахуванням специфіки навколишнього середовища.

Важливими в цьому контексті є дослідження М. Носка, який фундаментально розкрив методологічні і технологічні аспекти розвитку здорового способу життя та представив широкий спектр візій, розумінь і підходів, спрямованих на застосування здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні; А. Міненко, яка сформувала педагогічну систему, спрямовану на розвиток валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури; І. Гільової, що актуалізує проблематику здоров'яорієнтованого фізичного виховання з використанням інноваційних технологій; Н. Беседи, яка вивчає особливості готовності вчителів загальноосвітньої школи до використання здоров'язбережувальних технологій та мотивацію до їх застосування; Т. Ахутиної, що з психологічних і дефектологічних позицій аналізує особливості застосування під час впровадження здоров'язбережувальних технологій нейропсихологічного [6] та індивідуально орієнтованих підходів; В. Єфімової, яка представляє специфіку здоров'язбережувальних технологій у контексті педагогічних досліджень.

Для розробки нашої педагогічної системи загальнометодологічне значення мають також праці М. Коржової, що розглядає здоров'язбережувальну технологію як умову реалізації освітнього процесу; А. Магльованого, який актуалізує інформаційне поле здоров'я особистості, а також репрезентує сучасні системні уявлення про здоров'я і таким чином розкриває нові методологічні можливості для технологізації здоров'язбереження [43], [44]; А. Романчука, який аналізує шляхи комплексного оцінювання міжсистемних відношень функціональної реакції організму на фізичні навантаження, що є значущими для розроблення феноменологічно орієнтованих і «доказових» (відповідно до медичного треду – доказової медицини) технологій збереження здоров'я [45]. В контексті осмислення освітніх процесів технологізації збереження здоров'я, а також розробки *«інтелектуальних здоров'язбережувальних технологій»* ми актуалізуємо також соціально і освітньо важливу ідею Д. Пінка [46], який вважає, що наступне суспільство після інформаційного буде концептуальним за своєю сутністю.

У дослідницькому «русі» від загально-методологічних стратегій до вирішення конкретизованих і приватних проблем та актуалізації

виокремлених освітніх напрямів збереження здоров'я актуальною є методологічно-ціннісна рефлексія досліджень, в яких презентується практично і технологічно значуща проблематика розкриття й осмислення потенціалу здоров'язбережувальних технологій, фізичної культури та рухової активності. Серед досліджень вказаного напрямку основними є праці: В. Козлової, що актуалізує питання впровадження здоров'язбережувальних технологій у процес фізичного виховання студентів; Т. Коваленко, який представляє особливості фізичного виховання і реабілітації студентів з ослабленим здоров'ям на основі використання біоінформаційних технологій і проблемно-модульного навчання [11]; В. Білика, який аналізує специфіку застосування фізичного виховання та спорту у формуванні установок на здоровий спосіб життя дітей та підлітків; В. Пристинського, що вивчає психологічні умови розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення дітей до занять з фізичної культури; Н. Белкіна, який розглядає фізичне виховання як здоров'язбережувальну технологію.

Розробляючи нашу педагогічну систему, враховуємо актуальність науково-практичної значущості, змісту і концептуального потенціалу практично та технологічно орієнтованих розробок, які спрямовані на корекційний і профілактичний вплив стосовно певних порушень засобами фізичної культури. Серед вказаного напрямку наукових пошуків ми можемо виділити праці багатьох авторів, серед яких актуальними є дослідження: В. Будзини, О. Купчишина [19], Д. Окунева, Є. Приступи, О. Раганова, О. Рябухи, О. Терехова, В. Федорця [21], S. Van Camp [28], C. Bloor [28], F. Mueller [28], R. Cantu [28], H. Olson [28], B. Maron і N. Estes, які вивчають питання діагностики і попередження гострої серцевої патології (в цьому випадку раптової серцевої смерті) під час занять фізичною культурою і юнацьким спортом; Т. Редько, що аналізує використання здоров'ярозвивальних технологій в процесі фізичного виховання студентів; І. Бакіко, який досліджує особливості застосування засобів фізичної культури і спорту для профілактики шкідливих звичок у підлітків [25]; Г. Грибана, що аналізує особливості впровадження здоров'язбережувальних технологій у фізичне виховання студентів спеціального навчального відділення.

Значущими є також праці І. Єрохіної, яка досліджує здоров'язбережувальні технології як актуальну освітню умову профілактики наркоманії серед дітей; С. Дробишевої, що вивчає можливості збільшення потенціалу рухової сфери студентів спеціального відділення з вегето-судинною дистонією [26]; С. Присяжнюка [47], який розробляє шляхи зміцнення здоров'я студентів в умовах радіаційного забруднення, проблематику здорового способу життя студентства і техніку безпеки під час занять з фізичного виховання та спорту, а також використання засобів лікувальної фізичної

культури при жовчокам'яній хворобі; Л. Романова, що досліджує шляхи профілактики патологічних станів студентів, які виникають під час фізичного навантаження; А. Турчак, яка проводить профілактику шкідливих звичок у підлітків на основі використання засобів фізичної культури.

Перейдемо до розгляду досліджень, присвячених *здоровому способу життя*. В цьому контексті важливим методологічним аспектом є те, що одним з основних результатів реалізації здоров'язбережувальної компетентності є формування здорового способу життя. Вказана проблематика розкривається в дослідженнях Л. Дудорової, яка вивчає специфіку потребнісного виміру здорового способу життя майбутніх вчителів під впливом фізичного виховання; М. Носка, що формує фундаментальне розуміння цього питання; С. Ступницької, яка репрезентує реалізацію здорового способу життя, розкриваючи практичні підходи до застосування засобів фізичної реабілітації та фізичного виховання у дітей з патологією опорно-рухової системи; І. Бельського, який використовує інноваційну здоров'язбережувальну технологію для розвитку здорового способу життя у студентів.

Актуальні питання розвитку здорового способу життя представлені в дослідженнях Гіпократ, Гельвеція, Дж. Локка, М. Амосова, Л. Виготського, І. Беха, Т. Бережної, О. Аксьонової, Т. Андрющенка, Г. Апанасенка, Н. Башавець, Ю. Бойчука, Т. Бойченко, С. Гаркуші [29], М. Гончаренко, М. Гриньової, Ю. Драгньова, О. Єжової, С. Єрмакова, Г. Жарої, В. Зайцева, В. Колбанова, Г. Мешко, Л. Омельченка, В. Омеляненко, В. Оржеговської, С. Панченко, С. Страшка, В. Солнцева, Л. Татарнікова та ін.

Розглянемо праці, присвячені *ціннісному ставленню до здоров'я*. В реалізації як самої здоров'язбережувальної компетентності, так і формування здорового способу життя і розвитку відповідного (здоров'язбережувального) середовища актуальним є аксіологічний вимір проблематики. Цей вимір розкривається в питаннях ціннісного ставлення до здорового способу життя і до здоров'я та в співвідносному і взаємозалежному аспекті, представленому у формі мотиваційної основи його збереження.

Вказана проблематика розкривається в дослідженнях багатьох авторів: Н. Абаскалова, Т. Андрющенка, Г. Апанасенка, О. Богініч, І. Беха, Ж. Білокопитова, Є. Вахрушева, Л. Ващенко, Т. Галенко, О. Гаснікової, В. Горащука, В. Григоренка, Л. Гриценюка, О. Дубогай, О. Єжової, В. Липи, М. Носка, Г. Власюка, В. Дубровського, М. Дутчака, В. Звєкова, В. Колбанова, Т. Конькова, Г. Кривошеєва, С. Лапаєнко, Ю. Лісицина, Є. Малолетко, М. Марценюка, В. Оржеховської, Є. Савіна, Є. Скрінник, Е. Соколенко, Л. Соколенко, В. Сухомлинського, В. Платонова, П. Плахтій, І. Поташнюка,

В. Пристинського, М. Роганова, Г. Царегородцева, І. Чупахи [15, с. 21], Д. Щелкунова, Л. Шарапова, А. Шияна та ін.

Розглянемо освітню проблематику *культури здоров'я* [37], [38], яка є значущою складовою освітньої здоров'язбережувальної теорії і практики. Культура здоров'я генезисно і концептуально пов'язана як здоров'язбережувальними практиками, технологіями, так і з відповідною (здоров'язбережувальною) компетентністю. Здоров'язбережувальні технології [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [29] і практики є умовою формування й існування культури здоров'я, хоча коректним буде і зворотне твердження про визначальний вплив культури загалом і культури здоров'я, зокрема, на наявні технології збереження здоров'я та компетентність [23].

Аналізуючи здоров'язбережувальну компетентність з позицій професіоналізації і в рамках антропологічних та культурологічних візій [17], [18], [23], [37], [38], [39], [48], [49], [50], [51], [53], [54], [58], [65], [66], [67], ми актуалізуємо значущість культурного виміру, який розкривається, насамперед, через освітній феномен культури здоров'я. Важливість формування освітнього феномену культури здоров'я в діяльнісному і компетентнісному аспектах можна продемонструвати на такому специфічному прикладі, а саме: деякі педагоги пропонують студентам зануритися в ополонку, уявляючи такі дивацтва, як здоров'язбережувальну технологію. В таких випадках у нас виникають сумніви стосовно наявності у таких вчителів не тільки сформованої здоров'язбережувальної компетентності, а й розвинутої професійної культури та культури здоров'я. Зрозуміло, що натеper існує мода на «зміцнення» здоров'я «екстремальними», нетрадиційними, а то й відверто дивакуватими методами. Але навіть якщо відсутні доказові й об'єктивізовані за своєю сутністю знання медико-гігієнічного характеру з певної «модної технології здоров'я», то у вчителя має бути наявною педагогічна інтуїція та певний культурний фон і інтелектуально-культурний рівень, у межах яких існують прийняті концептуальні істини (здоровий глузд) та культурні стереотипи, що контекстуально визначають і організовують здоров'язбережувальну діяльність та професійне буття педагога.

Таким чином, культура здоров'я [37], [38] в її «інструментальному розумінні» (як особистісно-діяльнісний, інтенціональний феномен особистості, який визначає специфіку її активності), хоча є «віддаленою» від об'єкта впливу – людини, насправді представляє собою потужний професійний контекст та особистісно-професійний фон. Культура здоров'я може розглядатися як ефективний механізм ухвалення рішень на основі інтелектуальних і ціннісно-смыслових контекстів та стереотипів [23]. Сформована культура здоров'я, яка зв'язана із загальною культурою особистості, є також віддзеркаленням того

культурного фону, який існує в суспільстві. Вона розкриває перед педагогом, окрім духовних і соціально-психологічних вимірів також і значущі контекстуально обумовлені технологічні можливості й ефективні шляхи схвалення рішень: як діяти, а ще більш важливо, що не робити.

Тому виділення нами певних методологічних рівнів чи навіть науково-дисциплінарних напрямів («Терапії здоров'я» і «Пропедевтики здоров'я і профілактики») [20], чому присвячене це дослідження, визначається професійно-культурним і морально-ціннісним контекстом трансферу медичної традиції, яка розкривається, передусім, в технологічно-ціннісних стратегіях, установках і правилах, серед яких значущими є: не зашкодь, впливай меншим, не використовуй невідомі впливи, аналізуй зворотній зв'язок і результати своїх дій, передбачай, спостерігай, співчувай, розумій тощо.

Вказані стратегії і установки є відображенням певної професійної культури та системи професійних цінностей, візій і розумінь тощо. Тому педагогічна система удосконалення здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури нами розробляється в рамках методологічної та інтелектуально-ціннісної рефлексії освітнього феномену культури здоров'я [37], [38], культури загалом та медичної професійної культури. Відповідно, в нашій *антропологічній моделі здоров'язберезувальної компетентності* [23] виділяється *антропокультурний компонент* (чи складова або компетенція) [23].

Освітня проблематика культури здоров'я висвітлена в дослідженнях І. Авдеєнко, О. Ахвердова, В. Бабич, Т. Берсенєва, Е. Вайнера, С. Васильєва, В. Волошина, Н. Гаркуші, О. Гладощука, І. Глинякова, М. Голікова, В. Горашука, Ю. Драгнева, О. Єжової, В. Єфімова, Г. Зайцева, С. Кириленко, О. Кириченка, В. Кожанова, З. Колічева, В. Колбанова, Г. Кривошеєва, О. Кучерявого, Т. Латишева, В. Магіна, В. Макаренка, А. Малишкіна, Н. Малярчука, Е. Мамаєва, О. Мартиніва [37], О. Мельника, А. Мітяєвої, О. Міхеєнко, В. Мойсенюка [38], В. Оржеховської, К. Платонова, В. Скуміна, Л. Суценко, Л. Татарнікова, В. Тонконоги, З. Тюмасєєва, О. Федька, А. Халайцана та ін.

Розглянемо дослідження, присвячені проблематиці *здоров'язберезувального середовища* [7], [35], [36]. Одним із шляхів формування *здоров'язберезувального середовища* є відповідні (*здоров'язберезувальні*) технології. Зрозуміло, що ефективне формування *здоров'язберезувального середовища* може бути реалізовано, окрім розкриття фізичних та інформаційних складових через актуалізацію людського чинника [36], що включає оволодіння педагогом *здоров'язберезувальними технологіями та практиками*.

Зрозуміло, що питання оволодіння технологіями безпосередньо стосується проблематики *здоров'язберезувальної компетентності* [3], [20], [22], [23], [27], [29], [30], [31], [32], [33], [34] і готовності, що фундаментально

висвітлено в роботах С. Гаркуші [29], М. Носка та ін. Проблематика формування здоров'язбережувального середовища через використання відповідних технологій досліджувалася Л. Антоною [5], Т. Бережною [7], І. Борисовою, Л. Вашлаєвою, Ю. Науменком, С. Оржеховською, Т. Паніним, О. Петровим, В. Серіковим та ін. Питання розвитку освітнього здоров'язбережувального середовища розкриті також в роботах О. Єжової, Г. Мешко [35], Т. Бережної [7], О. Богініч, Н. Дениценко, С. Дудко, О. Ільченко, Г. Ковальова, Н. Коцура, А. Маджуги, О. Менчинської, О. Митчик, Н. Мілера, А. Морозова, Т. Овчинікова, Т. Осадченко, В. Панова, О. Підгірної [36], Н. Рилова, С. Роціна та ін.

Ми представили панораму досліджень за пріоритетними науково-практичними напрямками, в яких сконденсована більша частина сучасних розробок педагогіки здоров'я та дотичних до неї сфер, спрямованих на професіоналізацію, антропологізацію [23], [48] і гуманізацію як фахівця з фізичної культури, так і освітнього процесу. Разом з тим у вказаних вище дослідженнях відсутнє структурування методології і, відповідно, методик на певні спеціалізовані і специфіковані (спрямовані на конкретні феномени і проблеми) рівні (або напрями) чи, за виразом А. Субетто, «інтегративні дисципліни» [18, с. 90–100]. Відповідно, недостатньо виділені пріоритетні особистісно, ціннісно, феноменологічно і технологічно орієнтовані стратегії при підготовці фахівців. Сукупно, вказані особливості педагогіки здоров'я розкривають необхідність проведення нашого дослідження, спрямованого на професіоналізацію і антропологізацію здоров'язбережувальної компетентності. Системна трансформація здоров'язбережувальних знань, методологій, методик і візій з виділенням певних методологічних рівнів, стратегій та напрямів («інтегративних дисциплін») є актуальною як з технологічних позицій, так і представляються, як ідея, співвідносна до компетентнісних, гуманістичних [18], [19], [20], [23], [46], [48], [49], [52], [53], [54], [57], [58], [60], [65], [66] європоцентричних [46], [53] і особистісно зорієнтованих спрямувань сучасної української педагогіки і освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою нашого дослідження була концептуалізація нового праксеологічно, феноменологічно і антропологічно-ціннісно орієнтованого методологічно-дисциплінаного напрямку (рівня чи «інтегративної дисципліни») «Терапії здоров'я», що репрезентується як професійна, наукова та гносеологічна умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури і ефективної реалізації практик і технологій збереження здоров'я, а з технологічно орієнтованих позицій може розглядатися як освітня особистісно зорієнтована інтелектуально-

дискурсивна здоров'язберезувальна метатехнологія. «Терапія здоров'я» розробляється для удосконалення методології, методик і практик розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі розкриття цілісного, антропологічно-ціннісного і феноменологічного розуміння Homo Educandus (людина, що навчається) і її здоров'я як панорами нормативних і патологічних феноменів, а також як інтелектуально-дискурсивної метатехнології профілактики і корекції певних порушень й формування здорового способу життя.

Завдання дослідження:

1. Для формування змістовно-сислового виміру постановки проблеми і «розгорнутого» процесу проблематизації, а також для виділення необхідних для нашого наукового пошуку методологічних стратегій та осмислення освітньої феноменології та місця «інтегративної дисципліни» «Терапії здоров'я» провести широкий і панорамний огляд досліджень з освітньої проблематики збереження здоров'я за напрямками: методологія педагогіки здоров'я, здоров'язберезувальна компетентність вчителя фізичної культури, здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення до здоров'я, культура здоров'я, здоров'язберезувальне середовище.

2. Для формування методологічного потенціалу і концептуального інструментарію, необхідного для концептуалізації методологічно-дисциплінарного напрямку (рівня чи «інтегративної дисципліни») «Терапії здоров'я» проаналізувати наукову літературу за напрямками та проблематикою: концепції «Нової української школи», турботи про себе (дав. грець *epimelēsthai sautou*), технологій себе, профілактики серцевої патології, компетентності і компетентнісного підходу, феноменологічної і діалогічної філософії, педагогічної герменевтики, педагогічної антропології, антропоцентризму і антропологізму, кордоцентризму (філософії серця), трансдисциплінарності, педагогічної інтеграції, системного підходу, проектування освітніх систем, управління знаннями (англ. *knowledge management*), трансферу знань (англ. *knowledge transfe*), освітньої (педагогічної) логістики (англ. *educational logistics*), педагогічного прогнозування, гуманізації освіти, стратегії фундаменталізації освіти та формування «інтегративних дисциплін», феноменологічної і екзистенційної педагогіки.

3. На основі інтелектуально-ціннісної та методологічної рефлексії і інтегративного застосування системного, логістичного, епістеміологічного, феноменологічного, аксіологічного, онтологічного, компетентнісного і трансдисциплінарного підходів провести аналіз епістеміологічно-знаної структури педагогіки здоров'я, валеології, здорового способу життя, ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я, філософії здоров'я та медичних традицій з виділенням важливих для нашого дослідження і,

відповідно, актуальних для освітніх практик та технологій збереження здоров'я методологічних стратегій.

4. Провести інтелектуально-цінісну рефлексію етичного і духовного досвіду та потенціалу давньої іудейської громади терапевтів, традицій храмової і сучасної європейської медицини в контексті концептуалізації освітнього методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапія здоров'я».

5. Для удосконалення методології, методики та практики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти на основі праксеологічних візій, практичної необхідності і доцільності, а також керуючись гуманістичною і дитиноцентричною (антропоцентричною) ідеологією «Нової української школи» та використовуючи виділені нами методологічні стратегії і застосовуючи ідеї професіоналізації, аксіологізації, феноменології, системності, трансдисциплінарності, антропологізму, фундаменталізації, осмислюючи етичний і духовний досвіди іудейської громади терапевтів та системно застосовуючи інші методи, підходи і візії, провести концептуалізацію методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапія здоров'я».

6. На основі інтегративних і цілісних візій, інтерпретацій та розумінь феномену Homo Educandus, а також через осмислення наявних традицій педагогіки здоров'я, валеології і медицини розробити епістеміологічно-знану структуру «Терапія здоров'я» з виділенням основних розділів (напрямів), проблем і практично, і проблемно орієнтованих стратегій формування змістовного наповнення певного напрямку.

7. Для ілюстрації і розкриття гносеологічної, методичної та практичної специфіки і можливостей освітнього застосування методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапії здоров'я» провести аналіз кількох актуальних для збереження життя та здоров'я учнів феноменів, репрезентованих у формі педагогічних задач.

8. Провести узагальнення і сформулювати висновки та представити предмет методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапії здоров'я».

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Методологічно-світоглядними витоками цього дослідження є філософсько-педагогічні, педагогічно-герменевтичні і системні візії та розуміння проблематики здоров'я, а також антропологічно-цінісне [17], [18], [23], [46], [48], [50], [52], [54], [55], [56], [57], [58], [60], [63], [65], [66], [67] осмислення актуальних теоретично та практично орієнтованих освітніх здоров'язбережувальних і життєзбережувальних [19], [20], [21], [22], [23] проблем, розглянутих в ракурсі рухової активності. Серед практично

зорієнтованих проблем і напрямів, які є системними для цього дослідження, нами виділяються (перераховуємо разом із зазначенням дослідників, які ці питання вивчали) такі: ціннісного ставлення до здоров'я; здорового способу життя; турботи про себе (дав. грець *epimelēsthai sautou*) (М. Фуко), технології себе (М. Фуко); а також особливо важливими є профілактика в умовах рухової активності: гострої серцевої патології (включаючи раптову серцеву смерть, гостру коронарну недостатність, аритмії серця, забій і струс серця) (В. Швальов [55], А. Сосунов [55], Г. Гускі [55], В. Федорець [21], В. Будзини, О. Купчишин [19], О. Рябуха, S. Van Camp [28], C. Bloor [28] F. Mueller [28], R. Cantu [28], H. Olson [28], та ін.); травматизму; кровотеч. Актуальними в цьому контексті є питання профілактики інфекційних, венеричних і неінфекційних хвороб; ВІЛ/СНІДУ (І. Бех, В. Оржеховська, Т. Воронцова, В. Пономаренко); наркоманії (І. Бакіко, І. Єрохіна) і алкоголізму; девіантної і суїцидної поведінки; порушень здоров'я дітей з особливими потребами та ін.

Освітніми ідеологічними тенденціями, які конституюють наше дослідження, є європецентричні, компетентнісно і гуманістично орієнтовані трансформації української освіти, сконденсовані в концепції «Нової української школи» [53] та в професійних і культурно-освітніх досвідах її реалізації.

Компетентнісний підхід, який в рамках наших розумінь та інтерпретацій розширюється до «компетентнісної онтології», (компетентнісного буття) [22] представляється як методологічно-світоглядна умова та інтенція. Вказана «компетентнісна онтологія» [22], окрім спрямування на професіоналізацію, фундаменталізацію та інтелектуалізацію, визначає антропологічно-ціннісне й особистісно зорієнтоване розуміння освітньої проблематики збереження здоров'я. Результатом використання уявлень про значущість компетентнісного підходу як умови розкриття особистісно зорієнтованих інтенцій і педагогічних дій вчителя [5], [10], [20], [21], [22], [23], [53], [54] є наближення педагогіки здоров'я до медичних традицій, де в діагностиці, лікуванні і частково в профілактиці панує індивідуальний підхід. Не вимірюють же середню температуру у всієї палати, а в кожного пацієнта окремо. Тому саме проблематика збереження здоров'я і життя дітей чи найбільше спрямовує вчителя до діалогічної і особистісно зорієнтованої взаємодії з учнем та розвитку його емпатії і інтегративного осмислення ним свого екзистенційного і професійного досвідів. Відповідно до вказаних компетентнісних спрямувань української освіти, нами розробляється особистісно і технологічно зорієнтований методичний та методологічний рівень, який може розглядатися також як напрям – «Терапія здоров'я».

Не менш важливою складовою компетентнісного підходу є фундаменталізація [18] здоров'язбережувальних знань, яка визначається,

передусім проблемою збереження життя [19], [20], [21], [22] дитини. Вчитель має знати можливі ризики рухової активності, які можуть призвести до гострих серцевих порушень для того, щоб зберегти життя дитини. Для цього педагогу необхідно мати фундаментальні морфофізіологічні [5], [22], [23], [28], [43], [44], [55], [56] і антропологічні знання [5], [48], [52], [53], [54], [57], [58], [65], [66], [67], які конкретизуються і трансформуються в практично орієнтований формат – «Терапію здоров'я». Розробляючи цю проблематику, ми використовуємо як класичні, так і новітні дослідження компетентності. Це, насамперед, праці: Д. Равена, Ж. Ліотара, В. Лугового, І. Драч, Л. Грицюка, А. Князева, І. Зімнеї, Д. Вороніна, В. Волкової, В. Сергієнка, О. Савченко, А. Субетто [18], В. Хуторського, W. Nutmacher та ін.

Наше дослідження розроблялося і проводилося на основі ідей, візій та традицій формування здоров'язбережувальної та валеологічної компетентностей вчителя фізичної культури, які розкриті в працях Д. Вороніна, С. Гаркуші [29], С. Кодимського [27], Б. Максимчука [3], Н. Чайченко, В. Данилко, Н. Мацоли, Л. Щура, І. Мамакіна [32], С. Романова [4], Н. Панчука [40], А. Петрова [13], Є. Сливки [41] та ін. В методологічно-смыслових рамках компетентнісної парадигми ми розглядаємо здоров'язбережувальну компетентність вчителя фізичної культури як системний феномен, який є інтегративним і таким, що сприяє удосконаленню і розкриттю потенціалу педагогіки здоров'я та валеології. Таким чином, здоров'язбережувальну компетентність ми інтерпретуємо як значущий і системний професійно-особистісний чинник реалізації здоров'язбережувальних технологій (О. Антонова [5], Т. Ахутіна [6], Н. Башавець, І. Бех, Н. Бірюкова, Т. Бережна, Т. Бойченко, О. Ващенко [9], О. Вознюк, С. Гаркуша [29], М. Гончаренко, С. Єрмаков, І. Єрохіна [12], А. Митяєва, Г. Мешко, М. Носко, В. Оржеговська, С. Страшко, Н. Смирнов та ін.); спеціальних методик, практик і технологій корекції певних патологій (В. Будзіна, О. Купчишин [19], О. Рябуха, В. Федорця [20], [21], [22], [23], S. Van Camp [28], F. Mueller [28], В. Maron і N. Estes, Г. Грибан, І. Єрохіна, С. Дробышев [26]); здорового способу життя (Т. Андрющенко, Н. Башавець, Т. Бережна, І. Бех, Ю. Бойчук, М. Гриньова, Ю. Драгнєва, Г. Жара, Г. Мешко); ціннісного ставлення до здоров'я (І. Бех, Л. Ващенко, Т. Галенко, В. Горашук, Л. Гриценюк, О. Дубогай, О. Єжова, М. Носко, Г. Власюк, С. Лапаєнко, В. Оржеховська, В. Сухомлинський); культури здоров'я (О. Ахвердов, Е. Вайнер, Н. Гаркуша, В. Горашук, О. Єжова, В. Оржеховська, В. Скумін, Л. Сущенко) та розвитку здоров'язбережувального середовища (Л. Антонова, Т. Бережна [7], С. Оржеховська, Т. Панін, О. Єжова, Г. Мешко [35], О. Богініч, А. Маджуга [2], О. Менчинська, О. Митчик, О. Підгірна). Тому в цьому дослідженні використовуються роботи відповідно до вказаних напрямів, які детально були представлені вище в розділі «Аналіз останніх досліджень і публікацій».

Керуючись ідеями філософізації освіти, ми використовуємо в нашій педагогічній системі концепції і візії, сформовані в рамках феноменологічної філософії (Е. Гуссерль, М. Мерло-Понті, П. Петерсен, А.-Т. Тіменескі, А. Фішер, В. Флітнер, М. Хайдеггер, Г. Шпет, К. Ясперс.); герменевтики, включаючи педагогічну (Е. Бетті, О. Больнов [54], Г.-Г. Гадамер, В. Дільтей, А. Закірова, П. Рікер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер); діалогічної філософії, що розкрито в працях М. Бубера, В. Біблера, Г. Марселя [58], Е. Левінаса, О. Троїцької.

Наша педагогічна система в своїх вихідних, ціннісних і гуманістичних засадах розробляється на основі антропологічно-ціннісної рефлексії антропоцентричних концептів, візій та розумінь, висвітлених в працях та в освітньо осмислених і рецептованих ідеях Сократа, Платона, Арістотеля, Гіпократ, В. Дільтея, С. Кьєркегора, В. Гумбольта, Г. Сковороди, М. Гоголя, М. Шелера, М. Хайдеггера, Л. Фейєрбаха, К. Ушинського, М. Еліаде, С. Франка, В. Франкла, Е. Левінаса, М. Бубера, М. Бернштейна, В. Вернадського, Х. Плеснера, М. Мосса, В. Зінченка, К. Ясперса, М. Фуко [57], Дж. Дьюї, В. Швальова [55] (в цьому аспекті розуміється антропологічний і здоров'язбережувальний формати інтерпретації морфологічних досліджень серця, проведених В. Швальовим і його школою), В. Кременя, М. Євтуха, І. Зязюна, Б. Ананьєва, В. Андрущенко, Р. Бенедікт, М. Бердяєва, І. Беха, Л. Бінсванегера, Б. Бім-Бада, О. Больнова [54], Л. Виготського, П. Гальперіна, Й. Дерболава, Е. Дюркгейма, К. Леві-Строса, О. Леонтьєва, П. Лесгафта, А. Макаренка, Г. Марселя [58], В. Маслова, М. Мід, О. Наторпа, М. Носка, А. Огурцова [59], А. Роджерса, В. Сластьоніна, В. Слободчикова, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, О. Лурії, І. Аносова, І. Ялома. В контексті антропологічної парадигми в нашій педагогічній системі використовується філософія серця, яка представлена духовно-інтелектуальним спадком Г. Палами (традиція ісіхазму; грец. *ἡσυχία*, ісіхазм – спокій, тиша), А. Августина (ідея «серцевого споглядання»), Б. Паскаля, Г. Сковороди, М. Шелера (концепт – *ordo amoris*), П. Юркевича, В. Сухомлинського, а також через осмислення кордоцентричних традицій української та інших культур.

Розробляючи «Терапію здоров'я» як технологізований та практично орієнтований напрям, в якому наявними є методологічний, методичний і дисциплінарний виміри ми використовуємо філософсько-методологічні ідеї трансдисциплінарності, представлені в роботах В. Аршинова, В. Буданова, Л. Горбунова, Г. Гутнера, О. Князевої [60], Л. Киященко, В. Моисеєва, О. Солодової [24], П. Єфімова [24], В. Стьопіна, Я. Чайки, Ж. Піаже (J. Piaget), Е. Янча (E. Jantsch), Е. Джаджа (A. Judge), Е. Морена (E. Morin), Б. Ніколеску (B. Nicolescu) [61], [62]. Для нашого дослідження актуальними є концепти, візії і досвіди педагогічної інтеграції, розкриті в працях М. Чапаєва, О. Вознюка [50], В. Арнаутова, С. Архангельського, М. Арцишевської, А. Бабенко,

Н. Бабіної, Г. Батуриної, О. Белкіна, А. Беляєва, М. Берулава, В. Безрукова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, О. Глузмана, С. Дружилова, В. Ільїна, В. Кагана, І. Козловської, В. Максимова, М. Махмутова, В. Радкіна, І. Пастирської, Г. Селевко, Ю. Семина, І. Сиченікова, Л. Спіріна, О. Титовець, Ю. Тюнникова, Л. Федотова, І. Яковлева, А. Казаринова.

Визначальними і центральними ідеями для нашого дослідження є інноваційні та інтегративні за своїм характером теорії управління знаннями (англ. *knowledge management*) (В. Буковіц, Р. Уільямс, А. Гапоненко, Т. Коулопоулос, Д. Скірме, Т. Стюарт) і трансферу знань (англ. *knowledge transfe*) (І. Нонака, Х. Такеучі), а також використання уявлень про потоковий характер педагогічної діяльності на основі рецепції підходів і візій освітньої (педагогічної) логістики (англ. *educational logistics*) (В. Денисенко, А. Карманчиков [63], В. Лівшиц, А. Носов [64]); концепції педагогічного прогнозування (Б. Гершунський, О. Генисоретський, В. Денисенко, В. Загв'язинський, А. Карманчиков [63] Н. Крилова, Е. Листвина, Ю. Майнулов, Г. Щедровицький). Як методологічний орієнтир ми застосовуємо також ідеї гуманізації освіти (І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Сухомлинський, Г. Трофимова, А. Утехіна, К. Ушинський, Н. Якиманська, К. Ясперс); розроблені А. Субетто стратегії фундаменталізації освіти та рефлексивного управління, що включає процес формування «інтегративних дисциплін» за проблемним і цільовим принципами [18].

Концептуальна схема нашого дослідження, сутність якої полягає в проблемно орієнтованій і рівневій організації та репрезентації методології, методик і практик. Відповідно здоров'язберезувальна компетентність в процесі свого розвитку формується як специфічний пошаровий, рівневий, цільовий, системний – «особистісно-діяльнісно-когнітивно-професійний феномен». Для розробки нашої методології та формування методологічних стратегій і «терапевтичного здоров'язберезувального рівня» («Терапії здоров'я») ми використовуємо класичні роботи, присвячені системному підходу, та дослідження, спрямовані на використання цього методологічного інструментарію в педагогіці. Вказаний напрям розкривається в працях О. Богданова, Л. Берталанфі, У. Ешбі, І. Пригожина, О. Князевої, Н. Кузьминой, О. Вознюка, Р. Акоффа, М. Алексеєва, В. Аршинова, О. Астаф'євої, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Ю. Беха, Л. Блюменфельда, В. Бранського, В. Віненка, Л. Гордіна, Т. Гуменюка, М. Данилова, П. Ерднієва, І. Єршової-Бабенко, Т. Ільїна, В. Загв'язинського, М. Кагана, І. Корольова, С. Кримського, С. Кульнєвича, В. Лекторського, Д. Логвинова, В. Максименка, Я. Мамонтова, З. Мейзерського, Б. Парахонського, В. Рубахіна, В. Садовського, А. Сараєва, А. Семенової [17], О. Сохора, В. Тюхтіна, О. Уймова, С. Устича, Ю. Щербаня, В. Юдіна. Ми використовуємо концепції, візії і досвіди *проектування освітніх*

систем, представлені в дослідженнях Н. Алексєєва, В. Дудченко, В. Лазарева, М. Поташник та ін.

Розроблюючи цю проблематику, вони застосували концепти парадигми і дисциплінарної матриці Т. Куна (англ. T. Kuhn), а також методологічно-світоглядні ідеї та результати аналізу дисциплінарної структури науки, що представлені в дослідженнях О. Огурцова [59] І. Блауберга, П. Бордье, О. Ермолаєвої, И. Лакатоса, І. Касавіна, Б. Кедрова, Д. Крейна, Н. Маллінза, Л. Мікешіної, Т. Парсонса, В. Стьопіна, Р. Уїтлі, Б. Юдіна та ін.

Концептуалізація «Терапії здоров'я», яка проводиться на основі трансферу та педагогічної інтеграції медико-гігієнічних, педагогічних і психологічних знань, базується на використанні нами терапевтичних ідеї і духовно-інтелектуального потенціалу елліністичної і європейської медичної терапевтичної, педіатричної і медико-педагогічної традицій, що сформована Гіпократом, Галеном, Авіценою (арабська школа), Г. Бургаве, С. Зибеліном, М. Мудровим, Г. Захарьїним, Л. Ауенбруггером, Ж. Корвизаром, Р. Лаеннеком, И. Шкодою, Ф. Мажанді, И. Мюллером, Л. Траубе, А. Труссо, Р. Брайтом, Т. Аддісоном, С. Боткіном, А. Остроумовим, Г. Бергманом, Е. Мухїним, І. Дядьковським, С. Зибелїним, Ф. Політковським, М. Мудровим, А. Юшаром, Е. Лейденом, М. Кончаловським, Г. Лангом, Д. Плетньовим, Н. Стражеско, В. Флоринським, Н. Семашко, Г. Сперанським, Н. Філатовим, А. Киселем, Ю. Домбровскою та ін.

Серед сучасних класиків терапії ми опираємося на науково-практичний, гуманістичний, медико-педагогічний і концептуальний потенціали вінницької терапевтичної школи, серед представників якої особливе місце посідають науково-практичні розробки, ідеї та досвіди В. Сіркової, М. Шеверди, В. Жебеля, М. Шкляра, Б. Шкляра, Р. Мікуніс, В. Денисюка, В. Кириленка та ін. Концепції, візії та інтенції сучасної терапії і педіатрії як основи медичної традиції спрямовані на пізнання, розуміння людини в ракурсі профілактики, діагностики і лікування порушень внутрішніх органів, центральним з яких є серце. В цьому спрямуванні терапія за своєю глибинною інтелектуально-духовною та культурно-освітньою сутністю є близькою до багатьох культурних і духовно-релігійних традицій, що акцентують увагу на «внутрішній людині», яка, насамперед, уявляється та розуміється як серце, як центр життя.

До таких традицій, рецепція і ціннісне осмислення яких репрезентується як духовна, кордоцентрично і світоглядно-методологічна основа нашого дослідження, відносяться кордоцентризм українського народу, кордоцентрично орієнтовані вчення ісіхазму (візантійська християнська традиція), (Григорій Палама), іудаїзму (Абрахам-Джошуа Хешель, Лау Ізраель-Меїр), буддизму, а також концепції *ordo amoris* Макса Шелера і логіки серця

Блеза Паскаля. В рамках гуманітарного та гуманістичного осмислення інтеграції педагогічних і медичних традицій важливою консолідованою ідеєю нашого дослідження є ціннісна рефлексія гуманістичних, медико-педагогічних і кордоцентричних традицій громади терапевтів [65], [66].

Отже, аналізуючи концептуальні, інтегративні і трансферні аспекти формування нашої педагогічної системи та, відповідно, актуалізуючи значущість медичної традиції для гуманітарних наук та соціокультурної сфери загалом, ми згадуємо думку класика філософії постмодерну Мішеля Фуко, який говорить про те, що «...визначальне місце медицини в архітектурі сукупності гуманітарних наук: більш, ніж інші, вона близька до підтримувальної антропологічної диспозиції. Звідси ж і її авторитет в конкретних формах існування; здоров'я заміщує спасіння, – говорив Гардіа» [57, с. 294–295].

Методологічно визначальними і системними для нашої педагогічної системи є рецепція ідеї і традиції педагогічної антропології та феноменологічної і екзистенційної педагогіки. Вказані напрями розкрито в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів: В. Сухомлинського, І. Зязюна, П. Блонського, М. Євтуха, В. Кременя, І. Аносова [48], О. Больнова (O. Bollnow) [54], М. Бубера, М. Шелера (M. Scheler), К. Роджерса (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow), М. Лангевельда (M. Langeveld), Ю. Хеннінгсена (J. Henningsen), Ю. Кокельманса (J. Kockelmans), В. Лоха (W. Loch), К. Молленхауера (K. Mollenhauer), Д. Ванденберга (D. Vandenberg), Ф. Бойтендайка (F. Buytendijk), М. Манена (M. Van Manen), В. Ліппітца (W. Lippitz), Г. Чемберлена (G. Chamberlain), Р. Куренкової, Н. Ніязбаєвої, Е. Плеханова, О. Федотова, С. Кульневича, Г. Васяновича.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

У нашому теоретичному дослідженні використано методологічні ідеї, методи і підходи, співвідносні європоцентричній ідеології і методології «Нової української школи» [53]. Ми застосували аналіз наукової літератури за напрямами: педагогіка, педагогіка здоров'я, валеологія, превентивна педагогіка, філософія освіти, методологія, педагогічна герменевтика, методологія науки, педагогічна аксіологія, медицина (терапія, педіатрія, спортивна кардіологія), кінезіологія, біомеханіка, історія медицини, лікувальна педагогіка, інклюзія, інноватика, системний аналіз, синергетика, педагогічна синергетика, фізична культура і спорт, фізичне виховання. Ідеологія та, відповідно, шляхи реалізації компетентнісного підходу, сутністю якого є актуалізація особистісно-психологічного та ціннісно-смыслового чинників, представляється як центральна і системна складові нашої методології і методик.

Розроблення дисциплінарно-методичного напрямку (рівня) «Терапії здоров'я» проводилося на основі використання: парадигмального підходу Томаса Куна та його ідеї дисциплінарної матриці; дискурсивного аналізу та епістеміологічної стратегії вивчення проблематизації (як, в якій сфері проводиться проблематизація і постановка проблеми), а також із застосуванням концепції археології знань Мішеля Фуко, що розкривається в пізнавальному ряді, який, на нашу думку, певною мірою близький до когнітивних і дискурсивних практик медицини та феноменологічної і екзистенційної [54] педагогічних традицій – «практика – дискурс – концептуалізація – знання – наука». Нами застосовувалися епістеміологічний, нарративний, системний, рівневий, проблемний, цільовий і діяльнісний підходи. Актуальними для наших науково-практичних пошуків були також філософський, трансдисциплінарний [24], [60], [61], [62], дескриптивний, феноменологічний, герменевтичний (педагогічна герменевтика), антропологічний, екзистенційний, ціннісний, онтологічний та історичний підходи. Методологічно значущою для нас є концепція фундаменталізації знань А. Субетто [18], що включає ідею формування «інтегративної дисципліни» та рефлексивне управління якістю освіти. Методологічно важливими представлялися ідеї та методики трансферу знань (англ. *knowledge transfer*) і трансферу технологій (англ. *technology transfer*), а також управління знаннями (англ. *knowledge management*), освітньої інноватики (англ. *educational innovation*), педагогічної інтеграції [37], [50] та ідеї значущості для суспільства майбутнього розвинутого інтелекту і, відповідно, здатності його фахівців до концептуалізації [46].

Відповідно до ідей трансдисциплінарності, трансферу знань та їх педагогічної інтеграції, застосовувалися підходи, візії і стратегії, характерні для психології, педагогічної і філософської антропології, психофізіології, нейропсихології, нейропедагогіки, біомеханіки. В цьому дослідженні використано також стратегії, візії і підходи, притаманні для медичної традиції, а саме для терапії, педіатрії і спортивної кардіології в інтеграції з ідеями феноменологічної і екзистенційної педагогіки та кордоцентричними інтенціями української культури та концепціями В. Сухомлинського, М. Шелера, Б. Паскаля. Наш методологічно орієнтований пошук реалізувався відповідно до запланованого дисертаційного дослідження на тему «Теоретичні та методичні основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти».

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Аналізуючи питання удосконалення, систематизації, розширення і специфікації методологічного та методичного інструментарію розвитку

здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти з позицій традиційних філософсько-методологічних побудов з використанням ідеї *ultimum foundations* (граничних основ), ми звертаємося до осмислення феноменології здоров'я, яке може бути розглянуте в різних форматах, як: філософія (філософія здоров'я), цінність (аксіологія здоров'я), етика (етика здоров'я), онтологія (онтологія здоров'я), теорія та практика. Складність, різнорівневність і багатокомпонентність феномену здоров'я є передумовою, яка визначає необхідність його вивчення та навчання його збереженню на основі використання системи різних стратегій і методологічних рівнів. Саме виділення різних методологічних площин, стратегій, рівнів, визначальних проблем і тем дає можливість розкрити й осмислити складність феномену здоров'я та системність і багатомірність проблематики його збереження, що є співвідносним до поліонтологічної сутності людини.

Відповідно до вищевказаних візій та осмислень багатомірності і складності феномену здоров'я, а також керуючись системним і феноменологічним підходами під час конструювання методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, ми актуалізуємо методологічно важливе питання необхідності виділення й інтерпретації основних методологічних, пізнавально-знанневих навчально-методичних і практично орієнтованих стратегій. Вказані стратегії нами формуються як на основі аналізу освітніх технологій і практик збереження здоров'я, так і через вивчення актуальних для певної проблеми дисциплінарних напрямів медичної традиції, педагогіки здоров'я, валеології та превентивної педагогіки. На основі аналізу епістеміологічно-знаної структури медицини, педагогіки здоров'я, валеології, філософії здоров'я ми виділяємо стратегії, які розглядатимуться як методологічні, дисциплінарні, пізнавальні, навчально-методичні і технологічні. Важливим є те, що зазначені стратегії в актуальному форматі чи імпліцитно і контекстуально переважно «існують» як в рамках вказаних дисциплінарних напрямів, так і у відповідних технологіях та практиках збереження здоров'я. Такими актуальними, системними і наскрізними стратегіями нами визначаються *багаторівневність, етапність, здоров'язбережувальна інтенціональність, цілісність, здоров'язбережувальне цілепокладання, житезбереження та специфікація (стратегія конкретизації), а також феноменологічна, онтологічна, інтелектуальна, аксіологічна, етична, антропологічна, пропедевтична, практична, технологічна, темпоральна і хронотропна орієнтації.*

Розглянемо більш детально визначені нами стратегії. *Стратегія багаторівневності* – це система методологічних впливів та інтенцій, яка, відображаючи системний характер та складність феномену людини та її

здоров'я, визначає необхідність використання рівневих, взаємозалежних і одночасно відносно автономних і спеціалізованих комплексів (кластерів), що складається із професійних візій, методологій, методик, підходів та дисциплінарних (методично-дисциплінарних) напрямів, які можуть розглядатися інтегративно як в теорії, так і в практиках.

Стратегія етапності – це система методологічних впливів та інтенцій, яка визначає послідовне, етапне, «пошарове», рівневе формування і розкриття здоров'язбережувального змістовно-сислового наповнення відповідних епістеміологічно-знаних рівнів (блоків, напрямів, розділів чи дисциплін), що розглядаються як методологічна і методична умова розвитку професіоналізації та практичного спрямування спеціальних і загальних знань, смислів діяльності та мотивацій в процесі підготовки фахівця. Стратегія етапності представляється як особлива методологічна і навчально-методична передумова розвитку у вчителя системних, специфічних, складно організованих ментальних конструктів, способів і стереотипів мислення, знань, ціннісних орієнтацій тощо. В цій стратегії контекстуально відображені темпоральність, антропологізм [3], [48], [64], культурний вимір, подієвість та історизм буття, які трансформуються в професійний інтелектуальний інструментарій співвідносно з культурно-історичною концепцією психіки Л. Виготського.

Стратегія здоров'язбережувальної інтенціональності – це система методологічних впливів, які, визначаючи первинну, наскрізну і «постійну» спрямованість методології, навчально-методичних матеріалів і засобів на збереження життя та здоров'я, представляє собою педагогічну умову співвідносного розвитку відповідної (здоров'язбережувальної) спрямованості свідомості фахівця, яка розглядається як важливи й аспект компетентності і професіоналізму.

Стратегія цілісності – це система методологічних впливів та інтенцій, які, обумовлюючи розгляд людини та її здоров'я як цілісного феномену, представляють системну передумову для розвитку розуміння і можливостей осмислення феномену цілісності як особливої цінності та методологічного орієнтиру, що реалізується завдяки збереженню, відтворенню, реінтеграції цілісних уявлень про людину на всіх рівнях методології та методики, а також в процесі формування і функціонування компетентності.

Стратегія здоров'язбережувального цілепокладання – це комплекс методологічних впливів та інтенцій, які визначають специфіку розробки та формати методології, методики і саме навчання на основі актуалізації, осмислення, визначення, «утримання» (в розумінні сталості і постійності), розкриття, інтерпретацій, репрезентацій системи пріоритетних цілей, в основі яких є феноменологія, онтологія і аксіологія життя та здоров'я.

Стратегія життєзбереження – це система методологічних впливів та інтенцій, що розкриває первинність і визначальний та системний характер смислів, цілей, інтенцій, установок, змістовного наповнення, світоглядів і методологій, які є спрямованими на збереження життя над таким, що мають на меті збереження здоров'я та інші цілі.

Стратегія специфікації – це система методологічних впливів та інтенцій, що репрезентують пізнання, знання, методологію, методику і саме навчання як систему конкретизацій (специфікацій), що реалізується відповідно до цілей, які, окрім запитів та потреб практики збереження життя і здоров'я, визначаються також методологічно-світоглядною та гносеологічною специфікою певного рівня чи напряму пізнання, представленого у формі як окремих навчальних дисциплін, розділів, проблем, так і у форматі систем (чи сум), які є їх об'єднанням.

Стратегія феноменологічної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка спрямовує розробку методології, методики і саме навчання, а також співвідносний розвиток візій, розумінь, інтенцій та інтелекту фахівця на актуалізацію, вивчення й осмислення значущих для збереження життя і здоров'я антропологічних феноменів як у нормі, так і в патології.

Стратегія онтологічної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка направлена на розгляд, репрезентацію, інтерпретацію та вивчення людини і її здоров'я як онтологічного феномену, а також як особливої унікальної онтології.

Стратегія інтелектуальної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, що розглядає методологію і методику навчання збереження здоров'я та саму здоров'язбережувальну компетентність як складні і особливі професійні інтелектуально-ціннісні, особистісно-когнітивні й особистісно-комунікативні феномени, які сформовані в рамках освітньої раціональності. За своєю сутністю вказана раціональність є постнекласичною європейською. Цей принцип протистоїть рецептурному і редукційному підходу та спрощеним, «народним» уявленням про збереження здоров'я. Наявність розвинутого, специфікованого і антропологічно-ціннісно, праксеологічно та технологічно-ціннісно орієнтованого професійного інтелекту вчителя фізичної культури [2], [20], [22], [23], [32], [39], [54] розуміється нами як необхідна умова і складова розвитку та реалізації його здоров'язбережувальної компетентності, а також як визначальний аспект ефективної реалізації всіх освітніх практик і технологій збереження здоров'я. Збереження здоров'я по суті є складною інтелектуалізованою діяльністю, яка а ргіогі не може бути зведена до простих рекомендацій чи технологій.

Стратегія аксіологічної орієнтації – це система методологічних впливів, яка, визначаючи феномени людини, життя і здоров'я як найвищі цінності, розкриває базисний, визначальний і системний характер ціннісно орієнтованих інтенцій, смислів, шляхів, бачень та підходів як у розробленні методології, методики, так і у формуванні та реалізації самої здоров'язбережувальної компетентності.

Стратегія етичної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, що актуалізує і визначає первинність, системність, антропність і наскрізність етичного аспекту, який розглядається як чинник системоорганізації і професіоналізації та такий, що розкриває і репрезентує антропологічно-духовну феноменологію людини.

Стратегія антропологічної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка репрезентує людську природу й образ людини як антропно-ціннісну основу методології, методики та самого процесу розвитку здоров'язбережувальної компетентності та її реалізації. Ця стратегія розкривається в системних, визначальних, первинних, етичних, онтологічних, феноменологічних, ціннісних, екзистенційних, інтенціональних аспектах вказаної стратегічної лінії. Ця стратегія сформована на основі ідей антропоцентризму і антропологізму [23], [46], [48], [54], кордоцентризму і гуманізму [49], в нашій педагогічній системі представлена у форматі розробки *антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури* [23] та у виділенні *антропо-культурного компонента* зазначеної компетентності [23].

Стратегія пропедевтичної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка висвітлює культурно-освітню і професійну значущість пропедевтики (від грецьк. *propaidéuō* – попереднє, «елементарне», систематичне навчання) чи вступу, представляється педагогічною умовою розвитку у фахівця узагальнених, панорамних, «елементарних», ціннісних та цілісних знань, уявлень і візій через послідовне і відповідне природі людини «розгортання» методології, дисциплінарного дискурсу, процесів пізнання та навчання, діалогічної взаємодії, філософсько-світоглядних і практично орієнтованих осмислень і гуманістичної спрямованості. Завдяки пропедевтичній стратегії [20], на основі відповідного змістовно-сислового наповнення і через структуру знань у процесі навчання інтегративно розкриваються етичні, людиномірні, гуманістичні, інтелектуальні, світоглядні, комунікативні, соціокультурні, праксеологічні аспекти професійної здоров'язбережувальної діяльності.

Стратегія практичної орієнтації – це система методологічних впливів, яка репрезентує значущість і системну роль освітніх практик збереження здоров'я та практично орієнтованої інтенціональності і праксеологічних

смислів професійної діяльності в конституюванні методології та під час розроблення методики, змісту, структури і функції здоров'язбережувальної компетентності, а також самого процесу її формування та функціонування.

Стратегія технологічної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка визначає важливість розвитку як виокремлених технологій, так і значущість, необхідність технологізації в цілому процесу збереження здоров'я і життя, що включає в себе розвиток технологічно орієнтованих цінностей, знань, навичок, інтенцій, установок, алгоритмів, когнітивних схем, ментальних стереотипів і специфічної технологічної культури.

Стратегія темпоральної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка актуалізує здоров'яорієнтовані питання феноменології часу, представляючи їх як центральні, первинні і визначальні у розробленні методології, методики, формуванні змісту здоров'язбережувальної компетентності та її функціонування. Ця стратегія розкривається, передусім, у практиках і технологіях збереження здоров'я та через темпорально орієнтоване осмислення реальних подій завдяки вивченню часових аспектів актуальних нормативних і патологічних феноменів [19], [20], [22], [55], [57]. Це реалізується також частково через моделювання та створення «симулякрів подій», розбір і аналіз реальних подій, ситуацій та сценаріїв.

Стратегія хронотопної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка інтегративно і цілісно розкриває часову і просторову феноменологію конкретних і реальних подій, ситуацій, сценаріїв, педагогічних дій, заходів, впливів і тенденцій, які виникають в процесі навчання та реалізації практик і технологій збереження здоров'я. Вказана стратегія проявляється тільки через реальні події та частково при їх моделюванні.

Стратегія інклюзивної орієнтації – це система методологічних впливів та інтенцій, яка репрезентує актуальність, значущість і спрямованість освітньої та соціокультурної інтеграції і включення (інклюзії) дітей з особливими потребами і хворих учнів в освітній процес, представляючи інклюзію як феномен гуманізації освітнього буття, знань, методології і практик, а також як особливу онтологію і раціональність та невід'ємну, легітимізовану, регламентовану антропопрактику і важливий фрагмент професійної культури педагога.

Вказані вище стратегії в медицині і здоров'язбережувальних напрямках педагогіки існують як виокремлено, так і інтегровано, а також є наявними в рамках певних дисциплінарних і технологічних напрямів та в практиках. Нині в здоров'язбережувальних напрямках педагогіки значущими і актуалізованими є стратегії аксіологічної та технологічної орієнтації, що, відповідно, висвітлено в дослідженнях проблематики формування ціннісного ставлення до здоров'я та в розробках і впровадженні технологій

[5], [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [29] збереження здоров'я. Розробляється також інтегративний напрям, в якому вищевказані стратегії використовуються для розвитку здоров'язбережувальної готовності [29] і компетентності [20], [21], [22], [23].

Аналізуючи медичні традиції, ми можемо відмітити, що певні стратегії можуть бути представлені як провідні, визначальні і консолідовані для інших стратегічних ліній в одних науково-дисциплінарних чи проблемних напрямках, чи бути присутнім як додаткові, фонові чи контекстуальні. В пропедевтиці як дисциплінарному напрямі «концентруються» стратегії інтелектуальної, аксіологічної, етичної, антропологічної, пропедевтичної, практичної орієнтації. Тобто ця дисципліна представляє систему взаємозв'язаних та інтегрованих стратегій, серед яких провідними і пріоритетними є пропедевтична та етична. Інші виступають як додаткові і фонові.

В іншому «терапевтичному» медичному дисциплінарному напрямі, який безпосередньо «переходить у практики збереження здоров'я», інтегруються стратегії здоров'язбережувальної інтенціональності, цілісності, цілепокладання, а також життєзбереження, специфікації та феноменологічної, технологічної і онтологічної орієнтацій. В цьому випадку провідними є стратегії специфікації та феноменологічної орієнтації.

Розробляючи нашу методологію, ми враховуємо ефективність і розробленість медичної методологічної традиції, де виділені як пропедевтика (вступ), так і дисциплінарний напрям, наближений до практик і технологій – терапія (педіатрія та інші більш спеціалізовані напрями терапевтичного «характеру»). Тому ми вважаємо, що доцільним є використання уявлень вказаної методологічно-дисциплінарної і знаної «архітектоніки» медичної сфери для «дисциплінарного», методологічного та методично орієнтованого структурування педагогіки здоров'я (в цьому випадку в межах нашої педагогічної системи). Це є необхідним для удосконалення методології і методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та, відповідно, для переходу освітніх практик збереження здоров'я на новий якісний антропологічно (дитиноцентрично) орієнтований рівень. Об'єктивно натепер вказані стратегії ми використовуємо в інтегративних рамках напрямів (чи рівнів) як «методологічно-дисциплінарні» чи «інтегративно-дисциплінарні» [18] в процесі підвищення кваліфікації вчителів.

Проаналізувавши зазначні стратегії та керуючись власним досвідом, ми актуалізуємо необхідність виділення в умовах післядипломної освіти в процесі підготовки вчителя фізичної культури двох систем стратегій, які є визначальними, системними та професійно світоглядними. Вказані системи стратегій, в яких відображений певний цілісний фрагмент методології та

методики, формують два методологічно-дисциплінарні напрями, а саме вступ – «Пропедевтика збереження здоров'я і профілактики» [20] і «Збереження здоров'я і профілактика» (синонім «Терапія здоров'я»).

Ці напрями розглядаються як послідовні етапи та як рівні в підготовці фахівця в рамках єдиної здоров'язбережувальної діяльності. Аналізуючи таке структурування педагогіки здоров'я з позицій гештальт-підходу, ми можемо відмітити, що в процесі здоров'язбережувальної діяльності один дисциплінарно-методичний напрям виступає фоном чи контекстом для іншого. В цьому випадку контекстом для «Терапії здоров'я» є «Пропедевтика здоров'я і профілактики» [20]. Потужний, глибокий і впливовий контекст, яким є пропедевтика [20], містить в своєму складі актуалізовані та практично орієнтовані етичні, технологічні, ціннісні і антропологічні аспекти. Наявність такого системного контексту у форматі пропедевтики сприяє ефективному розкриттю та використанню етичного, технологічного і антропологічного вимірів педагогіки здоров'я в рамках «Терапії здоров'я».

Феноменологічно орієнтований і специфікований методологічно-дисциплінарний напрям, який безпосередньо «перетікає» в практику, ми пропонуємо назвати «Збереження здоров'я та профілактика» або «Терапія здоров'я», яка більш точно висвітлює його сутність та спрямованість. Назва «Збереження здоров'я та профілактика» відображає специфіковану і технологічну орієнтацію цього методологічно-дисциплінарного напрямку, а також відповідно представляється як інтелектуально-аксіологічна основа практичного виміру педагогіки здоров'я. На нашу думку, найбільш прийнятною і відповідною духовним, освітнім, психологічним, соціальним, філософським та людиномірним смислам є назва «Терапія здоров'я», яку ми сформуваємо на основі ціннісної рефлексії історичних аспектів понять терапії і діяльності терапевтів.

Ми, проектуючи методологічні і методичні рівні, репрезентуємо їх у форматі «Терапії здоров'я» та «Пропедевтики здоров'я і профілактики» [20], які можуть розглядатися як методологічно-дисциплінарні чи навіть дисциплінарні напрями концепції А. Субетто [18]. В цьому аспекті актуальними є його ідеї ноосферної педагогіки, фундаменталізації [18] та підвищення якості освіти, що включає «рефлексивне управління» нею і, відповідно, може бути здійснене через конструювання «інтегративних дисциплін». Представимо думку А. Субетто з цього питання: «...визначаються «точки зростання» нової освітньої «рефлексивної» технології з «рефлексивним управлінням» якістю освіти, в якій інтегративні дисципліни – «метапроектувальники» знаних структур з відповідним гнучким організаційним механізмом виконують функцію рефлексивного управління

якістю. Як дисципліни-метапроектувальники можуть виступати: дисципліни, що розкривають проблемно орієнтовані, метазнані основи...» [18, с. 97].

Розглядаючи історичний аспект цієї проблеми, необхідно відмітити, що в давньому Єгипті терапевтами була особлива група служителів культу, які з виключною повагою, турботою і любов'ю проводили догляд (включаючи омовіння) за скульптурами Богів. Відповідно до уявлень тієї давньої сакральної культури вказані ритуали і ставлення сприяли гармонізації відносин між світом людей і Богів. Таку увагу і турботу до скульптур Богів можна розглядати як спосіб комунікації між людиною і Вищими силами та як духовно-етичну практику і шлях вдосконалення.

У цьому контексті актуальною є також ціннісна рефлексія історичного факту існування в давньому Єгипті іудейської громади терапевтів, яка була описана Філоном Олександрійським у знаменитому творі «De Vita Contemplativa» («Про споглядальне життя») [65, с. 376–391]. Представники громади терапевтів дотримувалися аскетичного способу життя та поєднували духовні практики з лікувальними [66]. Із слів Філона Олександрійського вплив терапевтів спрямовувався не тільки на лікування тілесних хвороб, а також на вирішення духовних, душевних і моральних проблем. В цьому контексті Філон Олександрійський, говорячи про терапевтів, звертає увагу на те, що «...вони пропонують мистецтво лікування більш сильне, ніж в містах, оскільки там воно виліковує тільки тіла, їхнє ж (мистецтво) – душі, уражені важкими і важко виліковними недугами, душі, якими оволоділи насолоди, бажання, печалі, страх, жадібність, нерозсудливість, несправедливість і безліч інших пристрастей і вад» [65, с. 376]. Це дає змогу говорити про виховний, корекційний, педагогічний, гуманістичний, духовний і психотерапевтичний напрями діяльності терапевтів, розвиток яких є особливо актуальним в наш час антропологічної кризи [67].

В традиціях вказаної громади терапевтів, а також храмової медицини античної епохи лікувальні практики були невід'ємною складовою духовних. Отже, осмислюючи та рецептуючи ідеї і візії терапевтів та храмової медицини, ми говоримо про духовно-антропологічний характер збереження здоров'я в умовах освітнього процесу. Це нами розглядається як один із важливих аспектів мотивації вчителя фізичної культури до удосконалення здоров'язбережувальної компетентності та розуміння педагогом педагогічної діяльності як особливої духовної і життєвої місії, яка базується на сердечній турботі і відповідальності. На духовний аспект педагогічної діяльності вказували класики педагогіки Я. Коменський, Й. Пестоллоці, Я. Корчак, В. Сухомлинський, І. Зязюн, М. Євтух. Відповідно до представлених візій, ми звертаємо увагу на те, що для професіоналізації освітньої діяльності, спрямованої на збереження здоров'я, що включає в себе розвиток

особистісно-екзистенційного компоненту здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури та формування його професійної суб'єктності актуальним є розкриття і спрямування в професійне русло екзистенційної турботи та відповідальності фахівця.

Тому разом із запозиченням назви «Терапія» для методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапія здоров'я» ми актуалізуємо питання рецепції та осмислення ідей давнього терапевтичного та духовного за своєю сутністю способу буття і професійної діяльності терапевтів [65, с. 376–391], [66] з метою формування в освітян уявлень про педагогіку здоров'я не тільки у форматі технологій, підходів, компетентностей, заходів, а також як особливу культурно-освітню систему розкриття і розвитку специфічних феноменів духовного, розвивального, інтелектуального, комунікативного, гуманістичного характеру. Таким чином термін «Терапія» на «символічно-термінологічному» рівні відображає і актуалізує необхідність розвитку в педагога уявлень, установок та інтенцій про процес збереження здоров'я дітей як особливі антропологічні та духовні практики. Тому, керуючись «терапевтичними ідеями», ми говоримо про те, що педагогічні традиції збереження здоров'я як і в цілому освітній процес мають формуватися на основі таких особистісно-психологічних та інтелектуально-ціннісних якостей і впливів, як осмислення й актуалізація феномену гармонії, гармонізації, сердечного діалогу (за М. Бубером), сердечності, поваги до дітей, розвитку споглядання, емоційного інтелекту, емпатії, а також завдяки «професійної специфікації» екзистенційної турботи (за М. Хайдегером та Л. Бінсвангером) та відповідальності та ін.

Перейдемо до розгляду епістеміологічно-знаної структури методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапії здоров'я», яку ми розкриваємо через репрезентацію системи її основних розділів. Вказана структура є подібною і близькою до аналогічного конструкту в актуалізованому нами напрямі «Пропедевтика здоров'я та профілактики» [20]. Вона є практично, феноменологічно і технологічно орієнтованою специфікацією та розвитком структури «Пропедевтики здоров'я та профілактики» і, відповідно, складається з 6 груп напрямів (розділів). В конструюванні такої структури часто використовується логічний за своєю сутністю «перехід» від одного методологічно-дисциплінарного напрямку до другого. У використаній схемі структурування системних стратегій «Пропедевтика – Терапія» відображена логіка таких актуальних методологічних переходів чи напрямів, як «від загального до конкретного», «від простого до складного», від «загальних і схематичних уявлень до пізнання феноменів», «від етичних уявлень про людину і її буття до вирішення конкретних етичних питань», «від загальних знань, уявлень та інтенцій до

розкриття онтології збереження здоров'я через осмислення і вивчення конкретних феноменів», «від знань до навичок», «від знань до практик». Наприклад, в рамках «Пропедевтики здоров'я і профілактики» [20] розширено і антропологічно-ціннісно розглядаються загальні, етичні, ціннісні, діагностичні та комунікативні аспекти збереження кардіологічного здоров'я і профілактики серцевої патології, а в системі «Терапії здоров'я» вказані аспекти практично та технологічно орієнтовано конкретизуються (специфікуються), уточнюються, поглиблюються і спрямовуються.

Перша група розділів методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапії здоров'я» представлена двома – «Загальні терапевтичні підходи до збереження здоров'я і профілактики» та «Формування здорового способу життя» (або «Терапія здорового способу життя»). В структурі другої групи, яка складається із 14 напрямів (розділів), розкривається системна морфофункціональна організація організму людини. Друга група включає такі розділи: «Терапія опорно-рухового апарату і профілактика його патології» (розглядається проблематика кісткової і м'язової систем та системи з'єднань між кістками); «Терапія кардіологічного здоров'я та профілактика патології»; «Терапія респіраторного здоров'я та профілактика патології»; «Терапія здоров'я травної системи та профілактика патології»; «Терапія нефрологічного і урологічного здоров'я та профілактика патології»; «Терапія репродуктивного здоров'я та профілактика патології»; «Терапія неврологічного здоров'я та профілактика патології»; «Терапія ендокринного здоров'я та профілактика патології»; «Збереження офтальмологічного здоров'я та профілактика патології»; «Профілактика оторіноларингологічної патології»; «Профілактика хвороб крові»; «Профілактика порушень шкіри», «Профілактика порушень лімфатичної системи»; «Профілактика порушень імунної системи».

Третя група напрямів висвітлює специфіку реагування організму на стрес і на зрив механізмів адаптації у формі типових порушень, а також представляє типові, статистично важливі для освітньої практики збереження здоров'я патології і чинники їх формування. До неї відносяться напрями «Профілактика стресогенних порушень»; «Профілактика запальних порушень»; «Профілактика травм і кровотеч»; «Профілактика невідкладних станів та смерті»; «Невідкладна долікарська допомога»; «Профілактика інфекційних хвороб».

Четверта група репрезентується розділом «Рухова активність і здоров'я». У п'ятій групі розкриваються особливості збереження здоров'я дітей з особливими потребами «Терапія здоров'я та профілактика порушень в дітей з особливими потребами». В рамках шостої групи репрезентується проблематика збереження психічного, психологічного і соціального здоров'я

та питання соціальної адаптації і включення в соціум. Це такі напрями: *«Збереження психологічного і духовного здоров'я та профілактика психологічних проблем»*; *«Профілактика психічних порушень»*; *«Формування соціального здоров'я та соціальної компетентності і адаптації»*.

Таким чином в представленій нами епістеміологічно-знаннєвій структурі дисциплінарно-методичного напрямку «Терапії здоров'я» відображені: 1) феноменологія і системна організація людського організму (серцево-судинна, дихальна системи та ін); 2) основні і актуальні для професійної діяльності вчителя фізичної культури сфери людини і її складові (психіка, соціальна сфера.); 3) актуальні і типові шляхи та напрями діяльності людини, а також життєві уклади і способи існування (здоровий спосіб життя тощо); 4) актуальні напрями збереження життя і здоров'я на основі розкриття освітньо значущої специфіки певної патології (профілактика запальних, травматичних порушень тощо, невідкладна допомога та ін.); 5) особливий розділ сформований на основі імплементації європейських ідей інклюзії та гуманізму і, відповідно, гуманно орієнтованого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (*«Терапія здоров'я та профілактика порушень дітей з особливими освітніми потребами»*).

В основі епістеміологічно-знаної структури методологічно-дисциплінарного напрямку «Терапії здоров'я» лежать антропологічні [23], [28], [39], [43], [44], [48], [54], [65], [66] культурологічні [52], медико-гігієнічні [55], [21] біологічні, психологічні та феноменологічні за своєю епістеміологічною сутністю уявлення, знання і розуміння людини. Розгорнутий, панорамний, деталізований, диференційований, аналітичний та практично і феноменологічно орієнтовані формати репрезентації знань в рамках «Терапії здоров'я» визначають формування значної кількості розділів чи напрямів. Важливим є те, що системно і феноменологічно зумовлена складність структури цього напрямку спрямована на розвиток феноменологічного, критичного, конкретизованого і практично орієнтованого за своєю сутністю *здоров'язбережувальних інтенцій мислення, смислів та установок вчителя фізичної культури*. При таких підходах людина розкривається як цілий світ та багатомірна система, як особлива унікальна феноменологія, аксіологія і онтологія. Це, окрім формування складної структури знань конгруентної і специфікованої до запитів практики, спрямовано на розвиток відповідних візій, цінностей, інтенцій, смислів та професійної етики.

Разом з тим із значної кількості напрямів основними є вісім. В них «сконцентровано» переважна (до 90%) кількість знань, інтенцій, ціннісних орієнтацій і смислів. Вказані напрями представлені *«Загальними терапевтичними підходами до збереження здоров'я і профілактики»*, *«Терапією здорового способу життя»*, *«Терапією опорно-рухового апарату і*

профілактикою його патології» (актуалізується проблематика кісткової і м'язової систем та системи з'єднань між кістками), «Терапією кардіологічного здоров'я та профілактикою патології», «Профілактикою травм і кровотеч»; «Профілактикою невідкладних станів та смерті», «Невідкладною долікарською допомогою» та «Руховою активністю і здоров'ям». Цю групу напрямів ми визначаємо як «Основну» чи «Групу А». Це обумовлено тим, що в ній відображена основна проблематика, з якою має справу вчитель фізичної культури. Вказана проблематика може проявитися в режимі реального часу під час тренувального процесу і потребує невідкладного та швидкого, раціонального і професійного вирішення. Відповідно до результатів аналізу сучасних ризиків для здоров'я та значущості збереження життя в умовах освітнього процесу сформований основний масив знань, орієнтацій мислення, практик, психологічних установок та інтенцій, які розкриваються в рамках напрямів «Групи А» (до 70%) є присвяченим профілактиці і наданню невідкладної допомоги під час гострої кардіологічної патології [21], яка може виникнути під впливом рухової активності в процесі проведення занять з фізичної культури та після них.

Всі інші напрями є додатковими і представленими у форматі «Групи Б». Таке структурування необхідне з метою виділення пріоритетних і переважальних стратегій, знань, візій і смислів, що має кінцеву мету збереження життя, а потім розвиток здоров'я. Відповідно, в нашій навчальній програмі, незважаючи на представлений широкий спектр напрямів і відповідних знань, основний обсяг представлений «Групою А» та шляхами профілактики гострої кардіологічної патології.

Вказана структура й особливості організації дисциплінарно-методичного напрямку «Терапії здоров'я» зумовлена специфікою проблематизації освітнього напрямку збереження життя та здоров'я, що включає в себе виділення базових, первинних і важливих проблем та відповідних стратегій їх вирішення. Крім того, це визначається також особливостями професійної діяльностями, в рамках якої ефективно не можливо приділити увагу всім напрямам одночасно. З позицій вчення про функціональні системи П. Анохіна [56] людина може ефективно працювати в рамках кількох (2–4) напрямів діяльності. В іншому випадку буде конкуренція між різними напрямками діяльності і, відповідно, наступає виснаження та зниження ефективності. Тому на вершині «піраміди» діяльності актуальними є тільки ті напрями, які є найважливішими.

Загалом в нашій методології особлива увага приділяється ієрархізації знань, смислів, мотивацій тощо, а також виділенню стратегічних напрямів діяльності, послідовностей, рівневості й етапності педагогічних дій і впливів. Вказаний підхід є важливим аспектом актуалізації алгоритмізації, оптимізації,

технологізації, професіоналізації, системності, феноменологізації, аксіологізації, що реалізується в процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності.

Для ілюстрації і розкриття гносеологічної та методичної специфіки напряму «Терапії здоров'я» проаналізуємо кілька значущих для збереження життя та здоров'я феноменів, представлених у формі педагогічних задач.

Задача № 1. Умова. Після гри у футбол в учня з'явився сильний біль в коліні лівої ноги та незначно порушилася рухливість в колінному суглобі.

Питання. Вкажіть на типові особливості зазначеної ситуації та визначте тактику профілактики можливих порушень.

Відповідь. Представлений патологічний феномен є типовим результатом, до якого може привести гра у футбол. У нашому випадку попередньо ми можемо говорити про розтягнення зв'язочного апарату (внутрішніх і зовнішніх зв'язок) колінного суглобу. Механізм цієї травми такий: при відносно жорсткій фіксації лівої ноги на землі наносити удар по м'ячу. При цьому відбувається певне (і відносно не значне за об'ємом руху) прокручування в лівій нижній кінцівці навколо її повздовжньої осі. Вказані процеси є біомеханічною передумовою типових розтягнень, а то й розривів зв'язок та менісків колінного суглобу в нозі, яка жорстко фіксована (в опорній) відносно поверхні. Вказані патологічні процеси відбуваються за умови, що друга кінцівка здійснює коловий рух значної амплітуди і потужності, який призводить до часткового прокручування навколо власної осі опорної (і відповідно фіксованої) ноги.

Рекомендації та тактика вчителя. 1) Необхідно учням пояснити механізм травми та вказати на небезпеку для здоров'я значних за об'ємом і амплітудою кругових рухів «ударної» нижньої кінцівки відносно фіксованої опорної ноги при ударі по м'ячу чи інших рухових діях. Особливу увагу треба звернути на ймовірність збільшення небезпеки руйнування колінного суглобу за таких умов, як падіння, якщо грають на мокрій та ковзкій поверхні, а також внаслідок штовхання і проведення іншими гравцями підсічок під час нанесення удару по м'ячу. В такому випадку навіть відносно легке штовхання іншим учнем може призвести до інвалідності чи важкого травмування колінного суглобу. 2) Учні негайно звернутися до ортопеда та хірурга. 3) У випадку відсутності розривів, а за наявності тільки розтягнень зв'язок – не проводити ніяких тренувань 2–4 тижні.

Така задача, в якій відображені типові феномени, детально розглядається нами в рамках напряму «Терапія опорно-рухового апарату і профілактика його патології».

Задача № 2. Умова. На шкільному стадіоні після кількох пробіжок на дистанцію 60 метрів (в режимі човникового бігу) та наступного проведення досить значного обсягу дихальних вправ (для відновлення дихання), учні 14-

річного віку приступили до підтягувань на турніку. Вчитель помітив, що в однієї дитини з'явилася нехарактерна для неї блідість обличчя, деяке зниження рухової активності та визначив наявність значних вольових зусиль і напруження під час виконання підтягувань.

Питання. Розкрийте фізіологічну (нормативну) та патологічну феноменологію вказаної ситуації і вкажіть можливі ризики та тактику вчителя.

Відповідь. Біг на короткі дистанції, передусім, реалізується на основі силової та швидкісної «роботи» організму, активації обміну речовин і активним (а то і «стресовим») використанням резервів, серцево-судинної та нервової систем і психіки. Це створює відповідне напруження як для організму загалом, так і безпосередньо для серця. Дихальні вправи зразу після значного фізичного і емоційного напруження та навантаження, які традиційно вважаються такими, що «відновлюють» дихання і «збагачують» кров киснем насправді (об'єктивно), можуть призвести до десинхронізації роботи серцево-судинної і дихальної систем. Особливо це небезпечно після човникового бігу чи колового тренування, які призводять до значного фізичного напруження.

У такому випадку дихання не «краще» відновлюється, а насправді десинхронізується тому, що активне виконання дихальних вправ після фізичного напруження призведе до порушень фізіологічних автоматизмів, які реалізуються незалежно від нашої свідомості та фантазій. Кров киснем також більше «не збагатиться», тому що цей процес майже не піддається контролю людини. Активне виконання дихальних вправ призвело не до відпочинку і відновлення, а створило передумови для виникнення гострих порушень в серцево-судинній системі. Наступна вправа підтягування, яка є силовою за своїм характером, ще більше поглиблює напруження. Крім того, вона активно і значно впливає на гемодинаміку (рух крові по судинах), створюючи в певних випадках геодинамічні передумови для гострої серцевої патології (раптової серцевої смерті).

Вказані ефекти непомітного переходу нормативних фізіологічних механізмів в зону патології підсилюються віковим «фоном». Чотирнадцятирічний вік є перехідним періодом, для якого характерна недосконала адаптація організму до вказаних вище вправ, навантажень та рухових режимів, які при цьому були використані. Тому вищепредставлений фрагмент тренувального режиму в цілому створив ризики виникнення гострої серцевої патології, яка може проявитися у формі раптової серцевої смерті, гострої коронарної недостатності чи аритмій і навіть закінчитися летально у повністю здорових дітей. Крім того, тренувальний ефект від вказаного режиму також є незначним чи сумнівним.

Рекомендації та тактика вчителя. 1) Припинити вправу з підтягуванням для всієї групи і дати можливість учням відпочити та поспілкуватися протягом 4–7 хвилин у відносно вільному режимі. Завершити чи продовжити (протягом 10–15 хвилин) тренування вони можуть у вигляді якоїсь відносно легкої динамічної рухової гри чи системи динамічних вправ. 2) Припинити тренування учня, в якого визначається блідість обличчя та звернутися до нього, відвернувши увагу розмовою. Запропонувати йому разом з вчителем пройтися за журналом, м'ячем (тощо) до приміщення школи (чи по стадіону). Темп прогулянки має бути повільний. Якщо учневі погано, запропонуйте йому сісти. Якщо це прогулянка до школи, спробувати делікатно вияснити, чи не виникало в нього больових (чи неприємних) відчуттів в зоні серця, тулубу, шиї, а також чи не було перебоїв в роботі серця та ін. (ми обмежуємо деталізацію, вказуючи на сам принцип). 3) Повідомити про вказаний випадок батьків, шкільних медичних працівників та адміністрацію школи. 4) Рекомендувати учневі звернутися до кардіолога. 5) На заняттях з фізичної культури протягом 2–3 тижнів вказаному учневі не призначати значні фізичні навантаження, знаходячи коректні і непомітні шляхи для індивідуалізації його тренувального режиму. 6) На заняттях з фізичної культури не проводити силову і швидкісну роботу та човниковий біг з безпосереднім наступним чи попереднім використанням дихальних вправ. Розділяти рухові режими із значним напруженням і навантаженням відносно легким та динамічним. 7) Ознайомитися (чи повторити) з вченням про функціональні системи П. Анохіна для розуміння ролі і специфіки функціональних систем першого типу (серцево-судинної, дихальної тощо) в забезпеченні рухової активності.

Ця задача детально аналізується нами в процесі вивчення розділу *«Терапія кардіологічного здоров'я та профілактика патології»*.

Завершуючи розгляд цієї проблеми та підкреслюючи професійну і культурно-освітню значущість для збереження життя і здоров'я антропологічного [18] [23], [38], [46], [48], [49], [53], [57], [54], [55], культурологічного [52], [53], [67] та трансдисциплінарного [24], [37], [46], [60], [61], [62] трендів, а також компетентнісної [53], гуманістичної і особистісно зорієнтованої педагогічних парадигм [17], [51], [68], які закладені в методологічну основу «Терапії здоров'я», ми згадуємо думку Олени Князевої [60], яка розробляє проблематику трансдисциплінарності. Ця дослідниця, говорячи про фахівця майбутнього, вказує на те, що «здібності high-tech, заміняться на здібності high concept и high touch talents, здібності високого контакту з естетичними вишуканостями, наративними заглибленнями, здібностями до толерантності і розумінням іншого та інших» [60, с. 200]. Відповідно до наявних тенденцій професіоналізації, інтелектуалізації і

людиномірної специфіки соціокультурного розвитку, які вказані О. Князевою [60] та Д. Пінком [46], «Терапія здоров'я» нами розробляється, як гуманітарна, соціально, екзистенційно та особистісно орієнтована метатехнологія та інтелектуально-дискурсивна освітня антропопрактика і теоретичний методологічно-дисциплінарний напрям. «Терапія здоров'я» спрямована на розвиток у вчителя здібності типу high concept і high touch talents. Освітньо та інноваційно значущим є те, що «Терапія здоров'я» формується в рамках праксеологічних методологічних інтенцій і спрямована на розкриття у вчителя фізичної культури здатності до концептуалізації реальних і конкретних ситуацій та проблем (феноменів), зв'язаних із збереженням здоров'я і життя на основі інтегративного використання спеціальних знань, емпатії, феноменологічних візій, здоров'язбережувального мислення, антиципації (передбачення, прогнозування), розуміння, турботи, інтерпретації, відповідальності, діалогічно-дискурсивних практик і сердечного ставлення до дітей.

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

1. Конститування методології та співвідносно удосконалення методик і практик розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти нами проводиться із застосуванням аналізу та трансферу і педагогічної інтеграції медичних та гуманітарних знань, підходів, стратегій і цінностей з подальшим виділенням актуальних методологічних стратегій. На основі використання методологічно-ціннісної і праксеологічної рефлексії та системно-цільового і антропологічного підходів ми реалізуємо інтеграцію вказаних стратегій, концептуалізуючи методологічно-дисциплінарні напрями (рівні). Сумарно вказані напрями формують специфічну, багаторівневу, «об'ємну», епістеміологічну методологічну систему рівнів (чи напрямів) – *методологічно-дисциплінарну матрицю*, в рамках якої можна виділити інтегративні епістеміологічні, ціннісні і технологічні складові. Системність і рівневість вказаної матриці є структурно-функціональними передумовами, які визначають внутрішній трансфер знань, цінностей, інтенцій, задають ефективність, розкривають практичні орієнтації та процесуально-проблемний характер наявних знань. В рамках цієї *методологічно-дисциплінарної матриці* ми виділяємо два практично орієнтованих, взаємозв'язаних і взаємозалежних рівнів (напрями), а саме «Терапію здоров'я» і «Пропедевтику здоров'я і профілактики».

2. «Терапія здоров'я» концептуалізується як спеціалізований рівень (напрямок) професійної підготовки вчителя фізичної культури, спрямований на формування у фахівця специфікованих (конкретизованих), технологічно-

ціннісних, антропологічно-ціннісних і феноменологічних знань, візій, уявлень та розумінь людини (дитини) її здоров'я, а також профілактики та корекції освітньо значущої патології, які розглядаються як система і панорама взаємозв'язаних нормативних і патологічних феноменів. Відповідно, «Терапія здоров'я» розробляється також як інтегративна системна, професійно-світоглядна, інтелектуально-ціннісна, праксеологічна, технологічна й метатехнологічна основа здоров'язбережувальної діяльності вчителя фізичної культури, яка в умовах освітнього процесу визначає суто практичні та технологізовані шляхи й способи збереження життя та здоров'я, профілактику й корекцію патології та формування здорового способу життя.

3. Інтереоризація педагогом знань, концептів, смислів і практик, які інтегровані в «Терапії здоров'я», є педагогічною умовою формування інтелектуально-ціннісного та діяльнісно-дискурсивного компонентів здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. «Терапія здоров'я» також спрямована на формування у вчителя фізичної культури здібності типу high concept і high touch talents, здатності фахівця до концептуалізації та його професійного іміджу як інтелектуала з наявним широким світоглядом. Предметом «Терапії здоров'я» є Homo Educandus (Людина, що навчається) і її здоров'я, які розглядається системно й інтегративно з освітніми антропопрактиками і технологіями збереження життя та здоров'я, а також в діяльнісно-смыслових рамках рухової активності, здоров'яформування і життєтворчості.

4. Використання терміна «Терапія» для назви методично-дисциплінарного напрямку «Терапія здоров'я» відображає шлях етично орієнтованого осмислення та ціннісної рефлексії укладів життя, високих устремлінь та ідей громади терапевтів, яка мала духовне спрямування, що включало в себе також духовні, лікувальні, психологічні і педагогічні практики. Разом з терміном «терапія» для освітян розкривається давня ідея терапевтів та храмової медицини, в рамках якої збереження здоров'я розглядається як інтегровані та взаємозалежні духовна і антропологічна практики, а не тільки як набір технології, компетентностей, заходів.

5. Розроблена нами компетентнісно й антропологічно-ціннісно спрямована педагогічна система й практика підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, яка формується та реалізується на основі використання методично-дисциплінарного напрямку (рівня) «Терапії здоров'я», є ефективною і співвідносною до гуманістичної та європоцентричної ідеології й духу «Нової української школи».

Перспективи подальших досліджень. Планується подальша розробка напрямів «Терапії здоров'я» та «Пропедевтики здоров'я і профілактики» як цілісної епістемологічної системи на основі системної, когнітивної (cognitive

science) і компетентнісної парадигми в рамках, в яких вони розглядаються як інтелектуально-технологічні рівні концептуалізації. Ми спрямовуємо наші науково-практичні пошуки на уточнення проблемного поля «Терапії здоров'я» та застосування в її рамках психологічних і культурологічних підходів, алгоритмізованих і технологізованих схем, когнітивних карт, а також на ефективне використання наявних і розроблення нових освітніх методик і технологій збереження здоров'я.

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

- [1] Л. Ф. Тихомирова, «Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики», дис. д-ра наук. Ярославль, Россия, 2004, 339 с.
- [2] А. Г. Маджуга, *Теория и практика формирования и развития валеоконативных стратегий личности в контексте здоровьесберегающего образования в современной школе*. Шымкент, Казахстан: Изд-во ЮКГУ им. М. О. Ауезова, 2005, 386 с.
- [3] Б. А. Максимчук, *Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання (теоретико-методичний аспект)*; Р. С. Гуревича, Ред. Вінниця, Україна: ТОВ фірма «Планер», 2016, 385 с.
- [4] С. П. Романова, «Организационно-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры», автореф. дис. канд. наук; Кемеров. гос. ун-т. Кемерово, Россия, 2010, с. 7–8.
- [5] Л. Н. Антонова, Т. И. Шульга, К. Д. Эрдынеева, *Психологические основы реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях*. Москва, Россия: Изд-во МГОУ, 2004, 256 с.
- [6] Т. В. Ахутина, «Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический подход», *Вопросы психологии*, № 4, с. 101–112, 2002.
- [7] Т. І. Бережна, «Здоров'язбережувальні педагогічні технології – важлива складова здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу», *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 35–39, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_2_8
- [8] Н. Г. Бишевец, «Здоров'язбережувальна технологія навчання майбутніх учителів фізичної культури в умовах інформатизації освіти», автореф. дис. канд. наук; Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, Україна, 2018, 20 с.

- [9] О. Ващенко, С. Свириденко, «Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі», *Здоров'я та фізична культура*, № 8, с. 1–6, 2006.
- [10] А. Р. Вирабова, «Гигиенические принципы личностно-ориентированного обучения детей и подростков: концепция, структура, здоровьясберегающие педагогические технологии, ресурсы», автореф. дис. д-ра наук. Москва, Россия, 2006, 48 с.
- [11] Т. Г. Коваленко, «Биоинформационные оздоровительные технологии при проблемно-модульном обучении в системе физического воспитания и реабилитации студентов с ослабленным здоровьем», автореф. дис. д-ра наук. Волгоград, Россия, 2000, 53 с.
- [12] А. М. Митяева, *Здоровьесберегающие педагогические технологии*. Москва, Россия: Академия, 2008, 360 с.
- [13] А. О. Петров, «Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування здоров'язберезувальних технологій у професійній діяльності», дис. канд. наук. Переяслав-Хмельницький, Україна, 2016.
- [14] А. Г. Трушкин, «Педагогические основы инновационных технологий физического воспитания оздоровительной направленности», дис. д-ра наук. Ростов-на-Дону, Россия, 2000, 588 с.
- [15] И. В. Чупаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова, *Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе*. Москва, Россия: Илекса, Народное образование; Ставрополь, Россия: Ставропольсервисшкола, 2003, 400 с.
- [16] И. Н. Шевелева, «Физкультурно-образовательная технология профилактики нарушения репродуктивного здоровья студенток», дис. канд. наук. Омск, Россия, 2008, 179 с.
- [17] А. Семенова, *Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*. Одеса, Україна: Юридична літ-ра, 2009, 504 с.
- [18] А. И. Субетто, *Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма)*. СПб., Россия: Астерион, 2010, 556 с.
- [19] О. Ю. Купчишин, О. І. Рябуха, «Смерть учнів на уроках фізичного виховання: постановка проблеми», *Здоровий спосіб життя: зб. наук. ст.* Львів, Україна, вип. 59, с. 21–25, 2011.
- [20] В. М. Федорець, «Концептуалізація дисциплінарно-методичного напрямку «Пропедевтика збереження здоров'я і профілактики» як актуальної методологічної стратегії розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти», *Вісник Чернігівського національного*

університету імені Т. Г. Шевченка; Носко М. О. Ред. Чернігів, Україна: ЧНПУ, с. 377–385, 2017.

- [21] В. М. Федорець, «Аналіз та актуалізація взаємодії вікових, нервових і локомоторних детермінант кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язберігаючого підходу», *Фізична культура, спорт та здоров'я нації зб. наук. пр.* Вінниця, Україна, т. 3, вип. 12, с. 137–145, 2011.
- [22] В. М. Федорець, «Розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури: патопедагогічний аспект», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Київ, Україна: Атопол Груп, вип. 6(35), 232 с., с. 176–216, 2018. (Серія «Педагогічні науки»).
- [23] В. М. Федорець, «Концептуалізація антропологічної моделі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури», *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Київ, Україна, вип. 5(34), 180 с., с. 137–178, 2017. (Серія «Педагогічні науки»).
- [24] Е. А. Солодова, П. П. Ефимов, «Трансдисциплінарність – современная педагогическая технология интеграции знаний», *Интеграция образования. Издательство: Национальный исследовательский Мордовский гос. ун-т им. Н. П. Огарёва*, т. 18, № 2(75), с. 20–24, 2014.
- [25] І. Бакіко, «Профілактика шкідливих звичок у підлітків засобами фізичної культури і спорту», *Спортивний вісник Придніпров'я.* Дніпропетровськ, Україна: ДДІФКС, № 3/4, с. 28–30, 2008.
- [26] С. А. Дробышева, «Методика повышения двигательных возможностей студентов специального отделения с вегетососудистой дистонией», автореф. дис. канд. наук. Москва. Россия, 2007, 23 с.
- [27] С. С. Кодимський, Н. Н. Чайченко, «Педагогічні умови розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів фізичної культури в системі післядипломної педагогічної освіти». [Електронний ресурс], *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 8, с. 217–224, 2013. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_26
- [28] «Nontraumatic sports death in high school and college athletes» / S. P. Van Camp, C. M. Bloor, F. O. Mueller, R. C. Cantu, H. G. Olson, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol. 27, iss. 5, p. 641–647, 1995.
- [29] С. В. Гаркуша, *Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретико-методичний аспект.* Чернігів, Україна: ЧНПУ, 2014, 396 с.
- [30] М. В. Козуб, «Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе», дис. канд. наук. Елец, Россия, 2007, 221 с.

- [31] В. В. Лобачев, «Формирование здоровьесберегающей компетенции в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры», дис. канд. наук. Воронеж, Россия, 2006, 207 с.
- [32] И. А. Мамакина, «Формирование когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности студентов факультета физической культуры вуза средствами современных образовательных технологий», автореф. дис. канд. наук. Ульяновск, Россия, 2013, 30 с.
- [33] І. О. Омеляненко, «Здоров'язберігаюча компетентність вчителя фізичної культури», *Професійні компетенції та компетентності вчителя на Регіон. наук.-практ. семінарі*. Тернопіль, Україна: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006, с. 127–130.
- [34] О. Радіонова, «Сутність проблеми підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді», *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка, Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*, вип. 9(3), с. 58–61, 2016.
- [35] Г. М. Мешко, «Формування здоров'язбережувального освітнього середовища як аспект діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу», *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту, серія «Педагогіка. Соціальна робота»*; І. В. Козубовська, Ред. Ужгород, Україна: Говерла, вип. 1(40), с. 157–161, 2017.
- [36] О. Е. Подгорная, «Проектирование здоровьесберегающего пространства общеобразовательной школы средствами личностно-ориентированного образования», дис. канд. наук. Тирасполь, Россия, 2005, 211 с.
- [37] О. М. Мартинів, «Використання міждисциплінарної інтеграції у формуванні культури здоров'язбереження студентів університету на заняттях з фізичного виховання», *Young Scientist*, № 4(44), April, с. 389–383, 2017.
- [38] В. П. Мойсеюк, *Сучасні підходи до вивчення феномену культури здоров'я*. Тернопіль, Україна: Богдан, 2012, 125 с.
- [39] М. В. Євтушок, «Особливості та стимуляція пізнавальної діяльності студентів під час занять з фізичного виховання», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15*. Київ, Україна: НПУ ім. М. П. Драгоманова, № 7, с. 102–106, 2010.
- [40] Н. С. Панчук, «Формирование здоровьесберегающей ответственности студентов вуза», дис. канд. наук; Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, Россия, 2007, 220 с.

- [41] Є. М. Сливка, «Підвищення здоров'язберігаючої компетентності вчителів фізичного виховання в умовах реформування системи фізичного виховання», *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15*. Київ, Україна: НПУ ім. М. П. Драгоманова, № 7, с. 285–289, 2010
- [42] М. Р. Варданян, «Имидж педагога как фактор здоровьясбережения субъектов образовательного процесса в основной школе», автореф. дис. канд. наук. Омск, Россия, 2007, 23 с.
- [43] А. В. Магльований, «Основи інформаційного поля здоров'я особистості», *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, Україна: ЧДПУ, вип. 81, с. 285–289, 2010.
- [44] А. Магльований, О. Кунинець, О. Новицький, О. Дзивенко, «Конструктивне уявлення валеологічного напрямку інформаційного поля здоров'я людини», *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць*. Львів, Україна: ЛДІФК, т. 3, вип. 10, с. 82–87, 2006.
- [45] А. П. Романчук, «Комплексная оценка межсистемных отношений функциональной реакции организма на физические нагрузки», *Теория и практика физической культуры*, № 4, с. 51–53, 2002.
- [46] D. A. Pink, *Whole New Mind. Moving from the Informational Age to Conceptual Age*. Riverhead Book, 2005.
- [47] С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, О. М. Лакіза та С. М. Канішевський, *Техніка безпеки під час занять з фізичного виховання і спорту*. Ніжин, Україна: Міланік, 2009, 123 с.
- [48] І. П. Аносов, Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи), дис. д-ра наук; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, Україна, 2004, 441 арк.
- [49] М. Н. Берулава, *Теория и практика гуманизации образования*. Москва, Россия, 2000, 340 с.
- [50] О. В. Вознюк, «Знаннева інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки», *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny*; Z. Szaroty, F. Szioska, Red. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Ekxploatacji, s. 707–717, 2013.
- [51] С. В. Голосова, Л. П. Федоренко, «Основные парадигмы современной педагогической науки». [Электронный ресурс]. *Концепт: науч.-метод. електрон. журнал*, № 53, с. 36–40, 2016. Доступно: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>.
- [52] Л. Я. Набока, «Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти розвитку», *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 57–60, 2001.

- [53] Л. Т. Ніколенко, «Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи». [Електронний ресурс] *Методист, Шкільний світ*, т. 6, 2018. Доступно: http://lib.iitta.gov.ua/710749/1/%D0%9D%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82_%D0%A1%D1%82.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3.%20%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf
- [54] O. F. Bollnow, *Padagogik in anthropologischer Sicht*. Tokyo Tamagawa University Press, 1971, 80 s.
- [55] В. Н. Швалев, А. А. Сосунов, Г. Гуски, *Морфологические основы иннервации сердца*. Москва, Россия: Наука, 1982, 368 с.
- [56] П. К. Анохин, *Кибернетика функциональных систем*; К. В. Судакова, Ред. Москва, Россия: Медицина, 1998, 297 с.
- [57] М. Фуко, *Рождение клиники*; пер. с фр. А. Ш. Тхостова, Ред. Москва, Россия: Смысл, 1998, 308 с., с. 294–295.
- [58] Г. Марсель, «К трагической мудрости и за её пределы»; пер. с фр. В. В. Бибихина, *Проблемы человека в западной философии*. Москва, Россия: Прогресс, 1988, с. 404–410.
- [59] А. П. Огурцов, *Дисциплинарная структура науки; ее генезис и обоснование*; П. П. Гайденко, Ред. Москва, Россия: Наука, 1988, 256 с.
- [60] Е. Н. Князева, Трансдисциплинарные стратегии исследования, *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*, № 10(112), с. 193–201, 2011.
- [61] «Transdisciplinarity», Basarab Nicolescu; Talks with Russ Volckmann. *INTEGRAL REVIEW* 4, p. 73–90, 2007.
- [62] V. Nicolescu, *Transdisciplinarity – Past, Present And Future*. [Електронний ресурс].
Доступно: http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/TRANSDISCIPLINARITY-PAST-PRESENT-AND-FUTURE.pdf
- [63] А. И. Карманчиков, *Прогностическая логистика в системе образования*. Ижевск, Россия: Изд. «Удмуртский ун-т», 2012, 226 с.
- [64] А. Л. Носов, «Педагогическая логистика». [Электронный ресурс] *Концепт: науч.-метод. электрон. журнал*, № 11 (ноябрь), с. 207–214, 2017. Доступно: <http://e-koncept.ru/2017/170218.htm>.
- [65] И. Д. Амусин, *Тексты Кумрана*. Москва, Россия: Наука, 1971, с. 376–391. [Электронный ресурс] (Филон Александрийский «О созерцательной жизни»). Доступно: http://khazarzar.skeptik.net/books/philos/contempl.htm_ftn1
- [66] М. М. Елизарова, *Община терапевтов (Из истории есеейского обществ.-религ. движения 1 в. н. э.)*. Москва, Россия, 1972, 146 с.

- [67] А. П. Назаретян, *Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. (Синергетика – психология – прогнозирование)*, 2-е изд. Москва, Россия: Мир, 2004, 367 с.
- [68] А. Крисовський, «Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика», *Освітологія*, № 1, с. 114–121, 2015.

DEVELOPMENT OF THE HEALTH PRESERVING COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER BASED ON THE APPLICATION OF THE «THERAPY OF HEALTH» METHODOLOGICAL CONCEPT

Vasyl Fedorets,

Ph.D. in Medical Sciences Institute of Higher Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Vinnytsia Academy of Continuous Education,
Doctoral student,
Kyiv, Vinnytsia, Ukraine.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>
bruney333@yahoo.com

Abstract. The article conceptualizes the methodological-disciplinary field (level) of the “Therapy of Health”. “Therapy of Health” is constituted in order to improve the methodology, methods and practices of development of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education and in accordance with further development of Pedagogy of Health. The stated concept is being developed on the basis of humanistic intentions, cultural paradigm of education, innovative idea of knowledge, values and technology transfer as well as with the application of trans-disciplinarity and the educational and sociocultural processes of professionalization, technologization, anthropologization, humanitarization and the disciplinary matrix concept. The stated concept is also constructed by reception of the philosophy of heart and through the application of a systemic, competence-based, logistic, methodological-hygienic, phenomenological, existential and personality oriented approaches. This level of professional training of a Physical Education teacher is aimed at the formation of a specialist in specified (concrete), technological-value, anthropological-value and phenomenological knowledge, visions, perceptions and understanding of a person (child) and his health as well as being developed for prevention and correction of the educationally significant pathology. “Therapy of Health” if formed as an integrative system-organizing, professional-worldview, intellectual-value, praxeological, technological and meta-technological foundation of the health preserving activity of a Physical Education teacher, which determines practical and technologized ways and methods of preserving life and health, pathology

prevention and correction as well as of forming a healthy lifestyle in the course of the process of education. Accordingly, an educator's interiorization of knowledge, concepts, senses and practices, which are integrated into the "Therapy of Health", are a pedagogical condition for forming the intellectual-value and activity-discursive components of the health preserving competence of a Physical Education teacher as well as the corresponding development of associated skills like high touch talents, the ability to conceptualize and gain a professional image of an intellectual. The subject of "Therapy of Health" is Homo Educandus (a person that studies) and his/her health, which are studied systemically and integratively with educational anthropological practices and technologies of life and health conservation within the activity-sensual framework of motion activity, health formation and creative life. The competence and anthropology-value oriented pedagogical system that we have developed as well as the practice of post-graduate education of Physical Education teachers, which is formed and implemented on the basis of application the methodological-disciplinary field (level) of "Therapy of Health", are efficient and corresponds to the humanistic and Europe-centered ideology and the spirit of the "New Ukrainian School".

Keywords: therapy of health; health preserving competence of a Physical Education teacher; post-graduate education; pedagogy; health; professionalization; phenomenologization; methodology; methods; anthropologization; technologization; image of an educator; knowledge transfer.

РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «ТЕРАПИЯ ЗДОРОВЬЯ»

Федорец Василий Николаевич,
кандидат медицинских наук,
Институт высшего образования
Национальной академии наук Украины,
Винницкая академия непрерывного образования,
докторант,
Киев, Винница, Украина.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9936-3458>
bruney333@yahoo.com

Аннотация. В статье проводится концептуализация методологически-дисциплинарного направления (уровня) «Терапия здоровья». Конституируется «Терапия здоровья» с целью совершенствования

методологии, методик и практик развития здоровьесберегающей компетентности учителя физической культуры в условиях последипломного образования и соответственно для дальнейшей разработки педагогики здоровья. Данное направление разрабатывается на основе гуманистических интенций, культурологической парадигмы образования, инновационной идеи трансфера знаний, ценностей и технологий, а также с использованием философии трансдисциплинарности, и образовательных и социокультурных процессов профессионализации, технологизации, антропологизации, гуманитаризации и концепции дисциплинарной матрицы. Указанный концепт конструируется также путем рецепции философии сердца и через использование системного, компетентностного, логистического, медико-гигиенического, феноменологического, экзистенциального и личностно ориентированного подходов. Данный уровень профессиональной подготовки учителя физической культуры направлен на формирование у специалиста специфицированных (конкретизированных), технологически ценностных, антропологически-ценностных и феноменологических знаний, видений, представлений и пониманий человека (ребенка) и его здоровья, а также разрабатывается для профилактики и коррекции значимой для образовательной практики патологии. «Терапия здоровья» формируется как интегративная системоорганизующая, профессионально-мировозренческая, интеллектуально-ценностная, праксиологическая, технологическая и метатехнологическая основа здоровьесберегающей деятельности учителя физической культуры, которая в условиях образовательного процесса определяет сугубо практические и технологизированные пути и способы сохранения жизни, здоров'я, а также профилактику и коррекцию патологии и формирования здорового образа жизни. Соответственно интериоризация педагогом знаний, концептов, смыслов и практик, которые интегрированы в «Терапии здоровья» является педагогическим условием формирования интеллектуально-ценностного и деятельно-дискурсивного компонентов здоровьесберегающей компетентности учителя физической культуры, а также соответственного развития у специалиста способностей типа high concept и high touch talents, способности к концептуализации и формирования его профессионального имиджа как интеллектуала. Предметом «Терапии здоровья» является Homo Educandus (Человек, который учится) и его здоровье, которые рассматриваются системно и

інтегративно с образовательними антропопрактиками и технологиями сохранения жизни и здоровья, а также в деятельно-смысловых рамках двигательной активности, здоровьесбережения и жизнотворчества. Разработанная нами компетентно и антропологически-ценностно направленная педагогическая система и практика повышения квалификации учителей физической культуры, формируется и реализуется на основе использования методологически-дисциплинарного направления (уровня) «Терапии здоровья», является эффективной и соотносится с гуманистической и европоцентричной идеологией и духом «Новой украинской школы».

Ключевые слова: терапия здоров'я; здоровьесберегающая компетентность учителя физической культуры; последипломное образование; педагогика здоров'я; профессионализация; феноменологизация; методология; методика; антропологизация; технологизация; имидж педагога; трансфер знаний.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] L. F. Tihomirova, «Teoretiko-metodicheskie osnovy zdorov'esberegayushchej pedagogiki», dis. d-ra nauk. YArosavl', Rossiya, 2004, 339 s.
- [2] A. G. Madzhuga, Teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya valeokonativnyh strategij lichnosti v kontekste zdorov'etvoryashchego obrazovaniya v sovremennoj shkole. SHymkent, Kazahstan: Izd-vo YUKGU im. M. O. Auezova, 2005, 386 s.
- [3] B. A. Maksymchuk, Formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi fizychnoho vykhovannia (teoretyko-metodychnyi aspekt); R. S. Hurevycha, Red. Vinnytsia, Ukraina: TOV firma «Planer», 2016, 385 s.
- [4] S. P. Romanova, «Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti uchitelya fizicheskoy kul'tury, avtoref. dis. kand. nauk, Kemerov. gos. un-t. Kemerovo, Rossiya, 2010, s. 7–8.
- [5] L. N. Antonova, T. I. SHul'ga, K. D. EHrdyneeva, Psihologicheskie osnovy realizacii zdorov'esberegayushchih tekhnologij v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah. Moskva, Rossiya: Izd-vo MGOU, 2004, 256 s.
- [6] T. V. Ahutina, «Zdorov'esberegayushchie tekhnologii: nejropsihologicheskij podhod», Voprosy psihologii, № 4, s. 101–112, 2002.
- [7] T. I. Berezhna, «Zdoroviazberezhvalni pedahohichni tekhnolohii – vazhlyva skladova zdoroviazberezhvalnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu», Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni

- nauky, № 2, s. 35–39, 2014. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2014_2_8
- [8] N. H. Byshevets, «Zdoroviazberezhuvalna tekhnolohiia navchannia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v umovakh informatyzatsii osvity», avtoref. dys. kand. nauk, Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. Lutsk, Ukraina, 2018, 20 s.
- [9] O. Vashchenko, S. Svyrydenko, «Hotovnist vchytelia do vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi», Zdorovia ta fizychna kultura, № 8, s. 1–6, 2006.
- [10] A. R. Virabova, «Gigienicheskie principy lichnostno-orientirovannogo obucheniya detej i podrostkov: koncepciya, struktura, zdorov'yasberigayushchie pedagogicheskie tekhnologii, resursy», avtoref. dis. d-ra nauk. Moskva, Rossiya, 2006, 48 s.
- [11] T. G. Kovalenko, «Bioinformacionnye ozdorovitel'nye tekhnologii pri problemno-modul'nom obuchenii v sisteme fizicheskogo vospitaniya i rehabilitacii studentov s oslablenym zdorov'em», avtoref. dis. d-ra nauk. Volgograd, Rossiya, 2000, 53 s.
- [12] A. M. Mityaeva, Zdorov'esberegayushchie pedagogicheskie tekhnologii. Moskva, Rossiya: Akademiya, 2008, 360 s.
- [13] A. O. Petrov, «Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti», dys. kand. nauk. Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraina, 2016.
- [14] A. G. Trushkin, «Pedagogicheskie osnovy innovacionnykh tekhnologij fizicheskogo vospitaniya ozdorovitel'noj napravlenosti», dis. d-ra nauk. Rostov-na-Donu, Rossiya, 2000, 588 s.
- [15] I. V. CHupaha, E. Z. Puzhaeva, I. YU. Sokolova, Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v obrazovatel'no-vospitatel'nom processe. Moskva, Rossiya: Ileksa, Narodnoe obrazovanie; Stavropol', Rossiya: Stavropol'servisshkola, 2003, 400 s.
- [16] I. N. SHeveleva, «Fizkul'turno-obrazovatel'naya tekhnologiya profilaktiki narusheniya reproduktivnogo zdorov'ya studentok», dis. kand. nauk. Omsk, Rossiya, 2008, 179 s.
- [17] A. Semenova, Paradyhmalne modeliuvannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv. Odesa, Ukraina: Yurydychna lit-ra, 2009, 504 s.
- [18] A. I. Subetto, Teoriya fundamentalizacii obrazovaniya i universal'nye kompetencii (noosfernaya paradigma universalizma). SPb., Rossiya: Asterion, 2010, 556 s.
- [19] O. Yu. Kupchyshyn, O. I. Riabukha, «Smert uchniv na urokakh fizychnoho vykhovannia: postanovka problemy», Zdorovyi sposib zhyttia: zb. nauk. st. Lviv, Ukraina, vyp. 59, s. 21–25, 2011.

- [20] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia dystsyplinarno-metodychnoho napriamu «Propedevtyka zberezhennia zdorovia i profilaktyky» yak aktualnoi metodolohichnoi stratehii rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury v umovakh pisliadyplomnoi osvity», Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka; Nosko M. O. Red. Chernihiv, Ukraina: ChNPU, s. 377–385, 2017.
- [21] V. M. Fedorets, «Analiz ta aktualizatsiia vzaiemodii vikovykh, nervovykh i lokomotornykh determinant kardiolohichnoho zdorovia v konteksti formuvannia zdoroviazberihaiuchoho pidkhodu», Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii zb. nauk. pr. Vinnytsia, Ukraina, t. 3, vyp. 12, s. 137–145, 2011.
- [22] V. M. Fedorets, «Rozvytok zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury: patopedahohichni aspekt», Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. pr. Kyiv, Ukraina: Atopol Hrup, vyp. 6(35), 232 s., s. 176–216, 2018. (Seriiia «Pedahohichni nauky»).
- [23] V. M. Fedorets, «Kontseptualizatsiia antropolohichnoi modeli zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchytelia fizychnoi kultury», Visnyk pisliadyplomnoi osvity: zb. nauk. pr. Kyiv, Ukraina, vyp. 5(34), 180 s., s. 137–178, 2017. (Seriiia «Pedahohichni nauky»).
- [24] E. A. Solodova, P. P. Efimov, «Transdisciplinarnost' – sovremennaya pedagogicheskaya tekhnologiya integracii znanij», Integraciya obrazovaniya. Izdatel'stvo: Nacional'nyj issledovatel'skij Mordovskij gos. un-t im. N. P. Ogaryova, t. 18, № 2(75), s. 20–24, 2014.
- [25] I. Bakiko, «Profilaktyka shkidlyvykh zvyчок u pidlitkiv zasobamy fizychnoi kultury i sportu», Sportyvnyi visnyk Prydniprovia. Dnipropetrovsk, Ukraina: DDIFKS, № 3/4, s. 28–30, 2008.
- [26] S. A. Drobysheva, «Metodika povysheniya dvigatel'nyh vozmozhnostej studentov special'nogo otdeleniya s vegetososudistoj distoniej», avtoref. dis. kand. nauk. Moskva. Rossiya, 2007, 23 s.
- [27] S. S. Kodymyskyi, N. N. Chaichenko, «Pedahohichni umovy rozvytku zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti vchyteliv fizychnoi kultury v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity». [Elektronnyi resurs], Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohi, № 8, s. 217–224, 2013. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_8_26
- [28] «Nontraumatic sports death in high school and college athletes» / S. P. Van Camp, C. M. Bloor, F. O. Mueller, R. C. Cantu, H. G. Olson, Medicine and Science in Sports and Exercise, vol. 27, iss. 5, p. 641–647, 1995.
- [29] S. V. Harkusha, Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia do vykorystannia zdoroviazberezhualnykh tekhnolohii: teoretyko-metodychnyi aspekt. Chernihiv, Ukraina: ChNPU, 2014, 396 s.

- [30] M. V. Kozub, «Formirovanie professional'noj gotovnosti budushchih uchitelej fizicheskoy kul'tury k osushchestvleniyu zdorov'esberegayushchej deyatel'nosti v shkole», dis. kand. nauk. Elec, Rossiya, 2007, 221 s.
- [31] V. V. Lobachev, «Formirovanie zdorov'esberegayushchej kompetencii v professional'noj podgotovke budushchego pedagoga fizicheskoy kul'tury», dis. kand. nauk. Voronezh, Rossiya, 2006, 207 s.
- [32] I. A. Mamakina, «Formirovanie kognitivnogo komponenta zdorov'esberegayushchej kompetentnosti studentov fakul'teta fizicheskoy kul'tury vuza sredstvami sovremennyh obrazovatel'nyh tekhnologij», avtoref. dis. kand. nauk «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya». Ul'yanovsk, Rossiya, 2013, 30 s.
- [33] I. O. Omelianenko, «Zdoroviazberihaiucha kompetentnist vchytelia fizychnoi kultury», Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia na Reh. nauk.-prakt. seminari. Ternopil, Ukraina: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 2006, s. 127–130.
- [34] O. Radionova, «Sutnist problemy pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury do formuvannya zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti uchnivskoi molodi», Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzh. ped. un-tu im. Volodymyra Vynnychenka, Seriiia «Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity», vyp. 9(3), s. 58–61, 2016.
- [35] H. M. Meshko, «Formuvannya zdoroviazberezhualnogo osvitnoho seredovyshcha yak aspekt diialnosti kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnogo zakladu», Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho nats. un-tu, seriia «Pedahohika. Sotsialna robota»; I. V. Kozubovska, Red. Uzhhorod, Ukraina: Hoverla, vyp. 1(40), s. 157–161, 2017.
- [36] O. E. Podgornaya, «Proektirovanie zdorov'esberegayushchego prostranstva obshcheobrazovatel'noj shkoly sredstvami lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya», dis. kand. nauk. Tiraspol', Rossiya, 2005, 211 s.
- [37] O. M. Martyniv, «Vykorystannia mizhdystsyplinarnoi intehtratsii u formuvanni kultury zdoroviazberezhennia studentiv universytetu na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia», Young Scientist, № 4(44), April, s. 389–383, 2017.
- [38] V. P. Moiseiuk, Suchasni pidkhody do vyvchennia fenomenu kultury zdorovia. Ternopil, Ukraina: Bohdan, 2012, 125 s.
- [39] M. V. Yevtushok, «Osoblyvosti ta stymuliatsiia piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas zaniat z fizychnoho vykhovannia», Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Kyiv, Ukraina: NPU im. M. P. Drahomanova, № 7, s. 102–106, 2010.

- [40] N. S. Panchuk, «Formirovanie zdorov'esberegayushchej otvetstvennosti studentov vuza», dis. kand. nauk; Kemerovskij gos. un-t. Kemerovo, Rossiya, 2007, 220 s.
- [41] Ye. M. Slyvka, «Pidvyshchennia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti vchyteliv fizychnoho vykhovannia v umovakh reformuvannia systemy fizychnoho vykhovannia», Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 15. Kyiv, Ukraina: NPU im. M. P. Drahomanova, № 7, s. 285–289, 2010.
- [42] M. R. Vardanyan, «Imidzh pedagoga kak faktor zdorov'yasberezheniya sub"ektov obrazovatel'nogo processa v osnovnoj shkole», avtoref. dis. kand. nauk. Omsk, Rossiya, 2007, 23 s.
- [43] A. V. Mahlovanyi, «Osnovy informatsiinoho polia zdorovia osobystosti», Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka. Chernihiv, Ukraina: ChDPU, vyp. 81, s. 285–289, 2010.
- [44] A. Mahlovanyi, O. Kunynets, O. Novytskyi, O. Dzyvenko, «Konstruktyvne uiavlennia valeolohichnoho napriamu informatsiinoho polia zdorovia liudyny», Moloda sportyvna nauka Ukrainy: zb. nauk. prats. Lviv, Ukraina: LDIFK, t. 3, vyp. 10, s. 82–87, 2006.
- [45] A. P. Romanchuk, «Kompleksnaya ocenka mezhsistemnyh otnoshenij funkcional'noj reakcii organizma na fizicheskie zagruzki», Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury, № 4, s. 51–53, 2002.
- [46] D. A. Pink, Whole New Mind. Moving from the Informational Age to Conceptual Age. Riverhead Book, 2005.
- [47] S. I. Prysiashniuk, V. P. Krasnov, O. M. Lakiza, S. M. Kanishevskyi, Tekhnika bezpeky pid chas zaniat z fizychnoho vykhovannia i sportu. Nizhyn, Ukraina: Milanik, 2009, 123 s.
- [48] I. P. Anosov, Antropolohizm yak chynnyk humanizatsii osvity (teoretyko-kontseptualni osnovy), dys. d-ra nauk; Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, Ukraina, 2004, 441 ark.
- [49] M. N. Berulava, Teoriya i praktika gumanizacii obrazovaniya. Moskva, Rossiya, 2000, 340 s.
- [50] O. V. Vozniuk, «Znannieva intehratsiia yak osnova interdystsyplinarnosti pedahohiky», Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny; Z. Szaroty, F. Szioska, Red. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Ekxploatacji, s. 707–717, 2013.
- [51] S. V. Golosova, L. P. Fedorenko, «Osnovnye paradigmy sovremennoj pedagogicheskoy nauki». [EHlektronnyj resurs], Koncept: nauch.-metod. elektron. zhurnal, № 53, s. 36–40, 2016. Dostupno: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>.

- [52] L. Ya. Naboka, «Kulturolohichniy pidkhid do rozvytku osobystosti pedahoha u systemi pisliadyplomnoi osvity rozvytku», *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 57–60, 2001.
- [53] L. T. Nikolenko, «Pedahohika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly». [Elektronnyi resurs] *Metodyst, Shkilnyi svit*, t. 6, 2018. Dostupno: http://lib.iitta.gov.ua/710749/1/%D0%9D%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82_%D0%A1%D1%82.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3.%20%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%20%D1%8F%D0%BA%20%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf
- [54] O. F. Bollnow, *Padagogik in anthropologischer Sicht*. Tokyo Tamagawa University Press, 1971, 80 s.
- [55] V. N. SHvalev, A. A. Sosunov, G. Guski, *Morfologicheskie osnovy innervacii serdca*. Moskva, Rossiya: Nauka, 1982, 368 s.
- [56] P. K. Anohin, *Kibernetika funkcional'nyh sistem*; K. V. Sudakova, Red. Moskva, Rossiya: Medicina, 1998, 297 s.
- [57] M. Fuko, *Rozhdenie kliniki*; per. s fr. A. SH. Thostova, Red. Moskva, Rossiya: Smysl, 1998, 308 s., s. 294–295.
- [58] G. Marsel', «K tragicheskoy mudrosti i za eyo predely»; per. s fr. V. V. Bibihina, *Problemy cheloveka v zapadnoj filosofii*. Moskva, Rossiya: Progress, 1988, s. 404–410.
- [59] A. P. Ogurcov, *Disciplinarnaya struktura nauki; ee genesis i obosnovanie*; P. P. Gajdenko, Red. Moskva, Rossiya: Nauka, 1988, 256 s.
- [60] E. N. Knyazeva, *Transdisciplinarnye strategii issledovaniya*, *Vestnik TGPU (TSPU Bulletin)*, № 10(112), s. 193–201, 2011.
- [61] «Transdisciplinarity», Basarab Nicolescu; *Talks with Russ Volckmann. INTEGRAL REVIEW* 4, p. 73–90, 2007.
- [62] B. Nicolescu, *Transdisciplinarity – Past, Present And Future*. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/TRANSDISCIPLINARITY-PAST-PRESENT-AND-FUTURE.pdf
- [63] A. I. Karmanchikov, *Prognosticheskaya logistika v sisteme obrazovaniya*. Izhevsk, Rossiya: Izd. «Udmurtskij un-t», 2012, 226 s.
- [64] A. L. Nosov, «Pedagogicheskaya logistika». [Elektronnyj resurs] *Koncept: nauch.-metod. ehlektron. zhurnal*, № 11 (noyabr'), s. 207–214, 2017. Dostupno: <http://e-koncept.ru/2017/170218.htm>.
- [65] I. D. Amusin, *Teksty Kumrana*. Moskva, Rossiya: Nauka, 1971, s. 376–391. [Elektronnyj resurs] (*Filon Aleksandrijskij «O sozercatel'noj zhizni*). Dostupno: http://khazarzar.skeptik.net/books/philo/contempl.htm-_ftn1)

- [66] М. М. Elizarova, *Obshchina terapevtov (Iz istorii essejskogo obshchestv.-relig. dvizheniya 1 v. n. eh.)*. Moskva, Rossiya, 1972, 146 s.
- [67] A. P. Nazaretyan, *Civilizacionnye krizisy v kontekste Universal'noj istorii. (Sinergetika – psihologiya – prognozirovanie)*, 2-e izd. Moskva, Rossiya: Mir, 2004, 367 s.
- [68] A. Krysovskiy, «Osnovni paradyhmy osvity ta yikh sutnisna kharakterystyka», *Osvitohiia*, № 1, s. 114–121, 2015.

DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-7\(36\)-174-186](https://doi.org/10.32405/2218-7650-7(36)-174-186)

УДК 37.015.3(498):351

Цибанюк Олександра Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту

Чернівецького національного університету

імені Юрія Федьковича,

Чернівці, Україна.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5367-5747>

molodost.cv@gmail.com

НАЦІОНАЛЬНА РУМУНСЬКА ГРА «ОЙНА» ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ»

Анотація. Автор статті розглядає національну румунську гру «ойну» як складову загальноосвітньої навчальної програми сучасної Румунії, описує традиційну румунську спортивну гру лаптового характеру як історичної спадщини народу, яка була популяризована в країні з XIV ст. У статті йдеться про те, що результатом реформ у системі освіти 1898 року стало визнання «ойни» державною національною грою. Визнано, що відродження цього виду спорту стало одним з векторів роботи для збереження і зміцнення власних національних традицій, освіти в молодому румунському поколінні самоідентифікації. Зокрема, одним із шляхів було запровадження «ойна» як повноцінної складової загальноосвітньої навчальної програми «Практична спортивна підготовка» для 5–12 класів з навчальної програми «Фізична культура і спорт». У статті проаналізовано структуру програми, основні знання, які студенти повинні оволодіти після закінчення навчання, специфічні компетенції для всіх рівнів підготовки, методичні висновки, розроблені для розробки кожної спортивної дисципліни. Зміст конкретних компетенцій, запрограмованих спеціально для цього виду спорту, умовно поділяється на п'ять груп: 1) загальна фізична підготовка, 2) технічна підготовка, 3) спортивна діяльність, 4) психологічна підготовка, 5) загальна культура. Дані методичні рекомендації викладачам і тренерам з урахуванням того, що структури інтегрованого та додаткового спортивного тренування були створені саме для ефективного відбору спортсменів вищих досягнень. Ще однією складовою кожної програми стали методичні рекомендації щодо ефективної реалізації програми, наприклад, оптимальне використання матеріальної бази і фінансових ресурсів; відповідність засобів і методів віку, статі і рівню підготовки учнів; виключення із відносин педагог-учень будь-якої форми вербальної або фізичної

агресії; розуміння спортивного тренування, як процесу постійної адаптації до навантаження, інтенсивність, складність і обсяг якого постійно зростає. Оскільки структури інтегрованого і додаткового спортивного навчання були створені саме для ефективного відбору здатних до спорту вищих досягнень методичні пропозиції, доповнені серією аспектів. Педагогічне проектування в інтегрованому спортивному навчанні здійснюється у формі 1) річного перспективного плану; 2) календарного планування на семестр (для початківців); 3) планування підготовки по етапах, 4) багаторічний перспективний план, 5) план індивідуальної підготовки учнів (для груп підвищення спортивної майстерності і груп спорту вищих досягнень). У цьому ж контексті автор визначає види та планування в інтегрованій спортивній освіті, про яку йдеться у статті.

Ключові слова: гра; програма; комплексне навчання; компетенції; студенти; Румунія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Модернізація українського соціуму постає як практична потреба сучасного етапу державотворення, як завдання конкурентоспроможного входження до європейського і світового соціокультурного простору, ствердження в ньому в якості привабливого, перспективного, прогнозованого, а тому і надійного партнера. Громадська думка та соціальна практика здебільшого ігнорують можливості фізичної культури і спорту у вирішенні багатьох важливих соціально-економічних проблем. Проте, для всіх освітян та фахівців галузі стає очевидним, що актуальною нині є потреба глибокого реформування фізкультурної освіти та фізичного виховання підростаючого покоління у відповідності із національно-ідейними цінностями та світовою динамікою. В цьому сенсі актуальною постає проблема вивчення теорії та практики фізкультурної освіти в країнах Європейського Союзу, оскільки наукове обґрунтування подібної проблематики диктується сучасними тенденціями оптимізації або навіть реформування навчально-виховного процесу. Фізкультурна освіта та фізичне виховання повинні відбуватись з урахуванням і на основі державних особливостей розвитку культури і спорту, що є системою орієнтирів і поглядів на роль, організацію та функціонування сфери вищезазначеної галузі на довгостроковий період з урахуванням розвитку держави та світового досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення досвіду європейських країн в галузі фізичного виховання і спорту представлено низкою праць педагогів, фахівців галузі тощо. Аспекти реформування

фізичного виховання в постсоціалістичних країнах вивчали Г. Арделян, Г. Богданов, А. Карпов, З. Кузнецов, О. Куц. Питання фізичного виховання в Румунії, а саме методика проведення занять з дітьми старшої дошкільної групи дитячих садочків досліджували А. Ніку і Е. Гібу, в загальноосвітніх школах та ліцеях соціалістичного часу – І. Попеску.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – проаналізувати впровадження шкільної програми «Практична спортивна підготовка. Ойна» як складову загальноосвітньої навчальної програми сучасної Румунії. Відповідно до мети сформульовано основні **завдання** дослідження:

- 1) визначити історичні аспекти розвитку національної румунської гри «ойна»;
- 2) виокремити правила, регламент та обладнання гри;
- 3) проаналізувати зміст шкільної програми «Практична спортивна підготовка. Ойна» як складової загальноосвітньої навчальної програми сучасної Румунії.

3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS

Ойна (*Oina* або *hoina* – рум. мова) – традиційна румунська спортивна гра лаптового характеру [1]. Історично популярна на теренах румунських земель, гра мала низку назв та варіантів: в Банаті її називали «лапта з маленьким м'ячом», в Трансільванії – «довгий м'яч», в районі Сібіу – «ойна», на молдовських землях – «хойна». Дівчата також грали в гру під назвою «oinita», подібних до ігор, які були популярні в інших країнах, таких як німецька «Schlagball», фінська «pesäpallo», «raume» у Франції та «Cluiche Corr» в Ірландії.

Вибір комплексу методів забезпечує логічність й цілісність наукового дослідження, дає можливість структурувати, порівнювати, типологізувати досліджувані процеси в їхній динаміці, визначати й обґрунтовувати практичну значущість результатів дослідження.

4. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS

Для реалізації мети дослідження використано комплекс методів дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) – для обґрунтування актуальності дослідження, визначення понятійно-категоріального апарату, формулювання висновків; конкретно-наукові (теоретичний аналіз архівних документів, періодичних видань, історико-педагогічної літератури, методичних та програмових матеріалів) –

для систематизації та класифікації історико-педагогічної, методичної літератури; конкретно-історичний – для визначення змісту, методів й форм фізичного виховання за вимогами шкільної програми «Практична спортивна підготовка. Ойна»; проблемно-хронологічний – для з'ясування трансформації та розвитку змісту фізичного виховання на прикладі румунської національної гри – «ойна».

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH RESULTS

Вперше, у документальній хроніці, ойна зустрічається у XIV ст., коли у 1364 році під час правління Владіслава I (Vlaicu Vodă) щоденній хроніці описана як гра для проведення часу. Інше документальне свідчення датується 1596 роком, коли італійський науковець Ж. д'Ананія згадує гру в «Універсальній системі Всесвіту» в описі Верхньої Валахії [2].

Повідомлення та згадки про ойну зустрічаються в роботі «Diaetetica» Стефана Матюса в 1762 році, надрукованій в Клузі, у мемуарах священика Ніколае Стойки з Hațeg (м. Хацег, Трансільванія, Румунія) 1763 року, в яких автор пригадує години проведені з дітьми у дворі церкви в Timișoara (м. Тімішоаре) за грою.

Ще одним потужним результатом реформування системи освіти 1898 року стала трансформація гри «ойна» з рухливої, дитячої гри в національне спортивне надбання. Автор таких змін, Спіру Харет запровадив обов'язкові практичні заняття в школах усіх ступенів: «Ойна може принести нове життя румунській школі, будучи чудовим засобом фізичного виховання, справжнім видом румунської спортивної гри», – сказав Спіру Харет. І вже 9 травня 1899 року в Бухаресті відбувся перший національний чемпіонат з ойни, а 3 червня 1912 року в румунському «Офіційному Бюлетені» публікуються правила проведення гри, тим самим визнавши ойну на державному рівні. На початку грудня 1912 року в Бухаресті була створена «Федерація румунських спортивних товариств» (ФССР), до складу якої входила також «Комісія Ойни». Румунська Федерація Ойни була заснована в червні 1932 року.

Одразу після Другої світової війни ойна популяризується державою, організовані і проведені ряд місцевих і національних змагань: Кубок Надії, Кубок регіонів, Кубок Румунії, Національний чемпіонат юнаків і дорослих, Кубок міст, Кубок Села, Чемпіонати університетів, «Динамовіада», Спартакіада, Кубок Федерації, Чемпіонати закладів освіти тощо.

29 червня 1949 року була створена «Центральна комісія ойни», яка мала на меті формування методичної основи тренувань в цьому виді спорту, моніторинг виконання правил гри командами і гравцями, контроль за роботою арбітрів та інструкторів, підвищення кваліфікації працівників сфери фізичної культури і спорту. Історики фізичної культури і спорту

визначають період соціалістичної Румунії для ойни як етап розвитку та популярності. Проте, після 1990 року національна румунська гра пережила потужний занепад, що призвело майже до зникнення гри [3].

В сучасній Румунії, повноцінному учаснику Європейського союзу, прикладають максимальні зусилля по збереженню і зміцненню власних національних традицій, вихованню у молодого покоління самоідентифікації. Зокрема, з ініціативи румунської федерації ойни та при підтримці Міністерства освіти, науки та інновацій запущено спільний план по відродженню цього виду спорту. Одним із векторів реалізації цього плану стало впровадження ойни як повноцінну складову загальної шкільної програми «Практична спортивна підготовка» для 5–12 класів [4].

Даний предмет забезпечений навчальною шкільною програмою по 51 виду спорту, ойна являється одним з них. Програмові вимоги передбачені для трьох рівнів підготовки: початкового навчання, підвищення спортивної майстерності і спортсменів вищих досягнень.

«Ойна – це спортивна просто неба, на прямокутному полі із трав'яним покриттям за участю двох команд по 11 (8) гравців. Ігрове поле розділене на три основні зони: зона гри площею 60x32 м; зона ударів (1–5 м), відділена від зони гри лінією для удару; зона захисту (1–5 м), де гравці знаходяться в безпеці, відділена від зони гри задньою лінією [5].

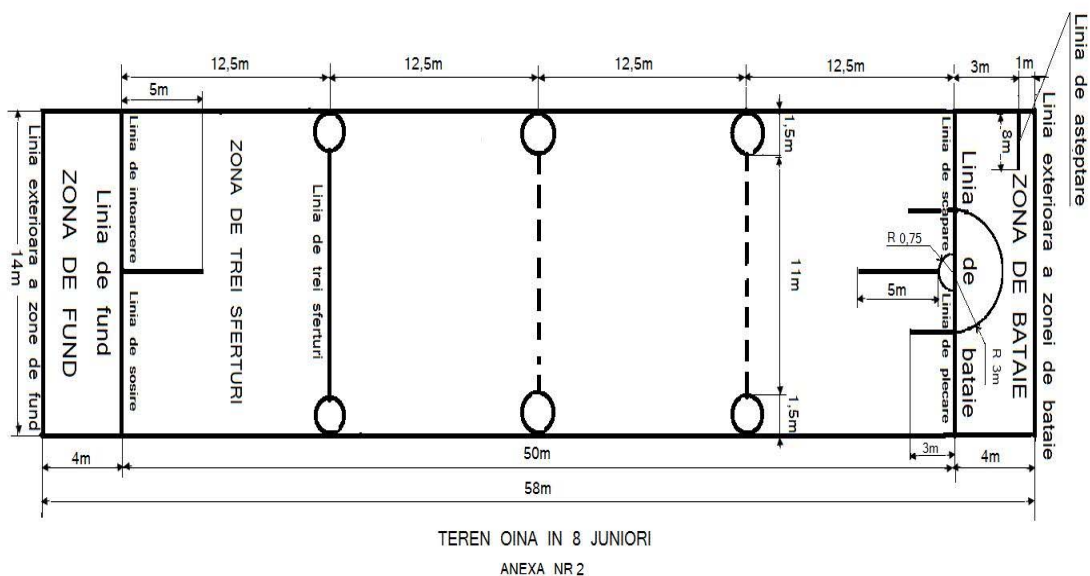


Рис. 1 Схема ігрового майданчика для «ойни» для 8 гравців на пляжі

Гравець команди, що наносить удар, повинен пройти наступні лінії в наступному порядку:

- стартова лінія (праворуч від лінії для удару);
- лінія прибуття (ліворуч від лінії захисту);
- лінія повернення (праворуч від лінії захисту);
- лінія визволення (праворуч від лінії удару).

Зона гри також розділена на квадрати і трикутники. На перехресті ліній в середині зони гри існують кола, діаметром 2 метри, які визначають позиції середніх і крайніх гравців. Два напівкола використовуються для подачі і удару м'яча. Існує лінія очікування для гравців, які чекають своєї черги. В грі приймають участь дві команди по 11 гравців, одна атакує, а інша – захищається, ролі змінюються в перерві.

Гравці команди захисту розподіляються на наступні ампула: 3 середні гравці, 3 крайні «у відході», 3 крайні «у поверненні», 1 захисник, який вільно направляється в зону захисту, 1 захисник, який вільно направляється в зону удару.

Гравці команди-нападника, що виконують удар змінюються під час тайму. Ампула визначені таким чином: виконуючий подачу м'яча, виконуючий удар, «бігуни» тощо. Кожна команда має капітана.

Гра починається тоді, коли гравець атакуючої команди кидає м'яч у повітря, а інший гравець цієї ж команди виконує удар дерев'яною битою якомога далі. Після того, як м'яч був пійманий у полі гравцем, він повинен бігти «по коридору відходу», а потім по «коридору повернення» намагаючись «принести» м'яч.

Після відбиття м'яча відбиваючий і біжить через все поле, перетинає задню лінію і повертається назад, за передню. Це приносить атакуючій команді очко. Відбитий м'яч повинні спіймати гравці захисту та ним вибити гравця, що відбив (розвідувача) і біжить через поле, доки він в межах поля. При цьому вони мають знаходитись в полі, або передати м'яч в поле. Якщо гравець, що відбив, перетнув поле, знаходиться за задньою лінією і бачить, що не встигне назад, він може залишитись там до наступної подачі. Він зможе бігти назад з моменту правильного відбиття м'яча наступним відбиваючим. Гравці захисту можуть передавати м'яч одне одному для швидшого вибиття розвідувача. Якщо розвідувача вибили, він вибуває з гри на цю атаку, тобто до зміни команд ролями. Якщо вибито трьох розвідувачів, команди міняються полями. За домовленістю встановлюються інші умови заміни полів. Три кидки «поза зону» відбиття призводять до заміни гравця, що подає (якщо відбиваючий проігнорував такі подачі). Кидок м'ячем у відбиваючого дозволяє відбиваючому без завад пройти все поле за задню лінію. Команду на заміну дає головний суддя.

Якщо відбиваючий тричі не влучає в м'яч, або відбиває не в ігрову зону, він замінюється іншим гравцем команди нападу. Команду на заміну дає головний суддя.

Гравець команди захисту, що знаходиться за відбиваючим гравцем повинен спіймати м'яч, якщо відбиваючий зробив спробу і не спромігся влучити. Якщо той гравець, що ловить м'яч, випускає його, то відбиваючий гравець стає розвідувачем і відповідно біжить через поле. В такому випадку, гравець, який ловить м'яч, підбирає його і перекидає гравцям на полі, що можуть вибити розвідувача.

Бита для «ойни» має форму конуса, довжиною 90-100 см, діаметром 5 см з одного кінця і 3,5 см з іншого та виготовляється з твердої деревини (бук, ясень, тощо). Дитяча бита – $l=75-80$ см, $d=4$ см з одного та 2,5 см з іншого кінця. М'яч для ойни круглий ($d=8$ см, довжиною окружності 25 см $m=140$ гр.), виготовлений з шкіри і наповнений волоссям тваринного походження. Для дітей використовуються м'яч $d=7$ см, вагою 100 гр. [6].

Навчальні програми для кожного виду спорту мають наступну структуру:

- вступ, в якому визначено роль предмету у національному навчальному плані;
- основні знання, якими мають оволодіти учні по завершенні навчання;
- специфічні знання для всіх рівнів підготовки;
- методичні висновки, розроблені для проектування розвитку кожної спортивної дисципліни.

До основних компетенцій, визначених програмою, відносяться: використання фахової мови; розвиток основних рухливих вмінь і навичок відповідно віку, статі і рівня підготовки; адекватна поведінка, базована на засадах «fair-play»; самооцінка фізичного, психологічного, техніко-тактичного та теоретичного потенціалу на тренуваннях і змаганнях; демонстрація позитивного ставлення до здорового способу життя та фізичної культури.

Головним завданням «Практичної спортивної підготовки» визначені розвиток «біо-психо-рухливих» навичок та формування здатності учнів використовувати їх з метою досягнення максимального рівня в спортивній змагальній діяльності на фоні формування оптимального стану здоров'я, гармонійного фізичного розвитку і здатності професійно та соціально адаптуватись» [4].

Розглянемо зміст специфічних компетенцій, запрограмованих саме для цього виду спорту, рівня початківців. Їх умовно можна поділити на п'ять

груп: 1) загально-фізична підготовка, 2) технічна підготовка, 3) спортивна продуктивність, 4) психологічна підготовка, 5) загальна культура.

Сомато-функціональні показники як перша з компетенцій передбачають контроль показників росту, ваги, частоти серцевих скорочень, еластичності грудної порожнини, ЖЄЛ, м'язової сили правої-лівої кисті як основних, так і специфічних – об'єму талії, оптимальної ваги, статичної сили всіх груп м'язів, слухової, зорової і кінетичної чутливості тощо. Крім того, враховується як ступінь розвитку базових фізичних якостей (швидкості, сили, спритності, витривалості), так і специфічних: швидкості – реакції на видимі подразники; – виконання; – повторення; – переміщення; сили кидання. А також координація, динамічна рівновага, орієнтація у просторі і часі, моторність. На етапі початкової підготовки, на думку авторів програми, найвагомими повинні стати методи і засоби розвитку максимальної вибухової сили, максимальної статичної сили; швидкості реакції, виконання, повторення, переміщення; витривалості до аеробних і змішаних зусиль; а також спритності, рухливості і гнучкості.

До базових технічних компетенцій програма віднесла основну стійку, утримання м'яча, прийом-передача на маленькі відстані, подача, прискорення по «коридору». До специфічних, оволодіння якими, за програмою, повинно проводитись індивідуально, належать кидання в ціль з прогресивно зростаючих відстаней, кидання і прийом м'яча в різних позах і напрямках.

Специфічні тактичні дії в атаці і захисті, що вивчаються на початковому етапі включають в себе розміщення гравців на ігровому майданчику; завдання гравців під час передач; бокові паси, короткі і довгі прийоми і передачі. До компетенцій індивідуального захисту віднесено теоретичні знання про обов'язковість підготовчої частини – «розминки» та специфіку відновлення.

Спортивна продуктивність або результативність юного спортсмена розглядається як вміння визначати фактори, які обумовлюють тренування, причини, які знижують продуктивність; аналізувати власні результати та зусилля; здійснювати самохарактеристику. І, відповідно, у спортсмена даного рівня необхідно виховувати такі риси, як стриманість і наполегливість, концентрацію, ініціативу та сміливість, відповідальність та уяву. Ігрова діяльність вимагає також усунення боязні супротивника та формування навичок співпраці і взаємної допомоги.

Важливими знаннями для гравця повинні стати правила гри, регламент змагань, можливі помилки арбітрів, часові обмеження, а також правила поведінки під час змагань, критичні та нестандартні ситуації тощо.

Загальнокультурні компетенції, визначені програмою визначають обов'язкове опанування особливостями національної культури, духовно-моральні основи людства і окремих народів, володіння ефективними способами організації вільного часу. Ще однією складовою програми стали методичні рекомендації щодо її ефективної реалізації:

- оптимальне використання матеріальної бази і фінансових ресурсів;
- відповідність засобів і методів віку, статі і рівню підготовки учнів;
- оприлюднення змісту, вимог і критеріїв оцінювання учнів;
- виключення із відносин педагог-учень будь-якої форми вербальної або фізичної агресії;
- розуміння спортивного тренування, як процесу постійної адаптації до навантаження, інтенсивність, складність і обсяг якого постійно зростає;
- забезпечення безперервності процесу спортивної підготовки впродовж всього року у інтегрованому і додатковому спортивному навчанні;
- відповідальність вчителя-тренера у визначенні спеціалізації спортсмена з відповідної дисципліни або його місця в команді, з метою забезпечення максимально можливих результатів;
- забезпечення оптимальної кількості змагань для груп кожного рівня з метою систематичної, різносторонньої підготовки.

Оскільки структури інтегрованого і додаткового спортивного навчання були створені саме для ефективного відбору здатних до спорту вищих досягнень данні методичні пропозиції доповнені серією аспектів, а саме:

- організація відбору здібних учнів шляхом спостереження і об'єктивної оцінки, опираючись на модельні характеристики даної спортивної дисципліни та темперамент;
- забезпечити постійний відбір, спираючись на термін для переходу в групу вищого рівня, психологічний і фізіологічний вік, результати змагань;
- індивідуальний підхід до підготовки учнів з нетиповими для віку характеристиками, але дуже ефективними для даної спортивної дисципліни;
- прогресивне використання засобів відновлення по мірі збільшення навантаження та участі у змаганнях;
- забезпечення систематичного медико-спортивного контролю;
- матеріальна підтримка (харчування, сучасне спорядження) учнів, які мають високі спортивні досягнення.

Педагогічне проектування в інтегрованому спортивному навчанні здійснюється у формі 1) річного перспективного плану; 2) календарного планування на семестр (для початківців); 3) планування підготовки по етапах; 4) багаторічний перспективний план; 5) план індивідуальної підготовки учнів (для груп підвищення спортивної майстерності).

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

Отже, ідея відновлення та популяризації державної національної спортивної гри «ойна», реалізувалась планом по розповсюдженню самої гри та її елементів шляхом введення шкільної програми «Спортивна підготовка. Ойна» циклу «Фізичне виховання і спорт» для 5–12 класів загальноосвітніх шкіл з інтегрованою програмою поглибленого вивчення предметів. Запровадження даної програми, робота Федерації «ойни» Румунії та її співпраця із Міністерством освіти, науки та інновації відносимо до передумов появи Національної програми «Відкрий для себе ойну». Крім того, до передумов відносимо історичну популярність та ступінь розповсюдження гри, а також регламентування організації занять, уроків та тренувань на законодавчому рівні.

Перспективи подальших досліджень. Для подальших досліджень варто здійснити повний аналіз державної програми «Відкрий для себе ойну».

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

- [1] Legea nr. 69/2000, *legea educatiei fizice si sportului, consolidata*, 2009. Monitorul Oficial. Partea I. nr. 200. 9 mai 2000.
- [2] Nicolae Postolach, *Fascinația oinei jocul românilor de pretutindeni*. București, Romania: Editura Profexim, 2009.
- [3] *Redescoperiți și învățați sportul nostru național oina*. [Resursa Elepctron]. Available: <http://froina.ro/istoric/istoria-jocului>
- [4] Programe școlare. Pregătire sportivă practică (incepători / avansați / performanță). *Oina. Anexa nr.2.26, la Ordinul ministrului educației, cercetării și inovării nr.5098/09.09.2009*. București, 2009, 15 p., p. 2.
- [5] *Teren oina in 8 juniori. Anexa № 2*. [Resursa Elepctron]. Available: froina.ro/wp-content/uploads/2014/08/81.jpg
- [6] *Regulamente de joc in 8 - plaja*. [Resursa Elepctron]. Available: froina.ro/reglementari/regulamente-de-joc/regulamente-de-joc-8-plaja/

NATIONAL ROMANIAN GAME «OINA» AS A COMPOSITION OF THE TRAINING PROGRAM «PHYSICAL CULTURE AND SPORTS»

Oleksandra Tsybanuyk,

PhD pedagogics, Assoc. Prof., dept. of Physical Education
for Natural Sciences Faculties, Yuriy Fedkovych Chernsvtsi
National University,
Chernsvtsi, Ukraine.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5367-5747>

molodost.cv@gmail.com

Abstract. The author of the article considers the national Romanian play "Oina" as a component of the general education curriculum of modern Romania, describes the traditional Romanian sports game of the Lupta character as a historical heritage of the people, which was popularized in the country from the XIV century. The article states that the result of reforms in the education system of 1898 was the recognition of "oina" by the state national game. It is recognized that the revival of this sport has become one of the vectors of work for the preservation and strengthening of their own national traditions, education in the young Romanian generation of self-identification. In particular, one of the ways was to introduce "oina" as a full-fledged component of the general educational program "Practical Sport Training" for grades 5–12 from the training program "Physical Culture and Sport". The article analyzes the structure of the program, the basic knowledge that students need to master after graduation, specific competencies for all levels of training, methodological conclusions developed for the development of each sport discipline. The content of specific competences, programmed specifically for this sport, is conditionally divided into five groups: 1) general physical training, 2) technical training, 3) sports activities, 4) psychological training, 5) general culture. These methodological recommendations for teachers and coaches, taking into account that the structures of integrated and additional sports training were created specifically for the effective selection of athletes of higher achievements. Another component of each program was the methodological recommendations for the effective implementation of the program, for example, the optimal use of material resources and financial resources; conformity of means and methods of age, sex and level of preparation of students; exclusion from the relationship of a teacher-student of any form of verbal or physical aggression; understanding of sports training as a process of constant adaptation to the load, the intensity, the complexity and volume of which is constantly increasing. Since the structures of integrated and additional sports training have been created precisely for the effective selection of sports-capable higher achievements, methodological proposals, supplemented by a series of aspects. Pedagogical design in the integrated sports training is carried out in the form of 1) annual perspective plan; 2) scheduling for the semester (for beginners); 3) planning of training in stages, 4) multi-year perspective plan, and 5) plan for individual training of students (for groups enhancing sports and sports teams of higher achievements). In the same context, the author defines the types and planning in the integrated sport education, which is referred to in the article.

Keywords: game; program; comprehensive training; competencies; disciples; schoolchildren, Romania.

НАЦИОНАЛЬНАЯ РУМЫНСКАЯ ИГРА «ОЙНА» КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ»

Цыбанюк Александра Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта

Черновицкого национального университета

имени Юрия Федьковича,

Черновцы, Украина.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5367-5747>

molodost.cv@gmail.com

Аннотация. Автор статьи рассматривает национальную румынскую игру «ойну» как составную часть общеобразовательной учебной программы современной Румынии, описывает традиционную румынскую спортивную игру лаптового характера как историческое наследие народа, которая была популярна в стране с XIV в. В статье говорится о том, что результатом реформ в системе образования 1898 г. стало признание «ойны» государственной национальной игрой. Признано, что возрождение этого вида спорта стало одним из векторов работы для сохранения и укрепления собственных национальных традиций для молодого румынского поколения, образования и самоидентификации. В частности, одним из путей стало введение «ойны» как полноценной составляющей общеобразовательной учебной программы «Практическая спортивная подготовка» для 5–12 классов по учебной программы «Физическая культура и спорт». В статье проанализирована структура программы, основные знания, которыми должны овладеть школьники, специфические компетенции для всех уровней подготовки, методические выводы, разработанные для разработки каждой спортивной дисциплины. Содержание конкретных компетенций, запрограммированных специально для этого вида спорта, условно делится на пять групп: 1) общая физическая подготовка, 2) техническая подготовка, 3) спортивная деятельность, 4) психологическая подготовка, 5) общая культура. Учитывая специфику интегрированной дополнительной спортивной тренировки, сформулированы методические рекомендации преподавателям и тренерам именно для эффективного отбора спортсменов. Еще одной составляющей каждой программы стали методические рекомендации по эффективной реализации программы, например, оптимальное использование материальной базы и

финансовых ресурсов; соответствие средств и методов возраста, пола и уровня подготовки учащихся; исключение из отношений педагог-ученик любой формы вербальной или физической агрессии; понимание спортивной тренировки, как процесса постоянного адаптации к нагрузке, интенсивность, сложность и объем которого постоянно растет. Поскольку структуры интегрированного и дополнительного спортивного обучения были созданы именно для эффективного отбора способных к спорту высших достижений методические предложения, дополненные серией аспектов. Педагогическое проектирование в интегрированном спортивном обучении осуществляется в форме 1) годового перспективного плана; 2) календарного планирования в семестр (для начинающих); 3) планирование подготовки по этапам, 4) многолетний перспективный план, 5) план индивидуальной подготовки учащихся (для групп повышения спортивного мастерства и групп спорта высших достижений). В этом же контексте автор определяет виды и планирования в интегрированной спортивной образовании, о которой говорится в статье.

Ключевые слова: игра; программа; комплексное обучение; ученики, школьники, Румыния.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- [1] Legea nr. 69/2000, legea educatiei fizice si sportului, consolidata, 2009. Monitorul Oficial. Partea I. nr. 200. 9 mai 2000.
- [2] Nicolae Postolach, Fascinația oinei jocul românilor de pretutindeni. București, Romania: Editura Profexim, 2009.
- [3] Redescoperiți și învățați sportul nostru național oina. [Resursa Elepctron]. Available: <http://froina.ro/istoric/istoria-jocului>
- [4] Programe școlare. Pregătire sportivă practică (incepători / avansați / performanță). Oina. Anexa nr.2.26, la Ordinul ministrului educației, cercetării și inovării nr.5098/09.09.2009. București, 2009, 15 p., p. 2.
- [5] Teren oina in 8 juniori. Anexa № 2. [Resursa Elepctron]. Available: froina.ro/wp-content/uploads/2014/08/81.jpg
- [6] Regulamente de joc in 8 – plaja. [Resursa Elepctron]. Available: froina.ro/reglementari/regulamente-de-joc/regulamente-de-joc-8-plaja/

Наукове видання

ВІСНИК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Збірник наукових праць
Випуск 7(36)
Серія «Педагогічні науки»**

Редактори — Івашень Л. Є.
Отрішко В. І.
Коректор — Отрішко В. І.
Комп'ютерна верстка — Васильченко Я. Й.

Державний вищий навчальний заклад
«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 20.02.2019. Формат 60×84 1/8
Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 10,9. Обл. вид. арк. 29,0.
Тираж 300 прим. Замовлення № 150419_3

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 7(36)
Series «Educational sciences»*

Editors — *Ivashen L. Ye.
Otrishko V. I.*
Corrector — *Otrishko V. I.*
Desktop publishing — *Vasilchenko Ya. Y.*

State higher educational institution
«University of educational management»
04053 Kyiv, Sichovykh Striltsiv str., build. 52-A, phone: (044) 484-10-96.
www.umo.edu.ua

Signed for print 20.02.2019. Format 60×84 1/8
Printing offset. Paper offset. Liberation font Cambria.
Provisionally printed sheets 10,9. Accounting and publishing sheets 29,0.
Edition 300 copies. Order № 150419_3

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.