

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Українська асоціація дослідників освіти

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛБОАЛЬНИЙ,
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН**

**INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION: GLOBAL,
EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS OF CHANGE**

Матеріали VII Міжнародної
науково-практичної конференції

20-21 грудня 2022 року

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2022

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 5 від 22.12.2022 р.)*

Редакційна колегія:

М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, професор
(відповідальний редактор);

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор;

А. К. Куліченко – доктор педагогічних наук, доцент;

М. М. Бикова – кандидат педагогічних наук;

Н. Г. Осьмук – кандидат педагогічних наук, доцент;

І. І. Проценко – кандидат педагогічних наук, доцент;

Ж. Ю. Чернякова – кандидат педагогічних наук, доцент;

І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (20-21 грудня 2022 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 123 с.

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін». У матеріалах конференції розглядаються стратегічні перспективи розвитку вищої освіти в національному, європейському та глобальному контекстах; традиції та інновації професійної підготовки викладача вищої школи та менеджера освіти; виклики та перспективи підготовки фахівця для XXI століття; формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах розвитку інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання.

Матеріали конференції подано в авторській редакції.

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 1.
**Стратегічні перспективи розвитку вищої освіти: національний,
європейський та глобальний контексти**

Виступи спікерів платформи

Аліна Сбруєва

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

**НОВА ЄВРОПЕЙСЬКА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ:
ВИКЛИКИ, ЦІЛІ, ІНІЦІАТИВИ**

Початок кожного нового десятиліття у розвитку європейській освіті ХХІ ст. відзначається розробкою нових планів, ініціатив, стратегій. Не виключенням стали і 20-ті роки, прихід яких ознаменувався серйозними глобальними та регіональними викликами та ризиками, на подолання яких спрямовуються зусилля європейської спільноти. Об'єктом нашого розгляду стали основоположні документи ЄС, у яких визначено пріоритети розвитку європейського університету на третє десятиліття ХХІ ст., і перш за все Комюніке ЄК щодо європейської стратегії для університетів (European Commission. (2022) Communication on a European strategy for universities). Предметом аналізу є виклики глобального та регіонального рівнів, які зумовлюють потребу в трансформації європейської вищої освіти; завдання, що сформульовані європейською політичною, академічною, бізнесовою спільнотами в контексті подолання означених викликів; ініціативи європейського масштабу, спрямовані на подолання існуючих викликів та підвищення рівня конкурентоздатності, досконалості та інклюзивності Європейського університету.

Найбільш значимими глобальними *викликами* розвитку європейської вищої освіти названо такі: зміна клімату та втрата біорізноманіття; цифрова трансформація; найбільша глобальна криза охорони здоров'я за століття та її економічні наслідки. До основоположних регіональних викликів відносимо: зменшення ваги Європи в глобальному масштабі, коли йдеться про науково-інтенсивні університети; Європа все ще може досягти оптимальних результатів у стимулюванні мобільності, залученні та утриманні талановитих студентів, науковців і дослідників, щоб максимізувати глобальний вплив; значні розбіжності в зелених цифрових навичках у ЄС, які необхідно подолати; недостатня представленість у вищій освіті (студенти, викладачі, адміністративний персонал і

дослідники) представників соціальних і етнічних меншин; зростання кількості науковців і дослідників, які знаходяться під загрозою в європейському сусідстві; недостатнє фінансування університетів для виконання їх зростаючої суспільної місії.

Ключовими цілями Європейської стратегії для університетів є такі:

1) посилити європейський вимір у вищій освіті та наукових дослідженнях. Впровадити набір флагманських ініціатив, які стануть для транснаціональної співпраці тим, чим досі був Erasmus+ для студентської мобільності, а Horizon Europe — для досконалих досліджень. Оскільки відповідальність університетів за стійку Європу зростає, їм потрібна відповідна фінансова підтримка.

2) підтримувати університети як маяки європейського способу життя. Вища освіта та наукові дослідження в Європі підтримують європейський спосіб життя через увагу до таких пріоритетів: 1)якість та актуалізація перспективних навичок, 2)різноманітність та інклюзивність, 3) демократичні практики, фундаментальні права та академічні цінності, свобода наукових досліджень.

Необхідно сприяти гнучкій та привабливій академічній кар'єрі, яка цінує викладання, дослідження, підприємництво, управління та лідерську діяльність.

3) розширювати можливості університетів як акторів змін у подвійному зеленому та цифровому переходах. ЄС задовольнить свої амбіції щодо формування у більшості молодих людей і тих, хто навчається протягом усього життя, цифровими навичками та навичками для переходу у зелений світ, лише якщо сектор вищої освіти продовжить свою роботу.

4) Зміцнювати університети як рушії глобальної ролі та лідерства ЄС. Підтримувати університети в тому, щоб вони стали більш орієнтованими назовні та конкурентоспроможними на світовій арені, а також у сприянні зміцненню систем вищої освіти в країнах-партнерах відповідно до європейських цінностей. Це, у свою чергу, допоможе підвищити привабливість Європи не лише як місця навчання, але й як глобального партнера для співпраці в освіті, дослідженнях та інноваціях.

У стратегії визначено флагманські ініціативи для посилення європейського виміру у вищій освіті та наукових дослідженнях. Чотирма "флагманами" на наступне десятиліття є: 1) Ініціатива Європейських університетів (European Universities initiative); 2) Спільний європейський ступінь (Joint European degree) та Європейський диплом (European Degree label); 3) Європейська студентська картка (European Student Card); 4) Європейська ініціатива досконалості (European Excellence Initiative).

Підкреслимо, що для реалізації кожної з названих вище та багатьох інших ініціатив розроблено численні механізми європейського рівня, які вже працюють та отримають подальший розвиток.

У висновках розглядуваного документу зазначено, що Стратегія може бути реалізована лише разом. Комісія запрошує університети продовжувати роботу в своїх установах та державах-членах для підтримки вищої освіти за допомогою відповідної політики та фінансування; запрошує держави-члени, університети, студентів, академічний персонал, дослідників та їх партнерів у межах більш широких інноваційних екосистем, стати співвласниками стратегії та поділитися зобов'язаннями надихнути інших до участі в її реалізації.

Комісія зобов'язалася мобілізувати всі інструменти, що є у її розпорядженні: будь то управління, фінансування, співпраця чи законодавство для виконання цієї стратегії. Координація зусиль між ЄС, державами-членами, регіонами, громадянським суспільством та сектором вищої освіти є ключовою для того, щоб зробити цю стратегію реальністю.

Сьогодні наша держава здійснює максимальні зусилля, щоб долучитися до ЄС-спільноти в усіх вимірах і українська академічна громада готова до співвласності у реалізації цієї стратегії, до співвідповідальності у досягненні досконалості, різноманітності та інклюзивності у сфері вищої освіти в цілому та у діяльності конкретного університету зокрема.

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 3.

Підготовка фахівця для XXI століття: виклики та перспективи

Виступи спікерів платформи

Тетяна Плачинда

Херсонський державний аграрно-економічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗВО БЕЗ БАЗОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Зважаючи, на вимоги сьогодення та виклики ринку праці, ключовим у формуванні висококваліфікованого фахівця є формування необхідних компетентностей, зокрема професійних. У цьому контексті ключову роль відіграє викладач закладу вищої освіти (ЗВО). Від професіоналізму педагога залежить якість та ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей народного господарства, зокрема економічної.

Херсонський державний аграрно-економічний університет пропонує здобувачам вищої освіти здобуття магістерського рівня за освітньо-

професійною програмою (ОПП) «Професійна освіта (економіка), що дозволить викладати у профільних (економічних) закладах вищої освіти. Проте, здобувачі які навчаються за даною програмою не завжди мають базову педагогічну освіту, тому не мають необхідних компетентностей для викладацької діяльності. Одним із шляхів подолання цієї невідповідності є вивчення дисциплін, що сприятимуть набуттю здобувачами необхідних професійно-педагогічних компетентностей.

Однією з запропонованих до вивчення здобувачами освітньої компоненти за ОПП «Професійна освіта (економіка)» є дисципліна «Професійний розвиток викладача» на яку відведено 180 годин (6 кредитів ЄКТС). Її метою є надати здобувачам вищої освіти необхідний комплекс знань щодо педагогічної діяльності у ЗВО; формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти необхідних компетентностей для професійної педагогічної діяльності у ЗВО; набуття ними знань про особливості освітнього процесу у ЗВО, його характер і функції в стимулюванні професійного росту майбутніх фахівців тощо.

Завданням означеної дисципліни передбачається сформувати у здобувачів вищої освіти теоретичні знання і практичні навички застосування в освітньому процесі ЗВО засобів, методів і принципів навчання для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі; розвиток практичних знань і вмінь щодо роботи з навчально-методичною документацією; надання здобувачам необхідних знань і вмінь щодо організації виховної, самостійної та наукової роботи студентів у ЗВО; ознайомлення із шляхами підвищення педагогічної кваліфікації та педагогічної майстерності.

Освітня компонента «Професійний розвиток викладача» пропонує до вивчення наступні лекційні теми:

- ✓ загальні основи педагогіки вищої школи та законодавчі підвалини;
- ✓ сутність, структура та функції освітнього процесу у ЗВО;
- ✓ навчально-методична та наукова робота викладача ЗВО;
- ✓ форми, методи та засоби навчання у ЗВО;
- ✓ принципи навчання у ЗВО;
- ✓ значення контролю знань і вмінь під час освітнього процесу;
- ✓ зміст та організація науково-дослідницької роботи здобувачів вищої освіти;
- ✓ організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти;
- ✓ педагогічна майстерність як необхідна якість викладача ЗВО;
- ✓ професійна етика й такт викладача ЗВО;
- ✓ імідж як соціально-педагогічне явище;

- ✓ академічна доброчесність викладача ЗВО;
- ✓ шляхи професійного розвитку викладачів ЗВО.

Після завершення курсу дисципліни здобувачі опановують наступні компетентності:

✓ загальні: здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність працювати в міжнародному контексті; здатність діяти соціально відповідально та свідомо;

✓ спеціальні (фахові): здатність застосовувати і розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру і проблем професійної освіти; здатність враховувати різноманітність студентів при плануванні і реалізації освітнього процесу в професійній освіті; здатність застосовувати і створювати нові освітні інструменти і технології й інтегрувати їх в освітнє середовище професійної освіти; навички консультування у сфері професійної освіти; здатність викладати та використовувати сучасні інформаційні технології й економіко-математичні методи і моделі для рішення експериментальних і практичних завдань, економічного управління діяльністю підприємства, дослідження економічних і соціальних процесів.

Програмні результати навчання передбачають: знати на рівні новітніх досягнень основні концепції сталого розвитку суспільства, освіти і методології наукового пізнання у сфері професійної освіти; організовувати освітній процес у сфері професійної освіти на основі людиноцентрованого підходу та сучасних досягнень педагогіки і психології, керувати пізнавальною діяльністю, здійснювати ефективне та об'єктивне оцінювання результатів навчання здобувачів освіти; створювати освітнє середовище професійної освіти, що є сприятливим для здобувачів освіти і забезпечує досягнення визначених результатів навчання; здійснювати у науковій та професійній літературі, базах даних, інших джерелах пошук необхідної інформації з професійної освіти і дотичних питань, систематизувати, аналізувати та оцінювати відповідну інформацію; будувати і досліджувати моделі процесів у галузі професійної освіти; здійснювати консультативну діяльність у сфері професійної освіти.

Отже, вивчення дисципліни «Професійний розвиток викладача» забезпечить майбутніх викладачів ЗВО необхідними професійно-педагогічними компетентностями для провадження якісної й ефективної педагогічної діяльності.

Марія Бикова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Ірина Проценко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІВЕНТ-ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ЗПО

У сьогоденні все більш поширюються запити на використання у ЗПО такого напрямку, як event – організація унікальних подій на основі особистісних запитів та бажань. Сучасна педагогічна практика закладів ПЗО щодо організації діяльності дітей та молоді має бути зорієнтована на розкриття та використання педагогічного потенціалу новітніх технологій, позитивного вітчизняного та зарубіжного досвіду з метою виховання та розвитку особистості.

В основі організації event-заходів лежить event-технологія перетворення будь-якого заходу за допомогою допоміжних ефектів на виняткову подію для особистості (У. Хальцбауром, Е. Йеттінгером, Б. Кнаусе, Р. Мозером, М. Целлером). Поняття івента включає подію, захід, церемонію та шоу. Також у івентів є й інші цілі та завдання, включаючи формування суспільства, відродження міст, культурний розвиток, заохочення національних особливостей. Заплановані події чи івенти - це просторово-часовий феномен, кожен із них унікальний внаслідок взаємодії навколишнього оточення, учасників, систем управління, включаючи розробку окремих елементів та програми. Привабливість івентів полягає в тому, що вони завжди різні, ніколи не повторюються, і для того, щоб отримати виняткові враження, потрібно побувати саме там, в певному місці, в певний час. В цьому полягає мотиваційний ефект івенту.

Захід — це ефективний інструмент для вирішення виховних завдань, які виникають у дитячому колективі та пов'язані з внутрішніми комунікаціями, нематеріальною мотивацією команди, позиціонуванням групи, діалогом та вибудовуванням взаємин між партнерами.

Для якісного застосування технології івенту, педагогу ЗПО необхідно володіти знаннями з івент-менеджменту - це прикладна галузь вивчення та простір професійної практики, присвячений плануванню, проведенню та управлінню спеціальними заходами, такими, як фестивалі, всілякі святкування, розваги, політичні та державні події, спортивні та пов'язані з мистецтвом івенти, заходи, які відносяться до бізнесу та корпоративних

справ (зустрічі, наради, виставки), заходи, що відносяться до приватних (весілля, вечірки, соціальні сімейні заходи).

Ми виходимо з припущення, що «event-технології» мають педагогічний потенціал в якості технології організації діяльності дітей та молоді у ЗПО, що полягає у реалізації особистісних запитів дітей та молоді у проведенні культурного дозвілля, у розкритті якостей та властивостей особистості, у формуванні та розвитку комунікативної культури учасників event-заходу; у прояві його навчальної функції, у пізнанні навколишньої дійсності, в естетико-психолого-релаксаційному ефекті «event-заходів».

«Event-технологія» є гуманітарною технологією організації дозвілля, що за структурою включає концептуальну, змістовну та процедурну частини; за логікою - системну зміну віх, фаз та видів діяльності: ініціювання, старт, підготовка, пуск, дія, післядія, підбиття підсумків. Теоретико-методологічними підставами застосування «event-технології» у практиці закладів ПЗО виступають спрямованості на задоволення особистісних запитів у культурі дозвілля, на формування Я-концепції; на психотерапевтичну допомогу у вирішенні особистісних проблем; на соціалізацію особистості. Базовим поняттям виступає «event-захід» як технологія ЗПО, що характеризується видовою різноманітністю та необмеженим використанням людських, технічних та матеріальних ресурсів.

Івент-технологія як особистісно орієнтована технологія виконує ряд функцій: інформаційну (поширення знань про культуру дозвілля, транслявання інформації про різноманітні види та форми дозвілля); виховну (передача зразків життєдіяльності, відтворення моделей поведінки, пропаганда цінностей унікальності людини, здорового способу життя, свободи особистісного вибору; формування ставлення до світу, себе; залучення до національної та регіональної культури); дидактичну (формування знань, умінь та навичок у сфері організації культурного дозвілля та використання їх в особистісному досвіді); релаксаційну (зняття напруги, тривожності, незадоволеності через форми дозвілля); соціалізації (реалізація внутрішньо властивих людині задатків і властивостей, зміна особистості конкретної ситуації, зокрема як члена спільноти).

Івент-технологія має різні форми, що представляє очевидну різницю в їх цілях та програмах. Деякі з них є громадськими святами (програми таких заходів дуже різноманітні, головною метою є виховання та заохочення громадянської гордості та згуртованості населення), водночас інші види івентів створюються для розваги, забави, змагань, бізнесу чи спілкування. Для проведення таких заходів потрібні певні умови та можливості. Отже, розроблено диференційовану багатовимірну систему класифікації івентів.

Основою класифікації є такі ознаки: цільова аудиторія, концепція івента, організація івента. Звідси розрізняють: культурні урочистості (фестивалі, карнавали); пам'ятні церемонії; релігійні та державні свята; саміти; політичні події; візити VIP-персон; бізнес та торгівля (зустрічі, наради, ярмарки, виставки); мистецтво та розваги (концерти, церемонії); освітні та наукові (конференції, семінари, практичні заняття); спортивні змагання (серед професіоналів та любителів, для глядачів та учасників); розважальні (спорт та ігри для розваг); приватні івенти (вечірки, зустрічі тощо). Не дивлячись, на відмінності, всі вони фокусуються на диференціації цільової аудиторії. А заклади позашкільної освіти мають широкий потенціал для використання івент-технології у своїй діяльності.

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 4.

Формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах розвитку інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання

Виступи спікерів платформи

Марина Бойченко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

У сучасних умовах запорукою конкурентоспроможності фахівця на національному та світовому ринку праці є володіння, поряд із професійними, трансверсальними компетентностями, що дозволяють швидко адаптуватися до викликів суспільства й галузі, у якій працює.

Програма підготовки доктора філософії передбачає, відповідно до Національної рамки кваліфікацій, формування здатності здобувача вищої освіти третього рівня розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань і професійної практики; набуття спеціалізованих умінь/навичок, необхідних для розв'язання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та інновацій, розширення й переоцінки вже існуючих знань і професійної

практики започаткування, планування, реалізації й коригування послідовного процесу ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності; вільне спілкування з питань, що стосуються сфери наукових та експертних знань, з колегами, широкою науковою спільнотою, суспільством у цілому (*Національна рамка кваліфікацій*).

Згадані вище компетентності можуть бути віднесені до трансверсальних, тобто таких, що є необхідними для будь-якої професійної діяльності та повсякденного життя.

Зауважимо, що в науковій літературі існує широке коло класифікацій трансверсальних компетентностей. Зокрема, в документі ЮНЕСКО «Оцінка трансверсальних компетенцій: політика та практика», до таких компетентностей належать: критичне та інноваційне мислення (креативність, підприємливість, винахідливість, рефлексивне мислення, обґрунтоване прийняття рішень); міжособистісні навички (комунікативні, організаційні, навички командної роботи, співпраці, комунікабельність, колегіальність, емпатія, співчуття); внутрішньоособистісні навички (обізнаність, наполегливість, самомотивація, співчуття, доброчесність, самоповага); глобальне громадянство (обізнаність, толерантність, відкритість, відповідальність, повага до різноманітності, етичне розуміння, міжкультурне розуміння, здатність вирішувати конфлікти, демократична участь, повага до навколишнього середовища, національна ідентичність, почуття приналежності); медіа та інформаційна грамотність (здатність отримувати та аналізувати інформацію за допомогою ІКТ, здатність критично оцінювати інформацію та медіа-контент, етичне використання ІКТ); фізичне здоров'я, релігійні цінності (цінування здорового способу життя, повага до релігійних цінностей) (*Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region*, 2016).

Нам імпонує систематизація трансверсальних компетентностей, представлена в «Каталозі ключових для працевлаштування трансверсальних компетентностей» (*Catalogue of Transversal Competences Key for Employability*), яка охоплює: міжкультурні навички та глобальну обізнаність (intercultural skills & global awareness); гнучкість і адаптивність (flexibility & adaptability); стратегічне та інноваційне мислення (strategical & innovative thinking); організаційні й навички тайм-менеджменту (organization & time management); здатність до прийняття рішень (decision making); навички командної роботи (teamwork); емпатія/уміння будувати стосунки (empathy/ability to build relationship); здатність до розв'язання проблем (problem solving); спрямованість на навчання (learning orientation); навички ведення переговорів (negotiation skills); лідерство (leadership);

уміння збирати й обробляти інформацію (collecting and processing information) (*Catalogue of Transversal Competences Key for Employability*).

Зокрема, міжкультурні (крескультурні) навички являють собою здатність ефективно й належним чином спілкуватися з людьми інших культур; розуміння специфічних для культури концепцій сприйняття, мислення, почуттів і дій. У свою чергу, глобальна обізнаність – це концептуальне розуміння глобальних і культурних перспектив, яке не обмежується екологічними, соціальними, культурними, політичними чи економічними відносинами.

Гнучкість і адаптивність характеризують здатність розставляти пріоритети, ефективно адаптуватися до мінливого професійного середовища, а також до емоційних станів, спричинених щоденною взаємодією з професіоналами, які мають різні рівні влади; підтримку змін, реалізованих за допомогою нових підходів, ініціатив, методів і технологій; уміння керувати пріоритетами та змінами, а також адаптувати власні плани, поведінку, стратегії чи підходи до ситуаційних змін.

Наявність стратегічного та інноваційного мислення передбачає володіння чітким баченням майбутнього, яке розширює як індивідуальні, так і корпоративні можливості, отримуючи конкурентну перевагу. Запровадження нових методологій, ідей, які призводять до поступових і радикальних результатів у матеріальній чи нематеріальній формі; здатність ефективно вирішувати проблеми за допомогою ефективних рішень (Savaneviciene et al., 2014); відповідальність в управлінні проєктами в складному середовищі шляхом визначення оригінальних, але ефективних рішень; нестандартне мислення та створення нестандартних ідей.

Організаційні навички й навички тайм-менеджменту стосуються, насамперед, правильного визначення пріоритетів і управління ресурсами та завданнями; уміння планувати діяльність на основі наявних ресурсів, термінів виконання та очікуваних результатів; можливості перевірити хід діяльності та проєктів для забезпечити досягнення результатів; визначення пріоритетів, розподіл і перерозподіл завдань і ресурсів.

Здатність до прийняття рішень охоплює вміння оцінювати наслідки та ризики, очікувану вартість, вигоду та стратегічний вплив прийнятих рішень, приймати правильні рішення в складних ситуаціях, представляти логічні, аргументовані, конструктивні критичні коментарі й аргументи та ухвалювати творчі рішення в нестандартних завданнях; можливість самостійно вирішувати між альтернативними виборами в непередбачуваному контексті; збирати інформацію для прийняття рішень відповідальним, але автономним способом.

Така складова трансверсальних компетентностей, як командна робота характеризується вмінням відчувати себе частиною команди, а також працювати та спілкуватися в групі безконфліктно та ефективно (Brewer, 2013); здатністю здійснювати моніторинг або оцінку прогресу, підштовхуючи команду, коли це необхідно; внесенням інноваційних ідей тощо; умінням налагоджувати ефективну роботу з колегами, які мають різні навички, особистісні якості та стилі роботи; розумінням різноманітних рівнів мотивації для досягнення ефективних результатів.

Емпатія стосується вміння уважно слухати інших, щоб розшифрувати їхню поведінку та настрій, приймаючи роль іншої людини та уявляючи ситуацію з її точки зору. Це призводить до саморефлексії, коли, розглядаючи широкий спектр думок і переконань, індивіди визнають, що те, що вони сприймають як належне в ситуації, не обов'язково поділяють інші. Уміння будувати стосунки, у свою чергу, включає побудову довіри та міцних відносин у особистій та професійній мережі.

Здатність до розв'язання проблем передбачає когнітивний процес усвідомлення й вирішення проблемної ситуації, коли спосіб досягнення мети не є очевидним. Це складова трансверсальних компетентностей включає в себе: готовність вступати в такі ситуації, що дозволяють реалізувати свій потенціал як конструктивний і рефлексивний громадянин; розвиток аналітичних навичок, що надають можливість оцінювати інформацію або ситуації шляхом їх розчленування на основні компоненти, розглянути різні способи вирішення проблем і обрання найбільш прийняттого серед таких способів. Здатність до розв'язання проблем включає в себе визнання довгострокових наслідків рішень проблем і дослідження, розробку, реалізацію та оцінку плану дій для вирішення проблеми (Brewer, 2013). Крім того, це здатність творчо використовувати звичайні елементи для створення нових та ефективних рішень із використанням дивергентного мислення.

Спрямованість на навчання стосується бажання та зусиль для прогресу, удосконалення як особистої поведінки, так і професійних навичок через різноманітні канали навчання та освіти; навчання на власному досвіді суб'єкта та прагнення покращити свій статус; здатності отримувати, обробляти й засвоювати нові знання та навички; здатності продовжувати наполегливо навчатися, керувати своїм навчанням, розуміння своїх навчальних стратегій і потреб та здатності шукати нові можливості для навчання.

Навички ведення переговорів передбачають ефективну участь у зворотній комунікації з метою досягнення згоди, коли деякі інтереси двох або більше сторін є спільними, а деякі протилежними; здатність зрозуміти

ситуацію, мотивацію й активність під час взаємодії та роботи з партнерами, колегами чи навіть конкурентами.

Лідерство являє собою здатність передавати бачення та ідеї, які надихають інших на наслідування; передача почуття впевненості іншим, що сприяє їхньому успіху; наявність активної позиції під час участі в заходах і надання підтримки членам команди для досягнення конкретних результатів; здатність передавати знання, набуті завдяки досвіду, у зрозумілій і спрощеній формі; здатність координувати ідеї учасників команди з різними поглядами для досягнення спільного найкращого рішення.

Уміння збирати й обробляти інформацію характеризується здатністю відповідально розрізняти джерело інформації для отримання лише актуальної й надійної інформації; класифікувати, порівнювати й аналізувати інформацію, визначаючи адекватні стратегії та підходи; здатністю інтерпретувати, порівнювати, перевіряти та критично обробляти інформацію.

Таким чином, окреслені компетентності є важливими якостями майбутнього доктора філософії не залежно від галузі знань, за якою здійснюється його підготовка. З урахуванням означеного, методика й особливості формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії стануть предметом наших подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

Національна рамка кваліфікацій. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>.

Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region (2016). Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590>.

Brewer, L. (2013). Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills. Retrieved from: http://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/wcms_213452_0.pdf

Catalogue of Transversal Competences Key for Employability. Retrieved from: https://www.keystart2work.eu/images/docs/o2-catalogue/O2_Catalogue_EN.pdf.

Savaneviciene, A., Rutelione, A., & Ciutene, R. (2014). *Crucial transversal competences in the changing environment: Case of the European SMEs managers*. Retrieved from: <http://www.ecoman.ktu.lt/index.php/Ekv/article/download/5485/3479>.

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО
(ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ
ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

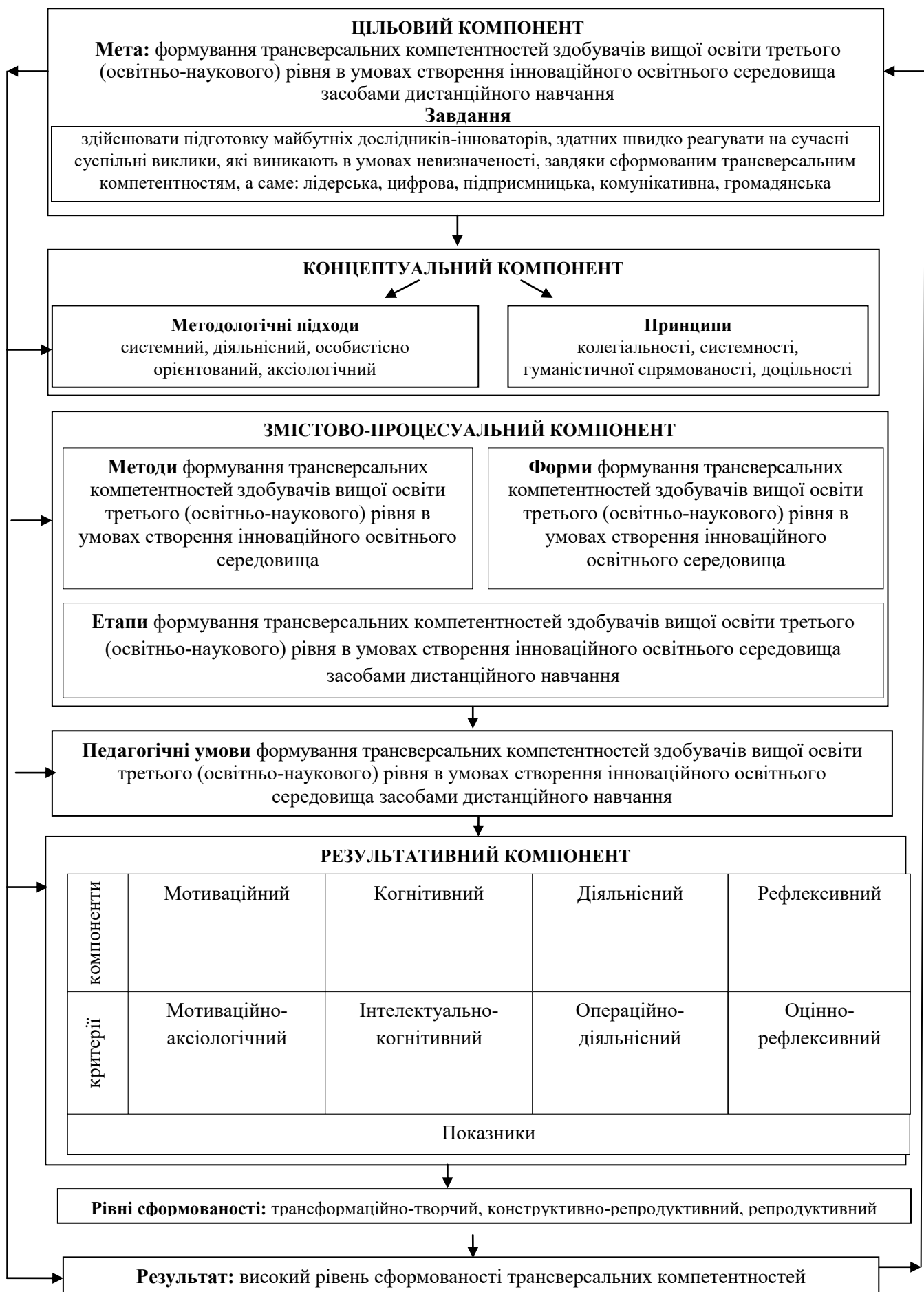
На сучасному етапі розвитку суспільства ми знаходимося на шляху модернізації системи вищої освіти, що відбувається в умовах постійних змін. Відтак, випускники закладів вищої освіти мають бути конкурентоспроможними на ринку праці. У зв'язку з цим, на наш погляд, актуальним і доцільним є формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах розвитку інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання.

У результаті проведеного опитування щодо рівня сформованості творчого потенціалу, дослідницьких та інформаційних практичних умінь і навичок, організаційних та комунікативних практичних умінь і навичок, рефлексії, а також рівня саморозвитку та теоретичних і методичних знань ми дійшли висновку про низький рівень сформованості трансверсальних компетентностей аспірантів, а відтак, переконані, що в умовах сучасного постійно змінюваного та інноваційного освітнього середовища необхідно підвищити рівень означених компетентностей.

Ми поставили собі за мету розробити модель формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання (рис. 1).

Модель складається з цільового, концептуального, змістового-процесуального та результативного компонентів, а також включає педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання.

Цільовий компонент передбачає визначення мети та завдань процесу формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання.



Концептуальний компонент визначає провідні методологічні підходи та дидактичні принципи формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання.

Змістово-процесуальний компонент визначає змістове наповнення процесу формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання й охоплює методи, форми, засоби, а також визначає етапи здійснення процесу формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання.

Результативний компонент передбачає трансформаційно-творчий (високий) рівень сформованості трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня. Рівні сформованості трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня будемо визначати через низку критеріїв, які розкриваються у відповідних показниках.

Зауважимо, що розроблена модель формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах створення інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання включає реалізацію послідовно структурованих компонентів, змістове наповнення яких уточнює інформаційний образ процесу, що моделюється.

РОЗДІЛ І. СТРАТЕГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА ГЛОБАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Наталя Чорнобрива

Відокремлений підрозділ «Рокитнівський фаховий медичний коледж» Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної Ради

СУЧАСНІ ПОНЯТТЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Поняттєво-термінологічний апарат системи професійної підготовки майбутніх медичних сестер в умовах цифровізації медичної освіти розширюється і збагачується з урахуванням цифрової трансформації суспільства.

Витоками цифровізації освіти визначається цифрова гуманістична педагогіка як характерна ознака відкритої освіти. Дослідники тлумачать цифрову педагогіку як науку «про цілеспрямовану і систематичну діяльність, пов'язану з формуванням особистості, про зміст форми, методи виховання і навчання за допомогою інформаційних технологій та Інтернету» та слушно зазначають, що «цифрова педагогіка – це не впровадження цифрових технологій в освітній процес. Ключовим словом у цьому визначенні є «педагогіка», а «цифра» – тільки засіб, механізм інноваційного розвитку освітнього процесу» (Сачанюк-Кавецька, Маятіна, Новак, 2021, с. 131).

Аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що дослідники визначають у цифровій педагогіці такі засоби:

- цифрові платформи, наприклад, Національна платформа цифрової освіти як пріоритетний інструмент оновлення вітчизняної освітньої системи;
- цифрові інструменти (цифрові навчальні матеріали, цифрова бібліотека, засоби віртуалізації реальних об'єктів);
- відкриті веб-ресурси, що визначають специфіку та структуру цифрового освітнього середовища;
- інноваційні форми та методи навчання, з використанням хмарних сервісів для онлайн навчання, мобільних додатків та ін.;
- цифрові педагогічні технології, які базуються на використанні цифрових засобів онлайн-ресурсів електронного освітнього контенту для

проведення мультимедійних занять, віртуальних екскурсій, участі в роботі онлайн-лабораторій тощо;

– метацифрові комплекси – симулятори, тренажери, засоби доповненої реальності тощо.

Враховуючи еволюцію окреслених понять у проведеному дослідницькому наративі, перманентна проблематизація процесів цифровізації в освітній сфері розширює науково-педагогічний поняттєво-термінологічний апарат дефініціями «цифровізація освітнього середовища», «цифрова освіта», «цифровізація в освіті», «цифровізація освіти».

Так, проблема цифровізації освітнього середовища розглядається дослідниками в контексті цифровізації навчального простору, що визначено маркером сучасної системи освіти, в якому використання цифрових технологій характеризується як процес оцифрування, цифровізації (Бондар, 2021, с. 93). Водночас, на думку Т. Бондар, інтенсивність цифровізації в освіті загострює суперечності між актуальністю використання сучасних засобів для організації оптимального та ефективного цифрового освітнього процесу та недостатньою готовністю педагогічних працівників опанувати та імплементувати їх (с. 94). Таким чином, теоретичний аналіз змісту означених термінів дає змогу узагальнити, що поняття «цифровізація освітнього середовища», «цифровізація в освіті», «цифровізація освіти» можна розглядати як ідентичні в контексті їхньої процесуальності, наповненості сучасними засобами цифровізації та спрямованістю на вдосконалення педагогічного процесу в закладах освіти згідно з динамічними змінами, пов'язаними з процесами глобалізації у сучасному суспільстві. Результатом окреслених процесів є цифрова освіта.

У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх медичних сестер в умовах цифровізації медичної освіти *цифрову освіту*, можна розглядати, з одного боку, як *процес* цифровізації освітнього середовища (забезпечення його технічними, інформаційними та методичними засобами цифровізації), а з іншого – як *результат* цифрової навченості, грамотності, підготовленості особистості до використання технічних та інформаційних засобів у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Водночас віртуальне освітнє середовище розуміємо як сукупність оптимальних умов для трансформації та оновлення сучасної системи освіти в напрямі її цифровізації, наприклад, для «інтелектуального розвитку особистості у віртуальному освітньому просторі» (Смутьсон, М., 2015) шляхом моделювання й інтеграції сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища (Литвинова, 2015).

ЛІТЕРАТУРА

- Бондар, Т. І. (2021). Цифровізація навчального простору як маркер сучасної системи освіти. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки: матеріали Всеукр. наук.-метод. інтернет-конф. (м. Харків, 22-23 грудня 2021 р.)*. (с. 93–95). Харків: КП «Міська друкарня».
- Литвинова, С. Г. (ред.). (2015). *Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища*: монографія. Київ: ЦП «Компринт», 163.
- Сачанюк-Кавецька, Н. В.; Маятіна, Н. В.; Новак, О. М. (2021). Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 80 (2), 131–135.
- Смульсон, М. (2015). *Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі*. К.: Педагогічна думка, 119.

Чу Ін

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

МІЖНАРОДНА СТУДЕНТСЬКА МОБІЛЬНІСТЬ В КИТАЇ: ЕТАПИ РОЗВИТКУ

Ключовим поняттям дослідження є «міжнародна студентська мобільність» (МСМ) яка визначається як рух студентів з метою отримати вищу освіту за межами країни свого громадянства. Таке розуміння розглядуваного нами феномену є загальноприйнятим як у європейській, світовій, так і у китайській теорії освіти. Діяльність у сфері міжнародної студентської мобільності визначається дослідниками як певні періоди навчання за освітньою програмою, що інтегровані в навчальний план будь-якої форми вищої освіти, та відбувається за межами географічних кордонів країни походження студента і може забезпечувати коротко- або довготривалий досвід навчання за кордоном до повернення додому.

Пов'язаним із МСМ є інше ключове поняття – «міжнародні студенти». У визначенні, запропонованому ЮНЕСКО (2006), наголошується на освітній меті МСМ – це «студенти, які перетнули національний або територіальний кордон з метою навчання і зараховані на навчання за межами країни свого походження».

В дослідженнях, які стосуються проблем розвитку в'їзної МСМ в Китаї зустрічаємо різні варіанти періодизації означеного процесу, відмінності між якими полягають, головним чином, у тривалості історичного періоду, що став предметом розгляду, та критеріальних засадах, покладених в основу дослідження. Достатньо об'єктивним вважаємо підхід, застосований у дослідженні Вен Вен (Wen, 2018), в

основу якого покладено такі критерії, як зміни суспільно-політичних та соціально-економічних пріоритетів країни. Отже, вслід за китайською дослідницею виокремлюємо такі етапи розвитку в'їзної МСМ в Китаї:

1) 1950-ті – початок 1980-х років: *служування державним інтересам, орієнтація на користь національної дипломатії та внутрішніх потреб країни*. Пояснюючи особливості даного етапу розвитку МСМ, Вен Вен зазначає, що з 1950 по 1965 рік більшість іноземних студентів, які навчалися в Китаї, були вихідцями з соціалістичних країн і незалежних держав Азії, Африки та Латинської Америки. Обмін студентами здебільшого здійснювався за допомогою міжнародної та міжпартійної дипломатії: приймалися на навчання іноземні студенти із комуністичних країн, або ті, що направлялися лівоцентристськими націоналістичними партіями. До початку реформ і політики відкритості обслуговування потреб дипломатії та внутрішньої політики держави було головним мотивом розвитку міжнародної освіти.

2) 1985-середина 1990-х рр.: *організаційна та інституційна розбудова системи МСМ*. Система міжнародної освіти вступила в цей час в період стрімкого розвитку у контексті посилення ролі ринкових відносин у розподілі ресурсів вищої освіти та поступового розширення автономних повноважень ЗВО щодо набору іноземних студентів та надання їм освітніх послуг. Відбувалося створення спеціалізованих організацій щодо дослідження МСМ та адміністративної структури задля державної стипендіальної підтримки навчання іноземних студентів (Китайська рада стипендій (CSC). Важливими характеристиками даного етапу стали такі: створення системи стандартів до іспиту з китайської мови для іноземців, упровадження правил присвоєння академічних та наукових ступенів іноземним студентам, удосконалення візової системи для МСМ.

3) Середина 1990-х - початок 2000-х рр.: *інтенсивний розвиток з орієнтацією на ринкові відносини*. Двома основними напрямками освітньої політики Китаю, що вплинули на розвиток МСМ, стали такі: по-перше, розвиток політики відкритості, що є одним із найважливіших напрямів розвитку державного будівництва у даний період; другий напрям – будівництво університетів світового рівня («Проект 985» і «Проект 211»). Після вступу до СОТ у 2001 році Китай став відігравати все більш активну роль у світовій економіці. Освіта як елемент глобальної угоди стала зазнавати змін відповідно до вимог СОТ.

4) Початок XXI століття – сьогодні: *відродження націоналізму в інтернаціоналізації вищої освіти*. Така характеристика періоду проявляється у трьох аспектах ставлення до МСМ: 1) уряд Китаю почав

впроваджувати нові методи контролю, включаючи перевірку, оцінку та забезпечення якості в управлінні міжнародною освітою; 2) розвиток «культурного шляху» для легітимізації «м'якої сили» Китаю у світі шляхом створення та розвитку Інституту Конфуція. 3) зусилля щодо регіоналізації вищої освіти, в якій Китай бере активну участь. Наприклад, Китай очолює роботу щодо Азіатсько-Європейського визнання кваліфікацій та забезпечення якості в рамках ASEMME (Asia-Europe Meeting of Ministers for Education). Крім того, Китай активно обговорює взаємне визнання кваліфікацій і кредитів в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні, щоб сприяти мобільності студентів, дослідників і постачальників освітніх послуг в даному регіоні та очолює розвиток транскордонної освіти в АРЕС (Wen, 2018).

На завершення розгляду етапів розвитку МСМ в Китаї зазначимо, що на сучасному етапі, до початку глобальної пандемії Covid-19, Китаю практично вдалося досягти запланованої урядом країни у 2010 році цифри у 500 000 іноземних студентів та перетворитися на провідний міжнародний МСМ-хаб Азіатсько-Тихоокеанського регіону. Швидке та впевнене зростання в'їзної МСМ в Китаї є результатом цілеспрямованої та довготривалої освітньої політики цієї держави.

ЛІТЕРАТУРА

Wen Wen, (2018) "Inbound international student policies in China: a historical perspective". Asian Education and Development Studies, Vol. 7 Issue: 2, pp.174-183. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2017-0097>

РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Владислав Іонов

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНОЮ РОБОТОЮ

У сучасній літературі із соціальної роботи відбувається поступовий процес загальновизнаного розуміння управління соціальною роботою. Т. Семігіна, І. Мигович управління соціальною роботою визначають як особливий вид управлінської праці, що забезпечує виконання відповідних соціальних завдань засобами адекватної організаційної структури соціальних служб.

П. Українець вважає, що управління соціальною роботою слід розглядати як процес систематичної науково обґрунтованої дії управлінських структур на систему соціального захисту в цілому, на окремі її ланки з тим, щоб зберегти якісну специфіку системи, убезпечити її від зруйнування, забезпечити ефективне функціонування і прогресивний розвиток всіх компонентів соціальної системи.

Розуміючи, що менеджмент є різновидом управління, який стосується лише управління людьми (працівниками, колективами працівників, групами, організацією тощо), і є цілеспрямованим впливом на колектив працівників або окремих виконавців з метою виконання поставлених завдань та досягнення визначених цілей. Авторський колектив під керівництвом В. Андрущенка трактує менеджмент соціальної роботи як вид професійної діяльності, спрямований на досягнення закладом соціальної роботи, що діє в ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання ресурсів організації із застосуванням науково обґрунтованих форм, методів та принципів.

Для розуміння сутності менеджменту соціальної роботи показовим є визначення науковців В. Діденка і П. Павленка, які розглядають менеджмент соціальної роботи як систему гнучкого підприємницького управління в суспільстві, спрямованого на ефективне регулювання соціального становища всіх учасників суспільного життя і на забезпечення їх розвитку як суб'єктів всіх видів суспільних відносин, на забезпечення гідного цивілізаційного існування.

Розглянемо шість значень терміну «менеджмент соціальної роботи», представлених різними авторами:

1. Організаційно-структурне. До ключових проблем віднесено: «Хто має виконувати (виконує) соціальну роботу?», «Які органи, установи повинні цим займатись?», «Яка ефективність (результативність) їхньої діяльності, функціонування?». Основним є те, що при цьому управління соціальною роботою організоване на різних рівнях – регіональному, локальному і має відповідні організаційні структури управління – міністерство, комітети соціального захисту, територіальні служби, центри тощо.

2. Функціональне. Різні структури в системі соціального захисту (допомоги) виконують визначені функції – загальні й конкретні. Загальними вважають соціальне прогнозування, планування, інновації, надання послуг, облік і контроль. Конкретними функціями – види робіт стосовно певної посади, підрозділу і підприємства, організації, установи.

3. Професійно-діяльнісне (трудове). Менеджмент у соціальній роботі трактують як особливий вид професійної діяльності, яким займається визначена категорія людей (кадри або персонал) управління.

4. Процес постановки цілей, завдань і організація практичної діяльності, спрямована на їхнє досягнення, виконання за допомогою різних засобів, форм і методів. У процесі управління соціальною роботою важливо вказувати цілі й завдання, а також прийняті управлінські рішення з ресурсами – інформаційними, матеріальними, трудовими, фінансовими. Ресурсне ж забезпечення є важливою умовою виконання поставлених цілей, завдань, рішень.

5. Гносеологічне. Менеджмент соціальної роботи розглядають як науку, що вивчає структуру, функції, професійну діяльність і процес управління. Її складовими є методології (системи методів пізнання, дослідження), теорії (структур, функцій, управлінських рішень, інформації тощо), методики (дослідницькі, діагностичні, ділові та ін.) і мистецтво практичної діяльності (мистецтво управління, керування людьми, колективом).

6. Навчально-освітнє. Менеджмент соціальної роботи розглядають як навчальну дисципліну, що є складовою навчальних планів і програм з підготовки і підвищення кваліфікації кадрів системи соціального захисту, допомоги.

Значущими для нашого дослідження є погляди М. Головатого та М. Лукашевича щодо унікальності менеджменту соціальної роботи з позиції соціальних явищ і соціальних проблем та професійних особливостей соціальної роботи. З точки зору соціальних явищ унікальність менеджменту соціальної роботи характеризують наступні аспекти:

- соціальні явища, процеси завжди є якісною одиницею аналізу, що носить системний характер і є ймовірною системою;
- соціальні явища, процеси існують у конкретних умовах і характеризуються закономірностями, специфічністю відповідної території у відповідний час;
- соціальні явища, процеси (як системи) не можуть розглядатись поза їх зовнішнім оточенням (соціально-економічні, побутові, моральні умови тощо).

Унікальність, складності та обмеження менеджменту соціальної роботи в контексті соціальних проблем визначають:

- неповторність будь-якої соціальної проблеми. Безумовно, життя сповнене стереотипів, однак ніщо й ніколи не повторюється в соціальних відносинах однаково;
- складний характер альтернатив, що розглядається при вирішенні будь-якої соціальної проблеми;
- непередбаченість наслідків від рішень, які стосуються конкретної соціальної проблеми (групи проблем);
- наявність великої чисельності факторів, які беруться до уваги;
- обов'язкова наявність кола осіб та організацій, які по відношенню до соціальної проблеми мають приймати рішення, тощо.

Алла Куліченко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІНСЬКА ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В МЕДИЧНИХ ШКОЛАХ УНІВЕРСИТЕТІВ США

Успішне функціонування закладу вищої освіти залежить від комплексу злагоджених управлінських механізмів. При цьому необхідно враховувати не тільки виклики та потреби сучасного суспільства, а й позитивний досвід зарубіжних освітніх інституцій.

М. Кудла та Н. Дудник зазначають, що «процес управління передбачає ряд функціональних обов'язків керівника, зокрема визначення цілей, завдань, що стоять перед колективом; вироблення певної програми запланованої роботи, організаційних заходів щодо її виконання і, нарешті, систематичного контролю, який супроводжується оперативним регулюванням» (Кудла & Дудник, 2020, с. 128).

Якщо говорити про медичну освіту, взірцевою є американська. Вважаємо, що звернення до здобутків медичних шкіл університетів США в аспекті управлінської інноваційної діяльності є на часі.

В офіційному документі Комітету з медичної освіти американської медичної асоціації «Функції та структура медичної школи. Акредитаційні стандарти програм медичної освіти, пов'язаних зі здобуттям ступеня доктора медицини» (Functions and Structure of a Medical School. Standards for Accreditation of Medical Education Programs Leading to the M. D. Degree) чітко регламентовано питання про керівництво та управління медичною школою, управління освітнім процесом тощо.

Так, якщо говорити про керівника, декана медичної школи, то він мусить мати спеціальну освіту, підготовку та досвід, щоб забезпечити ефективне керівництво освітнім процесом, науковою та інноваційною діяльністю, доглядом за пацієнтами та іншими видами діяльності. Крім того, декан медичної школи активно взаємодіє з президентом університету чи іншою офіційною особою університету, на яку покладено контроль за програмою медичної освіти, а також з іншими посадовими особами освітнього закладу, що працюють у деканаті. Крім того, існують чіткі визначення повноважень та відповідальності декана за програму медичної освіти (LCME®, 2020).

Варто додати, що декан медичної школи з одним або кількома регіональними кампусами несе адміністративну відповідальність за проведення освітнього процесу, якість програми медичної освіти та забезпечення відповідності посадам викладачів у кожному кампусі (LCME®, 2020).

У американських медичних школах також існують такі адміністративні механізми, як регулярні зустрічі та/або спілкування з професорсько-викладацьким складом, періодичні візити, участь у спільному управлінні та спільний доступ до даних.

Традиційно медичні школи університетів США мають інституційний орган (рада викладачів), який контролює навчальний план в цілому та відповідає за його створення, управління, інтеграцію, оцінку та вдосконалення. Системі управління навчальним планом притаманні такі характеристики: 1) оцінка ефективності плану шляхом аналізу результатів, використовуючи національні норми успішності як систему відліку; 2) моніторинг змісту та навчального навантаження з кожної дисципліни, зокрема ідентифікацію пропусків; 3) перегляд заявлених цілей кожного окремого компонента навчального плану та методів навчання й оцінювання студентів, щоб забезпечити їх відповідність програмним освітнім цілям (LCME®, 2020).

Варто зазначити, що управлінська діяльність в медичній освіті значно впливає на охорону здоров'я. Г. Лі, В. Ду та Ф. Різзуті зауважують: «Щоб використовувати можливості управління змінами в медицині, ми повинні навчати, підтримувати та виховувати студентів, оскільки вони спонукають до інновацій. У останні роки студентство відіграє важливу роль у провідних ключових зрушеннях медичної галузі...» (Li, Do, & Rizzuti, 2022, p. 109). На думку Е. Джеймса, М. Еванса та М. Мі, «з пандемією SARS CoV-2, лікарям потрібно інформувати свої громади й управляти кризами громадського здоров'я, при цьому роблячи навчання лідерству важливішим, ніж було раніше» (James, Evans, & Mi, 2021, p. 1501).

Оскільки лідерство є одним з компонентів управлінської діяльності, медичні школи університетів США додають у свої навчальні плани:

- семінари – одна подія тривалістю близько 3 днів;
- окремий не навчальний курс – курс, що не буде показано в записі про навчання або зараховується як кредит для закінчення навчання;
- окремий навчальний курс – курс, що буде зафіксовано в записі про навчання та буде зараховано як кредит для закінчення навчання (James, Evans, & Mi, 2021, p. 1504).

Отже, управлінській інноваційній діяльності медичних шкіл університетів США притаманна так звана «дуальність» – з одного боку, особливості управління освітнім закладом, з іншого – навчання управлінню у контексті освітнього процесу відповідно до викликів сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

- Кудла, М. В., Дудник, Н. В. (2020). Шляхи вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. У О. Л. Кірдан (заг. ред.), *Управління закладами освіти: теорія, історія, практика: колективна монографія* (сс. 128–138). Умань: Візаві.
- James, E., Evans, M. & Mi, M. (2021). Leadership Training and Undergraduate Medical Education: a Scoping Review. *Medical Science Educator*, 31, 1501–1509 <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01308-9>
- LCME®. (2020). *Functions and Structure of a Medical School. Standards for Accreditation of Medical Education Programs Leading to the MD Degree*. Association of American Medical Colleges and American Medical Association.
- Li, H., Do, V., & Rizzuti, F. (2022). Teaching and fostering change management in medical education. *Canadian medical education journal*, 13(3), 109–112. <https://doi.org/10.36834/cmej.74109>

МЕТОДИКА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Трансформації в системі вищої освіти сьогодення зумовлюють необхідність змін практичної підготовки фахівців. Очевидно, що мета вищої освіти залишається незмінною: формування особистості професіонала, розвиток загальних та фахових компетентностей як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих та соціальних якостей. Специфіка підготовки майбутніх менеджерів культури включає й зокрема розвиток так званих 4К, які передбачають вироблення креативного підходу до вирішення професійних завдань.

У зв'язку із запровадженням дистанційної форми навчання, має змінитися уявлення про те, що практичні навички можуть реалізовуватися виключно під час безпосередньої взаємодії під час практики або в офлайн-середовищі ЗВО впродовж практичних занять. Отже, зміна ситуації та формату освіти активізує пошук ефективних засобів формування навичок використовуючи можливості дистанційного освітнього середовища.

Виконання освітньої програми «Менеджмент культури» в Харківській державній академії культури згідно стандарту за спеціальністю 028 – менеджмент соціокультурної діяльності передбачає зокрема формування: здатності вирішувати соціокультурні проблеми за невизначених умов і вимог та надавати науково-обґрунтовані, професійні рекомендації та висновки; організовувати та реалізовувати науково-дослідні, науково-виробничі, соціокультурні проекти; швидко адаптуватися до викликів часу, до специфічних умов і напрямів професійної діяльності; застосовувати креативні технології на практиці; працювати з високим ступенем автономії, оцінювати потенційні результати, обмеження та ризики, брати відповідальність за планування і реалізацію соціокультурного проекту. Відтак, в процесі освіти майбутніх менеджерів культури актуальним є поєднання проект-орієнтованого навчання та студентцентрованого підходу. Це основні вектори розбудови освітнього процесу для цих фахівців, які мають залишатися провідними за будь якої форми його організації.

З огляду на комбінацію професійних викладацьких завдань, активізується інтеграція методології сучасної педагогіки вищої школи, яка базується на суб'єкт-суб'єктному підході, діалоговому навчанні, особистісно-орієнтованому підході з подієвою методологією подання інформації та залучення до взаємодії здобувачів в онлайн-середовищі.

У цьому зв'язку, практична підготовка менеджерів культури в процесі викладання практико-орієнтованих дисциплін (наприклад, «Івент-технології та подієвий менеджмент в соціокультурній сфері», «Теорія та технології соціокультурної анімації та ін.) на основі подієвої методології організується як курс-тренінг, де кожне заняття є міні онлайн-подією, чітко запланованою, вибудованою, інтерактивною, із зміною видів діяльності. Якщо це лекція, то інтерактивна та проблемно-орієнтована. Якщо практичне заняття, то з отриманням конкретного практичного результату – певного вміння або навички. Кожна зустріч – міні онлайн-проект, в якому здобувач освіти є суб'єктом освітньої взаємодії – це головне в процесі практичної підготовки в умовах дистанційного навчання.

Сучасний викладач має піклуватися про планування та організацію цього процесу і ставати провайдером освітньої діяльності під час забезпечення курсу, який викладає. Розуміння здобувачами мети, процесуальності, логіки подання матеріалу, підсумків, чинників поліпшення якості цієї зустрічі – основа формування практичних навичок та їх постійного вдосконалення.

У цьому сенсі – дистанційне здобуття освіти є не проблемою, не є певною «останньою можливістю», а ефективним шляхом на новому витку розвитку спіралі освіти, що має власні переваги. Курс-тренінг передбачає бачення усієї дисципліни як системи пов'язаних між собою занять, кожне з яких надає теоретичні знання, дискурсивний майданчик для обговорення, можливість креативної взаємодії та створення певного соціокультурного продукту «тут і зараз».

В освітньому процесі використовуються методики навчального квесту, онлайн-воркшопів, ділових ігор, комунікативних вправ, інтерактивів з розвитку латерального мислення та навчального тренінгу як форматів активізації здобувачів під час заняття. Побудова лекційного знання відбувається з постійним інтерактивним включенням здобувачів. Зокрема відбувається експромтна візуалізація, побудова асоціативної мережі понять, колективна презентація в режимі реального часу. Під час практичних занять здобувачами створюються віртуальні екскурсії, онлайн-івенти, креативні практики, проекти тощо.

Окремі форми соціокультурної взаємодії: ток-шоу, соціальні акції та інші плануються та реалізуються безпосередньо в онлайн-форматі. На деяких курсах здобувачі створюють власний навчальний сайт та закладають певний унікальний сенс культуротворення через таку практичну діяльність. Допоміжними засобами є оформлення практичної діяльності за допомогою додаткової візуалізації. Наприклад, комікс, кросворд, ребус та ін. Активно використовуються додаткові інструменти комунікації, онлайн-ресурси, відео, ютуб-канали, інтерактивні дошки тощо.

Узагальнюючи, можемо зауважити, що існують як переваги дистанційного формату в освітньому процесі, так і недоліки. Зокрема, досяжність для всіх, візуалізація, можливості створення реального онлайн-продукту, використання креативних інформаційних інструментів не тільки урізноманітнюють освітній процес, але й виводять його на новий якісний рівень. Водночас, суттєвими залишаються вади віддаленого спілкування, технічна обмеженість, брак обміну енергією між викладачем та здобувачами.

Ганна Подосиннікова

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Доценко Євгенія

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КРИТИЧНОМУ ЧИТАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Професійна компетентність учителя іноземних мов і культур (ІМіК) є сукупністю професійно-педагогічних компетентностей, які забезпечують готовність випускника до професійної діяльності на певному рівні (відповідно до галузевої рамки кваліфікацій) та професійний ріст; рівень професійної компетентності вчителя зумовлений рівнем сформованості базових професійних компетентностей, пов'язаних з готовністю і здатністю реалізувати цілі навчання ІМіК у початковій, основній і старшій школі з урахуванням сучасних соціальних вимог і реальних умов навчання (Бігич, 2013, Багацька, 2022, Безвін, 2017).

Вимоги щодо мети, змісту й рівня сформованості у майбутніх учителів і викладачів англійської мови (АМ) відображено в Рекомендаціях Комітету з питань освіти при Раді Європи та вітчизняних програмах навчання АМ для університетів й інститутів (Безвін, 2019, с. 111). Парадигма розвитку сучасної освіти пов'язана з активізацією ключових й

предметних компетентностей, які створюють основу для успішної самореалізації здобувача освіти – як особистості, громадянина і фахівця. Серед наскрізних вмінь ключових компетентностей майбутніх учителів АМ особливе місце посідає компетентність у читанні, та зокрема, вміння критично читати і розуміти прочитане (Подосиннікова, 2022, с. 111).

Читання є окремим видом іншомовної мовленнєвої діяльності та одним з важливих засобів комунікативно-пізнавальної діяльності майбутніх учителів АМ, метою якої є отримання інформації з друкованого тексту для вирішення завдань спілкування (Подосиннікова, 2016, с. 4).

У нормативних документах наголошується доцільність використання проектної діяльності для формування ППКЧ студентів – педагогів V курсу. Слід підкреслити, що Програма з АМ рекомендує проводити роботу над проектами з професійно – педагогічних питань на практичних заняттях (Багацька, 2022, Подосиннікова, 2017).

На нашу думку, для того, щоб розуміти і правильно інтерпретувати будь-який лінгвосоціокультурний матеріал у читанні, необхідно сформувати вміння у **критичному читанні**, а для того, щоб навчити оперувати ним відповідно до соціальної ситуації, важливо сформувати вміння критичного мислення. Навчання **критичного читання** є необхідним для формування власної позиції щодо прочитаної інформації, навчання критичного мислення є необхідним для критичного осмислення та формування власної позиції щодо самого явища для застосування у тій чи іншій соціальній ситуації (Безвін, 2013, с. 37).

Процес читання значною мірою зумовлений **особливостями читача**: минулим досвідом майбутнього викладача АМ; так званим "лінивим читанням" та "упередженим" читанням за терміном, запропонованим Д. Міланом; впливом середовища, впливом світогляду на прочитане (Milan D., 1995).

Формування вмінь **критичного читання** входить до завдань дисципліни, відповідно до чинної програми, і полягає у тому, щоб навчити майбутніх викладачів АМ працювати з великим обсягом соціокультурної інформації на різні теми, поданої у різних типах текстів, критично осмислюючи її для подальшого використання у своїй науковій та педагогічній діяльності (Безвін, 2013, с. 37).

Програмою визначені необхідні для **формування вміння у читанні**: вміння читати складні тексти з різних соціально-політичних тем та тем масової комунікації; вміння визначати об'єктивні та суб'єктивні елементи у написаному; вміння знаходити, ідентифікувати упереджені мовні конструкції у тексті; вміння інтерпретувати графічні данні (Безвін, 2013, с. 37).

Саме необхідність зробити студента не об'єктом, а активним суб'єктом професійно-зорієнтованого навчання у читанні, організувати його самостійну пізнавальну, дослідницьку й організаційну діяльність у компетентності читання підказує обрати для реалізації зазначеного підходу у площині розвитку ППКЧ таку технологію, як метод проектів (Подосиннікова, 2006, с. 30).

Навчальна технологія «метод проектів» (також «проектна робота», «проектна діяльність», «проектна технологія»; англ. «project work»), яка орієнтована на кінцевий продукт діяльності, створює природну потребу в оптимізації пошуку інформації та забезпечує внутрішню позитивну мотивацію у компетентності читанні. Використання методу проектів дає також змогу створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі постійної активної взаємодії учнів (Подосиннікова, 2016, с. 5).

Відповідно до домінуючої у проекті діяльності виділяють такі **види проектів**: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні (ознайомлювально-орієнтовані), прикладні (практико-орієнтовані) проекти (Подосиннікова, 2016, с. 5).

На нашу думку, ефективним типом проекту для формування СКК у майбутніх викладачів АМ є інформаційно-дослідницький проект (ІДП), виділений Є. С. Полат (2000). Цей тип проекту визначається нею також як ознайомлювально-орієнтовний проект, який спрямований на збір інформації, її аналіз та узагальнення фактів (Безвін, 2017, с. 13).

Отже, використання методу проектів, а саме інформаційно-дослідницького методу підвищує ефективність формування професійної компетентності у читанні майбутніх вчителів англійської мови, забезпечуючи умови активної самостійної навчальної діяльності учнів у процесі виконання проектних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

- Багацька, О. В., Козлова, В. В., Подосиннікова, Г. І., Школярєнко, В. В. (2022). *ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА Середня освіта (Англійська мова і література), другого рівня вищої освіти, Спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)), Спеціалізація: 014.021 Середня освіта (Англійська мова і література), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка.
- Безвін, Ю. Г. (2017) *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності* (дис...ст. вик. : 13.00.02). Київ.
- Безвін, Ю. Г., Г. І. Подосиннікова (2019) Формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності засобами інформаційно-дослідницького проекту. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. - 30, 110-119.
- Безвін, Ю. Г., Г. І. Подосиннікова (2017) *Controversial Issues: Forming Communicative Competence through ProjectWork = Суперечливі проблеми: формування*

комунікативної компетентності засобами проектної роботи: навч. посібн. для магістр.і студ. старших курсів класичних, педагогічних, лінгвістичних університетів.

- Бігич, О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. (2013) *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- Подосиннікова, Г. І., О. В. Рубан (2016) Навчання переглядового читання з використанням методу проектів на матеріалі англomовної преси у 10 класі школи з поглибленим вивченням іноземних мов . *Іноземні мови*. -3, 3-10.
- Подосиннікова, Г. І. , К. С. Кривошия (2022) Технологія інтерактивного навчання “Кіноклуб” у підготовці майбутніх учителів англійської мови. *Іноземні мови*. 2, 32-46.
- Подосиннікова, Г. І. , Ю. Г. Безвін (2006) Використання методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів. *Іноземні мови*. -1, 30-37.
- Milan, D. (1995) *Developing Reading Skills (4th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.

Tetiana Severina

Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy

WAYS OF IMPROVING STUDENTS' ENGAGEMENT IN THE SECOND LANGUAGE LEARNING CLASSROOM

Learners' engagement is particularly essential in second language classes as it promises meaningful learning accompanied by active participation in the educational process and social life. No method of language teaching can deliver results without ensuring that students are actively involved in the learning.

The problem of improving second language engagement has gained increasing attention in recent years. There has been a growing call for research investigating this construct (Hiver, Mercer, & Al-Hoorie, Philp & Duchesne, Aubrey, Sulis & Philp, Pekrun & Linnenbrink-Garcia, Aubrey, Choi & Iwashita, Phung, etc.).

Philp and Duchesne define engagement as “a state of heightened attention and involvement, in which participation is reflected not only in the cognitive dimension, but in social, behavioural, and affective dimensions as well” (2, p. 3).

Hyland F. defines language learners' engagement as having cognitive, behavioral and affective dimensions. Cognitive engagement is considered as depth of processing, behavioral engagement involves uptake, affective one includes language learners' attitudes and emotions (1, p. 10).

Methodologists suggest several ways to improve students' engagement in the language learning classroom: sharing life experience, increasing motivation, socializing, having positive attitude, providing mobility, developing

memory, reducing stress, creating a language-rich environment. One of them is taking into consideration students' life experience. As all the students have some life experience and when they bring this to the classroom they may enrich the learning experience of the whole class. Background-knowledge probes are useful because they can help instructors decide what to cover in limited time, ensuring that subsequent meetings of the course will better engage students, and can even generate discussion in the moment.

As for the next way, increasing motivation, it's important to develop students' intrinsic motivation. Learners may study for their intellectual enjoyment, socialise with their peers or because it is something they have always wanted to do. Their high level of motivation is a great advantage as this has been identified as one of the most important factors in determining successful language learning.

A strong social component is also essential for students' engagement. Learners often attend class to mix with their peers, forming very strong friendships and socialising together after the class and even in their free time. It helps them to use these relations in pair and group work during the lessons.

Having an extremely positive attitude toward language learning and life in general may help a language teacher involve students in learning. It should be cultivated for both teachers and their groupmates treatment with the utmost respect and politeness.

It's great when a teacher can ensure flexibility and mobility for students during the lesson. Using mingle activities, gallery walk, active games may help learners move around the classroom, collaborate and actively participate in the lesson. A teacher should suggest the activities that provide students with a diverse range of engagement opportunities.

In order to develop and improve students' cognitive abilities to recall new information, a teacher can integrate memory tasks into classes. Using visual and auditory mnemonic devices, examples and memory associations may help students rehearse and later retrieve vocabulary and expressions from long-term memory. It's also important to repeat and recycle systematically grammar, vocabulary and expressions. A teacher should allow more time for students to produce language without being interrupted.

Many learners fear failure and anxiety sometimes because of previous unsuccessful attempts to learn a foreign language. In such case students need to feel comfortable and trust the teacher and the other students before they participate fully in the language classroom. A key role of the teacher is to reduce anxiety and build trust and self-confidence. Here are some of the things teachers can do to reduce stress and build self-confidence in learners: adjust methodology accordingly; use humanistic techniques to build empathy between the teacher

and students, and among the students; reduce the focus on error correction to build learners' self-confidence and to promote language production; promote a friendly and relaxed atmosphere in the classroom; focus on the learning process rather than academic achievement.

One more way that helps to improve students' engagement is creating a language-rich environment. A teacher may immerse your students in a classroom that challenges them and opens their minds to the language they are learning. In positive and supportive learning environment students will feel safe to take risks during their learning.

To conclude, learners' engagement, as a state of heightened attention and involvement, in which participation is reflected not only in the cognitive dimension, but in social, behavioral, and affective dimensions as well, plays a crucial role in the process of language learning.

The ways to improve students' engagement in the language learning classroom are: sharing learners' life experience, increasing their motivation, socializing, having positive attitude, providing mobility, developing memory and reducing stress.

Engagement is a construct with enormous potential for student learning. If teachers implement effective strategies for learners to maximize their engagement, their learning will definitely become more successful.

ЖИТЕПАТҮПА

- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Mercer, S. (2021). Student engagement in the language classroom. *Multilingual Matters*. pp. 1–13.
- Philp, J., Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*. 36, pp. 50–72.
- Ryan, A.M., Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 38 (2), pp. 437–460.

РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Олена Базарна

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ

Медичні працівники працюють з різними пацієнтами, які часто знаходяться в стані стресу через стан свого здоров'я, тому важливою передумовою успішного виконання посадових обов'язків медиків є сформовані компоненти емоційного інтелекту.

Аналізу поняття «емоційний інтелект» присвячені дослідження Д. Карузо, Дж. Майєр, П. Саловей, Р. Бар-Он. На сьогодні, поняття «емоційний інтелект» в психології тлумачиться як сукупність здібностей людини розуміти власні емоції та емоції інших людей, що надають можливість долати стресові ситуації.

В Україні на сьогодні підготовка фахівця за професією фельдшер (медичний працівник із середньою спеціальною освітою) здійснюється за спеціалізацією «лікувальна справа». Відповідно до діючого «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників», фельдшер надає наступну медичну допомогу: асистує лікарям під час операцій та інструментальних обстежень, надає невідкладну допомогу при різних станах – від переживання людиною травматичних пошкоджень до анафілактичного шоку, а також володіє прийомами реанімації та широким обсягом медичних маніпуляцій (Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, 2021). Крім професійних знань та практичних вмінь, розвиток компонентів емоційного інтелекту в процесі підготовки майбутнього фельдшера є не менш важливим, адже в стресових умовах потрібно діяти швидко й оперативно, володіти самовладанням та здійснюючи самоконтроль емоцій.

Також, фельдшер може очолювати фельдшерсько-акушерський або фельдшерський пункт та виконувати ряд організаторських функцій (Положення про фельдшерсько-акушерський/фельдшерський пункт, 2016), тобто, – для фахівця необхідними є розвиток лідерських якостей. Емоційний потенціал лідера, на думку Manfred F.R. Kets de Vries має три

складові: 1) розуміння власних емоцій; 2) вміння керувати ними; 3) вміння розуміти емоції інших та управляти ними (Manfred, 2001).

До фельдшера звертаються не тільки за безпосередньою медичною допомогою, але й з проблемами психологічного характеру. В подібних випадках, актуальною стає, передусім, здатність розуміти емоційний стан пацієнта, бути емпатійним (Галян, 2016).

Враховуючи вказане, вважаємо, що рівень емоційного інтелекту впливає на стресостійкість та комунікативну компетентність майбутніх фельдшерів; компоненти емоційного інтелекту представників цієї професії можна розвинути за допомогою впровадження у закладах освіти комплексної програми, що має включати наступні напрями. Просвітницько-профілактичний – для викладачів і другий, розрахований на здобувачів освіти. Складовими програми розвитку компонентів емоційного інтелекту є просвітницька кампанія у формі лекторіїв, створення та демонстрації різноманітних відео з тематики проблем формування складових емоційного інтелекту людини та участь педагогів і студентів у тренінгових програмах з розвитку компонентів емоційного інтелекту.

Вважаємо, що на сьогодні розвиток емоційного інтелекту є пріоритетним завданням для формування конкурентноспроможного професіонала медичної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- Галян А.І. (2016) Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01). Луцьк (*Halyan A.I. Individual Resources of Future Health Workers Adjustment' to their Professional Activity (PhD thesis). Lutsk*)
- Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (Directory of qualification characteristics of employees' professions) (2021). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va117282-02#n5>
- Положення про фельдшерсько-акушерський/фельдшерський пункт (Regulation on the feldsher/midwifery station) (2016, with changes 2022). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1169-16#n4>
- Manfred, F.R. (2001). *The Leadership Mystique: A User's Manual for the Human Enterpris.* Financial Times Prentice Hall.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до художньо-естетичної діяльності визначається певними художньо-естетичними уміннями, що мають свідомий характер виконання дій: сприймати, розуміти, оцінювати, створювати різні види мистецтва. Формування означених художньо-естетичних умінь спирається на професійні характеристики вихователів, виражені сукупністю *компонентів*: інформаційного, мобілізаційного, організаторського, комунікативного, інтелектуального, чуттєво-емоційного, музично-освітнього. Визначені компоненти охоплюють знання, вміння та навички майбутніх вихователів. Розкриємо їх детальніше.

Відтак, *інформаційний компонент* включає:

- знання: мети, завдань, змісту, принципів, методів, форм музичного виховання дітей дошкільного віку; теорії та історії музики; засобів подання музичної інформації для дітей дошкільного віку;

- вміння: педагогічно правильно організувати художньо-естетичну діяльність дітей дошкільного віку щодо формування емоційного, інтелектуального, діяльнісно-практичного ставлення до мистецтва; педагогічно та методично грамотно й доступно пояснювати ідейно-образний зміст музичного твору; використовувати можливості повсякденного життя у вихованні патріотичних, етичних почуттів; співвідносити результати освітнього процесу з реальними успіхами дітей; використовувати музичну термінологію; використовувати технічні засоби (магнітофон, наочні посібники, елементарні музичні інструменти);

- навички, спрямовані на оволодіння: основами музичного мистецтва, його історії та розвитку; програмовим матеріалом з освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва»; принципами та методами, прийомами музичного виховання дітей дошкільного віку; уміннями проведення бесіди, використовуючи наочні музичні посібники.

Мобілізаційний компонент характеризується:

- знаннями: ролі художньо-естетичного виховання, навчання, розвитку та його місця у всебічному розвитку дітей дошкільного віку; можливостей використання художньо-естетичних знань, умінь та навичок

у практичній діяльності дітей, шляхів та методів перетворення художньо-естетичних знань на переконання та дії;

- вміннями: виробляти розуміння у дітей життєвих явищ, зв'язків, відтворених у музичних образах, ролі та місця музичного мистецтва у житті суспільства; спонукати інтерес до активно-творчого сприйняття музики, перетворюючи його на захопленість, стійке систематичне заняття, потребу спілкування з музичним мистецтвом; мобілізувати дітей на самостійну домашню роботу зі слухання музики, виявляючи таким чином рівні засвоєння знань, розвитку музичних здібностей; популяризувати художньо-естетичні знання, надаючи їм цікавої, цікавої форми;

- навичками, спрямованими на мобілізацію отриманих знань, умінь дітей дошкільного віку, їхнього життєвого досвіду, музичних здібностей у практичну діяльність; формування ставлення дітей до явищ життя, вчинків, відбитих у музичному мистецтві; на активність, самостійність в освітній роботі; на виховання художнього смаку, почуття «прекрасного».

Організаторський компонент характеризується:

- знанням організаційних форм художньо-естетичної діяльності, змісту та методики роботи в освітньому напрямі «Дитина у світі мистецтва»;

- вміннями: організовувати розваги-концерти, добирати найбільш доцільні форми, методи їх організації; відбирати твори для підвищення художньо-естетичної культури дітей; правильно формулювати питання до дітей; створити групу для виконання музичного матеріалу; оформити музичний куточок у групі з наочними посібниками та технічними засобами;

- цілеспрямованими навичками організації освітнього процесу щодо створення умов для відбору навчального музичного матеріалу; планування дій вихователя та дітей дошкільного віку під час занять з музичного виховання, музичних розваг та у повсякденному житті.

Комунікативний компонент характеризується як:

- знання специфіки музичного мистецтва та особливостей його використання для встановлення педагогічного контакту із групою дітей дошкільного віку;

- вміння: зосереджувати освітній процес на формуванні світоглядної позиції, громадянського ставлення до життєвих явищ; пропагувати музику як мистецтво, що сприяє виробленню у дітей взаєморозуміння, довірливого ставлення один до одного, доброти та краси спілкування; розуміти музичні інтереси, запити дітей, виховувати та розвивати в них художній смак; встановлювати контакт із батьками;

– навички щодо встановлення відносин в освітньому процесі з окремими дітьми та групою.

Інтелектуальний компонент спрямований на:

– знання психолого-педагогічних основ розвитку пізнавальних здібностей дітей дошкільного віку, основ логічних дій та операцій у різних видах музичної діяльності;

– вміння: пояснювати музичні явища, робити узагальнення та висновки; стимулювати творчий прояв «себе» в художньо-естетичній діяльності дітей дошкільного віку; обґрунтовувати власне ставлення до ідейно-образного змісту твору; збагачувати запас музичних знань про особливості історії створення, життя та творчість композиторів, виконавців, їх стилів; систематизувати музичні знання, абстрагувати їх, внаслідок розвитку уваги, пам'яті, мови, слуху, вироблення моральних якостей особистості та пізнавальних інтересів; виховувати активну позицію дітей, самостійне ставлення до мистецтва (самостійні дії, розуміння та оцінку різноманіття явищ у мистецтві); використовувати в естетичному вихованні дітей кращі зразки класичного мистецтва, сучасного музичного мистецтва народів світу;

– навички, спрямовані на управління розвитком розумової діяльності дітей дошкільного віку засобами музики, у процесі якої в них формуються можливості сприйняття музичних явищ, як об'єктів аналізу, узагальнення, можливості встановлення взаємозв'язку.

Чуттєво-емоційний компонент обумовлюється впливом мистецтва на особистість та характеризується:

– знанням основних положень педагогіки та психології дітей дошкільного віку, розвитку в них психічних процесів та властивостей особистості, особливостей впливу музики на людину;

– вміннями: емоційно спрямувати дітей на слухання музики; створювати та підтримувати в ході музичної діяльності емоційний настрій (піднесеність, схвилюваність, зацікавленість, захопленість), що сприяє засвоєнню матеріалу; спрямовувати дітей на правильне вираження емоційного ставлення до музичного образу; виховувати емоційну чуйність до музики; розширити «емоційне поле» дітей, допомогти їм у розумінні настрою, вираженні почуттів, характеру в музиці, що звучить; розвивати у дітей художньо-естетичні потреби, художній смак, почуття прекрасного; через музичне мистецтво вчити дітей розуміти та цінувати прекрасне у навколишній дійсності; виховувати розуміння прекрасного у єдності з ідейно-образним змістом твору, досконалістю музичної форми його викладу; підводити дітей до розуміння краси подвигу людини, вірності

обов'язку у боротьбі за майбутнє, мир і дружбу народів, відбитих у музичних творах; використовувати елементи побуту, участь дітей у художньо-естетичній діяльності, як засіб виховання естетичного ставлення до явищ дійсності, естетичних почуттів (піднесеного, прекрасного та красивого, почуття героїчного, драматичного, комічного); спрямувати музичну діяльність на виховання чуттєво-емоційної сфери (моральних, вольових та естетичних якостей); прагнути до виховання інтелектуальних почуттів (здивування, сумніви, впевненості, задоволення), які постійно супроводжують і забарвлюють цю діяльність у певний емоційний тон; у процесі сприйняття музики створювати яскраві емоційні враження, стани, настрої, що становлять основу виникнення життєвих асоціацій;

– навичками, вираженими ставленням через мистецтво до колективу, до себе, до навколишніх явищ, вихованням потреби спілкування з мистецтвом, участі в музичній діяльності та діяльністю, спрямованою на розвиток у дітей дошкільного віку емоційної культури, чуттєвого сприйняття, чуйності на музику, формування інтересу та захопленості.

Музично-освітній компонент включає:

– знання основних принципів та методів роботи в освітньому напрямі «Дитина у світі мистецтва», змісту музичного матеріалу; форм проведення музичної діяльності, методики їх проведення; основ елементарної теорії та історії музики, творчості композиторів, музичних стилів, їх особливостей;

– вміння: розвивати музичне мислення, художній кругозір, здатність до широких та цілісних узагальнень; керувати диханням; поєднувати груповий спів з індивідуальним з метою визначення свідомого оволодіння навичками співу; володіти елементарними музичними інструментами; розучити музичний твір для реалізації його в умовах заняття з музичного виховання чи музичної розваги; розрізняти на слух жанри музики, тембри музичних інструментів, що звучать, засоби музичної виразності; аналізувати музичні твори, розбиратися у тематиці, контрастності музичних образів та його ролі у побудові творів;

– навички, спрямовані на здійснення художньо-естетичної роботи, яка є основним руслом музичного розвитку творчих задатків дітей дошкільного віку.

Отже, кожен із визначених компонентів формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти спрямований на розширення загальнокультурного кругозору, знань з метою розвитку творчості та здійснення художньо-естетичної діяльності з дітьми дошкільного віку.

ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА Й УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Виклики сьогодення внесли корективи в освітній процес у всьому світі. Стрімкий і вимушений перехід на дистанційне навчання став серйозним випробовуванням для педагогів. На часі стала необхідність і можливість удосконалення цифрової компетентності освітян. Відповідно до зазначених потреб, нормативно-правової бази, а саме: Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020), Постанови КМУ «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 № 800, проаналізувавши сучасний стан готовності вчителів, постала необхідність упровадження змішаного навчання в початкових класах (2019).

Саме інститутам післядипломної педагогічної освіти випала така можливість започаткувати й підготувати вчителів до застосування онлайн-технологій з відповідними інноваційними підходами, з метою зміни взаємодії викладача й вчителя під час курсів підвищення кваліфікації, а потім, надалі, вчителя й учня в загальноосвітніх закладах під час занять.

Уперше термін «змішане навчання» з'явився в 1999 році й був використаний освітньою компанією EPIC (використання методики змішаного навчання).

Науковці (Д. Пейнтер, Р. Шанк, Д. Кларк та ін.) по різному тлумачать дефініцію «змішане навчання», але всі вбачають спільне в її сутності поєднання традиційних засобів навчання (аудиторного) зі спілкуванням онлайн. Тобто, спочатку педагог самостійно опановує курс на платформі, а на аудиторних заняття чи вебінарах за допомогою інтерактивних методів навчання відпрацьовує й удосконалює вміння і навички (Блізнякова, 2021).

Варто зазначити, що змішане навчання може бути організовано лише при створенні певних умов, а саме: наявності дистанційної платформи й підключення здобувачів до неї; надійного, постійного доступу до мережі інтернету; програмного та навчально-методичного забезпечення тощо. При чому ключовим фактором успіху є і сам викладач, який орієнтується в даному процесі. Адже, саме через викладача відбувається взаємодія вчителів на курсах підвищення. Вимогами до вчителя стають здатності:

ефективного поєднання аудиторного навчання (самостійне опанування, консультування) з онлайн-навчанням; використання цифрових інструментів; створення освітнього середовища для самоосвіти; налагодження онлайн-взаємодії.

Змішане навчання є якісним, якщо: відбувається розумний розподіл між теоретичними та методичними засадами викладання й підбором різних видів активностей; здійснюється вибір оптимальної моделі навчального процесу; наявне чітке проектування сценарію навчання та забезпечено вільний доступ до матеріалів курсу. При цьому вчителі підвищують кваліфікацію частково онлайн і мають супровід викладачів. Як такої універсальної моделі змішаного навчання не існує. Пропонована класифікація в наукових працях є умовною. Головним є базові підходи, які впроваджує викладач при створенні власної ефективної моделі навчання. Таким чином, враховується чітке розуміння очікуваних результатів навчання з певного спецкурсу та їх співвідношення з цілями освітньої програми; вміння здійснювати моніторинг досягнень; чіткий план; різноманітність видів діяльностей за допомогою яких будуть досягнуті очікувані результати.

Під час планування видів діяльностей враховується безпосередня взаємодія учасників освітнього процесу та опосередкована взаємодія засобами онлайн-технологій.

Перевага змішаного навчання над дистанційним полягає в тому, що під час першого відбувається ще й живе спілкування між здобувачами освіти: наявна або сформована висока мотивація у педагогів, розвинуті навички самодисципліни, самоорганізації, самоконтролю. Змішане навчання надає можливість кожному учаснику частково обирати час, темп та місце навчання; постійний супровід викладача; активне включення в процес. За таких умов вибудовується власна траєкторія навчання кожного учасника групи курсів підвищення кваліфікації. Пропонується проходження у власному режимі, не зупинятися на знайомій чи легкій темі, а опановувати швидше, переходити до вивчення нової, яку б хотілося глибше дослідити. А викладач працює з тими вчителями, які потребують більше уваги (наприклад, молоді спеціалісти). Під час онлайн зустрічей відбувається мозковий штурм ідей, їх обмін, активна взаємодія, комунікація в парах, групах, ефективний зворотний зв'язок між викладачами та вчителями в сесійних залах. При цьому викладач виконує роль диригента, який створює таке освітнє середовище, при якому курсанти досягають відмінних результатів, експериментатора, добираючи ефективні інноваційні педагогічні технології, враховуючи сильні й слабкі сторони вчителів. Відбувається результативне поєднання педагогічного

досвіду з інноваціями, формується новий образ мислення, який вимагає індивідуалізації навчання; удосконалення цифрової компетентності.

Ефективним у початковій школі вважається викладання за найпростішою моделлю змішаного навчання – технологією «перевернутий клас», оптимальна як під час очного, так і дистанційного навчання. Вдома здобувачі опановують матеріал, а в аудиторії удосконалюють вміння й навички. Технологія передбачає створення мініроликів пояснень викладача. Вдома переглядається матеріал, виконуються завдання, на наступній зустрічі онлайн одержуються відповіді на запити з теми, розв'язуються подібні завдання. Роль учнів вчителі виконують під час курсів підвищення кваліфікації при інститутах післядипломної освіти, а потім упроваджують технологію в загальноосвітніх закладах зі своїми учнями.

Таким чином, змішане навчання є результативним, відповідає індивідуальним особливостям здобувачів освіти. Водночас у здобувачів формується мобільність, конструктивність, розкриття власних можливостей і готовність до викликів.

ЛІТЕРАТУРА

- Блізнякова О.А., Вовк О.В., Трипольська О.О. (2021) Нова українська школа: організація дистанційного і змішаного навчання у початковій школі. *Навчально-методичний посібник*. Харків: Вид-во «Ранок», 208с.
- Постанові Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 № 800. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
- Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2020. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/78704/

Артем Данильченко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Віталій Бойченко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: НА ПРИКЛАДІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «СПОРТИВНЕ ТРЕНЕРСТВО ТА ШКІЛЬНИЙ СПОРТ»

В умовах реформування української системи вищої освіти освітні теоретики та практики все частіше звертаються до позитивних надбань зарубіжного досвіду. У межах нашої розвідки вважаємо за доцільне розглянути детальніше зміст професійної підготовки легкоатлетів у закладах вищої освіти Великої Британії, що має значні здобутки в

модернізації такого роду програм із метою підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі фізичної культури і спорту.

Британські університети пропонують широке коло освітніх програм бакалаврського рівня: «Управління спортивним бізнесом» (Sports Business Management) (Університет Лінкольна, Університет Лідса Беккета, Університет Хартпурі, Вестмінстерський університет), «Фізичне виховання, спорт і розвиток молоді» (Physical Education, Sport and Youth Development) (Університет Святої Марії Твікенхем, Лондон), «Спортивна журналістика» (Sports Journalism) (Фалмутський університет), «Менеджмент спорту» (Sport Management) (Університет Дербі, Університет Святої Марії Твікенхем, Лондон), «Спортивне тренерство та шкільний спорт» (Sports Coaching and School Sport) (Манчестерський коледж), «Наука про спорт і фізичні вправи» (Sport and Exercise Science) (Університет Святої Марії Твікенхем, Лондон), «Психологія спорту» (Sport Psychology) (Університет Святої Марії Твікенхем, Лондон), «Кіберспорт» (Esports) (Фалмутський університет) та ін.

Зокрема, освітня програма «Спортивне тренерство та шкільний спорт» спрямована на поглиблення знань й отримання та вдосконалення навичок спортивного тренера, зокрема в межах спортивного тренерства та шкільного спорту. Випускники означеної бакалаврської програми можуть працювати з громадськими спортивними клубами, школами, національними керівними органами та керувати бізнесом, що базується на спортивному тренерстві.

Зміст професійної підготовки бакалавра зі спортивного тренерства та шкільного спорту включає практичну роботу, аналіз сучасних проблем у спорті, аналіз спортивних результатів, спортивну психологію, фітнес, харчування та підприємництво. Курс спрямований на поєднання академічних і практичних завдань і зосереджений на кодексах поведінки, етиці та професійній практиці в контексті спортивного тренерства та шкільного спорту.

Означена програма реалізується в межах денної форми навчання. До викладання залучені фахівці, які мають широкий спектр знань у галузі спорту, фізичної активності та тренерської роботи, а також активно займаються професійним футболом, регбі, пауерліфтингом, гімнастикою, хокеєм, фітнесом тощо (*Sports Coaching and School Sport*).

Обов'язковими компонентами освітньої програми є такі курси:

- «Сучасні проблеми спортивної підготовки та шкільного спорту» (*Contemporary Issues in Sports Coaching and School Sport*), у межах якого порушуються такі проблеми, як расизм, азартні ігри, шахрайство та

корупція, спортивна майстерність та майстерність гри, роль технологій, упровадження грамотності та рахунку в шкільний спорт та переваги спорту для широкої спільноти;

- «Фітнес і харчування для молоді» (Fitness and Nutrition for Young People), під час якого розглядаються ключові елементи фітнесу та харчування, особливо серед молоді. Курс зосереджений на таких аспектах, як відповідне програмування вправ для юних спортсменів/активних дітей, планування безпечних і ефективних групових вправ, стратегії проведення групових вправ для молодих людей, переваги для окремої людини та суспільства від покращеного харчування дітей, рекомендації щодо добової кількості та дієти, вивчення добової потреби дітей у макро- та мікроелементах та їх значення для розвитку дитячого організму;

- «Прикладний аналіз продуктивності для тренерства» (Applied Performance Analysis for Coaching) передбачає розгляд таких питань: аналіз індивідуального спортсмена, етапи навчання, набуття навичок, моторика, спостереження, комунікація та методи зворотного зв'язку;

- «Дослідницький проєкт» (Research Project) – вивчення курсу дозволить студенту створити дослідницький проєкт у контексті спортивного тренерства/навчання. Проєкт включає такі складові, як етика та етичний дозвіл, огляд літератури, застосування відповідних методів дослідження, збір та аналіз даних, обговорення результатів і висновків, а також удосконалення навичок презентації та цитування;

- «Психологія та розвиток у спортивному тренерстві» (Psychology and Development within Sports Coaching) – спрямований на вивчення психологічних переваг занять спортом, особливостей формування впевненості та самооцінки, формування характеру, розвитку сміливості, мотивації та ролі значущих інших (наприклад, учителів, тренерів, батьків) у спортивному тренуванні/шкільному спорті;

- «Підприємство спортивної підготовки» (Enterprise for Sports Coaching) – даний курс присвячено питанням ведення спортивного тренерського бізнесу. Він охоплює такі аспекти, як підприємницький процес, набір і утримання персоналу, стратегічний маркетинг, зокрема й за допомогою використання соціальних мереж, організації-конкуренти, обслуговування клієнтів і управління якістю, а також креативна стратегія (*Sports Coaching and School Sport*).

Отже, як видно зі змісту представленої освітньої програми, її характерною рисою є міждисциплінарність, формування широкого спектру навичок, необхідних сучасному спортивному тренеру та знань із таких

галузей, як менеджмент, маркетинг, психологія, охорона здоров'я тощо, а також розвиток дослідницьких навичок.

ЛІТЕРАТУРА

Sports Coaching and School Sport. Retrieved from: <https://www.bachelorstudies.com/Sports-Coaching-and-School-Sport/United-Kingdom/ManColl/>.

Інна Драга

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИКЛИКИ ДО ПОЛЬСЬКОЇ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ У ХХІ СТОЛІТТІ

Протягом останніх років спостерігається процес неодноразових послідовних заяв представників Міністерства національної оборони про зміни та укрупнення вищої військової освіти, які мають відбутися. Кожні кілька місяців у заголовках газет або в заголовках агентурних повідомлень зустрічаємо: «Революційні зміни у вихованні офіцерів», «Час змін у військових вузах» (2011), «Військові вузи до революції» (2011), «МОН: припущення щодо змін у військових ВНЗ – протягом трьох місяців» (лют. 2013), «Як виховувати кандидатів в офіцери?» (червень 2014) тощо.

Відповідно до рішення Президента Республіки Польща, підписаного в листопаді 2011 р., уточнено основні напрями розвитку Збройних Сил та їх підготовки до оборони держави на 2013–2022 роки, передбачено зміцнення вищої військової освіти.

В опублікованій у 2013 році Білій книзі національної безпеки, яка містить діагностику стану безпеки Польщі та прогноз її змін, військовій освіті присвячено два речення, в одному з яких перераховані назви існуючих військових шкіл, а друге містить висновок про те, що «Військова освіта, незважаючи на послідовні реформи, залишається розпорошеною та надмірно великою, і в той самий час вона більше орієнтована на потреби цивільного ринку, ніж військових, що суперечить ідеї професіоналізації збройних сил».

Військові виші, відіграючи провідну роль у системі військової освіти, виховують курсантів і офіцерів, наукові кадри, проводять спеціалізацію та навчання, беруть участь у модернізації армії шляхом проведення науково-дослідних, експертних та впроваджувальних робіт у сфері оборонної техніки та технологій, а також нової зброї та військової техніки.

Викликом для Міністерства національної оборони (далі МО) залишається незмінне використання з розумом значного наукового

потенціалу, зосередженого у військових ЗВО у процесі модернізації системи оборони держави.

З початку XXI століття вищі військові заклади освіти Польщі працюють за тими самими принципами, що й інші державні університети. Вони автономні, ведуть власну політику зайнятості та економіку і, насамперед, мають право отримувати фінансові ресурси з різних джерел і під різними назвами.

Польські дослідники стверджують, що в реалізації завдань військових ЗВО, передусім, необхідно забезпечити високу якість освіти, відповідно до вимог сучасних умов безпеки, у тому числі з урахуванням умов, пов'язаних із процесом трансформації збройних сил, їх мінливого характеру та професіоналізації. Сучасний офіцер має бути готовим не тільки в контексті суто військових питань, але й у контексті функціонування в цивільному середовищі. Інтеграція системи національної безпеки не лише у сфері військових, але й невійськових питань змушує відірватися від тільки військового сприйняття питань безпеки.

Військові ЗВО Польщі несуть соціальну відповідальність за свою діяльність, яка полягає не тільки в якості та методиці навчання, але й у рівні теоретичних і практичних засад підготовки випускників, майбутніх лідерів, виконання когнітивних функцій, створення знань, популяризація знань, але й відповідальність за виховання молодого покоління, створення відкритої, мислячої спільноти, за виховання патріотичних цінностей, солдатський дух, взаємодовіра, прагнення до правди.

Відтак, важливою є військова трансформація збройних сил Польщі. Без сумніву, шлях до трансформації починається з ефективної системи освіти та створення умов для розвитку лідерів. Сучасний офіцер – командир і організатор повинен мати найвищі командні компетентності та здібності, а також відповідні технічні знання, що дозволяє йому аналізувати наявну інформацію, ефективно використовувати інтеграцію бойових систем, а також планування та ведення бойових дій, оптимально використовуючи всі переваги наявної бойової техніки. В епоху стрімкого розвитку техніки та професійної армії офіцер повинен уміти йти в ногу з прогресом і вдосконалюватися.

Важливим завданням для військової освіти є створення сучасної системи підтримки процесу підвищення кваліфікації для всіх військовослужбовців.

Проблеми глобальної безпеки на початку XXI століття надзвичайно динамічні та складні, і ставлять перед збройними силами нові виклики. Стенд знань та інформації, фактори успіху та здатність ухвалювати

проривні рішення, технології визначають можливість отримання переваги, один із критеріїв стратегії оборони держав. Інтеграція окремих родів військ поглиблюється, а зв'язність, характерна для сучасних військових дій, вимагає як безконфліктної взаємодії окремих компонентів збройних сил, так і взаємодії з невійськовим оточенням. Окрім традиційних бойових просторів, нормою стає використання кіберпростору, елементів критичної інфраструктури чи інформаційної сфери. Крім того, неконтрольоване поширення передових військових технологій, у т.ч біологічна та хімічна зброя, переносні ракети чи безпілотні літальні апарати, означає, що традиційна військова перевага може виявитися дуже локальною.

За словами Президента Республіки Польща Броніслава Коморовського, російсько-українська війна яскраво показала, що не всі народи нашого регіону можуть жити безпечно. Ця війна, найсерйозніша з часів холодної, показує нам один зі сценаріїв потенційної агресії, яка може статися і в країнах НАТО та Європейського Союзу. Немає сумніву, що членство Польщі в Атлантичному альянсі є ключовим елементом їхньої безпеки. Однак найголовніше – власна здатність держави вживати заходів залишається елементом самозахисту у разі агресії.

Нові якісні характеристики збройних сил, висока мобільність, маневреність, діяльність із незалежними та малими групами, спрощена ієрархічна структура, це вимагає від офіцера іншої компетентності, ніж це вимагалось в армії минулої епохи.

Отже, командира взводу із чітко визначеними завданнями слід замінити моделлю творчого офіцера, який мислить інноваційно, системного організатора, самовпевненого, який розуміє умови дій підпорядкованого йому підрозділу.

Зауважимо, що в системі освіти Польщі на державному рівні немає жодного закладу, який би проводив підготовку командно-управлінського складу Міноборони та інших міністерств для потреб системи державної безпеки.

Підводячи підсумок, польська армія сьогодні стикається з багатьма новими викликами, пов'язаними як із поточними змінами у функціонуванні Збройних сил Польщі, так і зі зміною характеру військових операцій, у яких проста технологічна перевага не є вже вигашною. Асиметричні загрози, повномасштабне вторгнення росії в Україну, поява нових конфліктів на кордонах НАТО та специфіка де-факто контрповстанських операцій в Іраку та Афганістані продемонстрували необхідність зміни парадигми мислення.

Вибрані компетентності сучасного офіцера, розглянуті вище, вказують на те, як військові університети повинні відігравати важливу роль у сучасних збройних силах.

Тому так важливо, крім забезпечення високої якості освіти, адаптувати вищу військову освіту до ролі ключового елементу інтелектуальної підтримки Збройних сил Польщі та органів державної влади у сфері оборони та безпеки.

Однак не слід забувати, що відмінною рисою військових навчань також є їх організація, яка містить три модулі, тобто спрямовану освіту, яка охоплює змістовий, визначений «цивільними» результатами навчання, для даної галузі, військовий – необхідний для отримання офіцерського звання, та спеціальний – підготовка до зайняття певної посади в структурі Збройних Сил і визначений вимогами до даного складу, групи особового складу та військової спеціальності. Студенти військових закладів вищої освіти фактично закінчують два факультети паралельно, тобто отримують повноцінну цивільну вищу освіту та сучасну офіцерську школу.

Перед військовою освітою стоїть важливий виклик. Чи слід проводити процес консолідації, і якщо так, то на яких умовах? Забезпечення умов для безперебійної підготовки військовослужбовців на найвищому рівні має бути стратегічною метою всієї системи освіти військової та державної оборони.

Ірина Забіяка
Луцький національний університет

ПРАКТИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

В освітніх системах європейських країн накопичено великий досвід використання проєктного методу в освітньому процесі.

Проєктний метод навчання має тривалу історію, початок якої було покладено у Франції та Італії у XVI–XVII ст., його використовували архітектори та інженери для навчання своїх підмайстрів.

У 1918 р. було опубліковано книгу «Проєктний метод», автор якої – Вільям Кілпатрик – популяризував даний спосіб набуття знань та навичок у педагогіці. Новий метод є альтернативою традиційному лекційному навчанню, він допомагає наблизити теоретичний навчальний матеріал до реального життя та майбутньої професійної діяльності; змінює ролі здобувачів освіти та педагогів: студенти стають активними повноправними

суб'єктами освіти, а педагоги організовують і спрямовують цей процес, а не транслюють готову інформацію [5].

За 100 років після появи книги Вільяма Кілпатрика накопичено величезний досвід застосування проєктного методу в освіті. Ми зробили аналіз практики проєктного навчання та особливостей його використання в освітніх системах європейських країн, щоб спрогнозувати можливість подальшого розвитку та поширення цієї методики у вітчизняній системі вищої освіти.

У зарубіжних наукових джерелах виділяється щонайменше п'ять його видів [1]: навчання, що фокусується на актуальних соціальних викликах (challenge-based learning); проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning); навчання, прив'язане до місця (place-based learning); навчання, що базується на практиках (activity-based learning); навчання через дизайнерську (творчу) діяльність (design-based learning).

Ключові характеристики проєктно-орієнтованого методу з погляду зарубіжної практики є: довгостроковий характер виконання проєкту; охоплення кількох дисциплін (або цілої спеціальності); контекстуальний характер; колективність навчання (виконання проєкту); зосередженість на проблемі та її вирішенні.

Особливість роботи над навчальним проєктом полягає в тому, що передбачає пошук відповіді на запитання, яке формулюється у вигляді проблеми. Дослідники виділяють два ключових елементів будь-якого проєкту: дослідницька проблема – мета; інструменти – засоби для її досягнення.

Досвід Фінляндії. Ряд освітніх програм у фінських закладах вищої освіти розроблено виходячи саме із позитивного впливу проєктно-орієнтованого навчання на формування умінь працювати в команді (у тому числі міжнаціональної), вести переговори (домовлятися), навички комунікації, лідерства – тобто тих базових соціальних компетентностей, без яких переважна більшість сучасних професіоналів, незалежно від галузі зайнятості, обійтися не зможе. Автори відзначають класичні для проєктно-орієнтованого навчання труднощі, такі як необхідність підтримувати мотивацію студентів протягом тривалого відрізка часу та обмеженість компетенцій викладачів [5].

Відтак, у фінських закладах вищої освіти проєктно-орієнтоване навчання спрямоване на розвиток загальних навичок та формування метапредметних компетентностей студентів, що сприяє як засвоєнню знань у межах спеціальності так і гармонійному соціальному розвитку особистості.

Досвід Франції. У французькій системі вищої освіти розглянутий нами методичний інструментарій отримав назву «Індустріальний проєктний метод» [3]. У дослідженні J. Ginestié, проведеному в 2002 р., проаналізовано досвід 212 французьких компаній, що пропонували свої проєкти для освітніх організацій Франції. Аналіз виявив наявність певного розриву між так званими бажаними проєктами (цілями) та реальними освітніми проєктами (результатами). Причина розриву, на думку J. Ginestié, у тому, що організація роботи у компаніях (на виробництві) принципово відрізняється від організації освітнього процесу [3]. Тобто для більш ефективної технологічної підготовки студентів необхідне подальше вдосконалення методичного інструментарію, що дозволяє адаптувати практики комерційних підприємств до освітнього процесу.

Загалом можна констатувати, що у Франції приділена велика увага забезпеченню зв'язку проєктно-орієнтованого навчання з практикою та потребами ринку. Успішність цього підходу обумовлена тим, наскільки педагогам і роботодавцям вдається перевести комерційні потреби у формат навчального проєкту, а результати навчальних проєктів використовувати у реальній діяльності підприємств.

Досвід Австралії. Застосування проєктно-орієнтованого навчання у закладах вищої освіти цієї країни свідчить про цікаву прикладну специфіку його можливостей. Проєктний метод використовується не як засіб досягнення будь-якої предметної, чітко визначеної мети (створення конкретного продукту), а як методичні рамки для впровадження в освітній процес інноваційних технологій, таких як 3D-моделювання. З погляду австралійських викладачів вищої школи, з одного боку, подібні технології рано чи пізно все одно стають частиною освітньої практики, незалежно від обраної методики впровадження. З іншого боку, проєктний метод, що створювався без урахування появи таких інноваційних технологій, є хорошим орієнтиром для розуміння того, як їх краще інтегрувати в освітній процес.

Представлені в Australasian Journal of Engineering Education практики показують, як впровадження нових технологій може поєднуватися з проєктно-орієнтованим навчанням. Завдання, поставлені перед студентами, відповідали основним принципам цього виду підготовки: проблеми були одночасно і складними але можливими для виконання; їх вирішення вимагали командної роботи; успіх залежав від залучення знань із різних галузей (тобто завдання були міждисциплінарними)[5].

Таким чином, в Австралії, в рамках проєктно-орієнтованого навчання, відбувається активне впровадження інноваційних освітніх технологій.

Отже, досвід різних країн свідчить про те, що запит на формування метапредметних компетентностей: уміння працювати в команді, лідерства, комунікаційних компетентностей тощо – може відбуватися за допомогою проєктного підходу щодо організації освітнього процесу на всіх рівнях освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barron B. J. S., Schwartz D. L., Vye N. J., Moore A., Petrosino A., Zech L., Bransford J. D. Doing With Understanding: Lessons From Research on Problem- and Project-Based Learning . *Journal of the Learning Sciences*. 1998. Vol. 7. № 3–4. P. 271–311.
2. Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26. № 3/4. P. 369.
3. Ginestie J. The Industrial Project Method in French Industry and in French Schools. *International Journal of Technology and Design Education*. 2002. Vol. 12. Issue 2. P. 99–122.
4. Kilpatrick W. H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers College Columbia University, 1929. 24 p.
5. Vahtikari K. Project based learning for master students – Case integrated interior wooden surfaces. *World Conference on Timber Engineering*. 2012. P. 315–322.

Валентина Зайцева, Сергій Цвілій

Національний університет «Запорізька політехніка»

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ

Проблема відповідності кваліфікації випускників навчальних закладів, які готують кадри для індустрії туризму, вимогам роботодавців у післявоєнних умовах відновлення бізнесу постане досить гостро. Адекватною відповіддю на вимоги ринку праці в частині забезпечення сфери туризму та її інфраструктури молодими й активними, але при цьому високопрофесійними кадрами, є дійсно практикоорієнтована побудова процесу навчання майбутніх професіоналів в туристичному бізнесі та індустрії гостинності, безпосередня активна участь її представників у формуванні запиту на компетенції випускника та участь у його підготовці. Тим більше, що сучасні вимоги держави до системи освіти чітко орієнтують на це навчальні заклади середньої професійної та вищої освіти.

Вирішення даної проблеми полягає в наступному: поєднання серйозної теоретичної професійної підготовки і системного освоєння практичних навичок на протязі навчання у постійному контакті з представниками туристичних та готельних підприємств. Тільки такий підхід може забезпечити необхідну якість підготовки кадрових ресурсів

для туристичної галузі. Крім того, при розробці освітньої програми та її змістовного наповнення у вигляді освітніх компонентів потрібно уникнути традиційної подачі матеріалу. Необхідно мати на увазі, що теоретичні знання, які мають отримувати студенти, не можуть бути відірвані від професійної сфери. Будь-яка дисципліна, що включається до навчального плану, повинна спиратися на фактологічний чи ситуаційний матеріал, який безпосередньо пов'язаний з туристичною індустрією, як майбутньою сферою професійних інтересів випускника. Даний підхід виключить ситуацію, коли випускник туристичної кафедри, володіючи великим масивом знань з різних галузей наук, які традиційно пов'язуються з туризмом, не в змозі узагальнити їх і трансформувати до використання у професійно-практичній діяльності [1].

Наявний досвід спроб отримати серйозні професійні навички студентами, які навчаються за програмами «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа», під час проходження навчальної та виробничої практики у традиційній формі – на діючих підприємствах, не дає бажаного ефекту. Зазвичай, у студента відсутнє чітке уявлення про всі виробничі обов'язки, які він має виконувати під час проходження практики у туристичній фірмі (турагент, туроператор) в повному обсязі. Більшість турагентів і туроператорів не в змозі дозволити відволікати персонал від виконання прямих обов'язків з метою навчання практикантів.

Найбільш продуктивним способом є поєднання практики з виїзними стажуваннями у високі сезони: студент отримує можливість досить тривалий період перебувати у реальному професійному середовищі та відпрацьовувати певні професійні вміння. Однак за такого підходу студент задіюється на досить вузькому наборі функцій і не отримує повного спектра практичних навичок.

Правильна організація та розвиток «імітаційного середовища» навчання дає можливість вирішити проблему матеріально-технічної бази проходження практики та повноцінного освоєння основних професійних навичок. У рамках «квазіпідприємства» можуть бути змодельовані умови діяльності робочого підрозділу турфірми, що дозволяють під час практики імітувати близьке до реального психологічного середовища та функціональний розподіл посадових обов'язків при здійсненні реальних технологічних процесів діяльності фірми.

Дещо інша ситуація складається з практичною підготовкою випускників за ОП «Готельно-ресторанна справа». Відпрацювання первинних професійних навичок, властивих лінійному персоналу готелів, вимагає певної матеріальної бази, що не завжди можливо реалізувати в

рамках «квазіпідприємства». Проте обладнання хоча б одного готельного номера категорії «апартамент» є цілком можливим і в ЗВО. Необхідним елементом імітаційного середовища також є стійка-reception з відповідними атрибутами, оснащена комп'ютерною та організаційною технікою з доступом до систем бронювання та ліцензійним ПЗ автоматизації діяльності засобу розміщення. Аналогічним ПЗ і доступом мають бути оснащені і комп'ютерні класи щодо відпрацювання навичок бронювання, резервування, оформлення договорів усіма студентами. Це дозволить у рамках навчальної та виробничої практики здобути частину професійних навичок [2].

Існує ще ціла низка проблем, які слід вирішувати для успішної реалізації практикоорієнтованого навчання зазначених спеціальностей: 1) неготовність ЗВО до нового формату ведення освітньої діяльності; 2) складність оптимізації навчальних графіків і планів різних освітніх програм; 3) непослідовність фірм, які висловлюють незадоволення компетентнісним рівнем випускників і самі ж самоусуваються від реальної участі у розробці й реалізації освітніх програм,

Таким чином, на етапі переходу системи підготовки кадрів з вищою освітою до практикоорієнтованого навчання для повноцінної реалізації цієї ідеї необхідне виконання низки умов: затвердження професійних стандартів для працівників туристичної індустрії; достатня сміливість ЗВО, щоб відмовитися від звичних принципів та методів організації навчального процесу; активне бажання бізнесу включитися у підготовку кваліфікованих кадрів для компаній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Vindyk A., Tsviliy S., Gurova D. Current state of professional training of competent specialists in the field of hospitality, taking into account the factor of action COVID-19. *Vzdelávanie a spoločnosť VI* : Collection of Scientific Papers. IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM). University of Presov. Slovakia. June, 2021. 451 p. Pp. 163-184.
2. Zaitseva V., Tsviliy S., Bublei G. Innovation facilities of the tourist business of small and medium enterprises of the region. *Roczniki Ekonomiczne KPSW w Bydgoszczy*. Poland. 2019. №12. pp. 201-212.

ОПОСЕРЕДКОВАНЕ ВНУТРІШНЄ АБІЛІТАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ КОРЕКЦІЄЮ НЕГАТИВНИХ СКЛАДОВИХ ЛЮДИНИ ЯК СИСТЕМИ «БІО-СОЦІО-ДУХ»

Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) є надзвичайно важливими. Корекційним педагогам варто вміти керувати названими процесами за допомогою найефективніших сучасних методик. Система необхідних для цього знань, умінь та навичок (далі – ЗУН) пронизує всю професіограму корекційного педагога і формується в ході отримання вищої освіти та вдосконалюється протягом усієї професійної діяльності. З метою успішного сприяння соціальній адаптації та інтеграції в суспільство дітей із ПФП корекційним педагогам слід урахувувати й кореляцію процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації та гіперкомпенсації, які відбуваються в позитивних і негативних складових людини (далі – відповідно ПСЛ і НСЛ) як системи «біо-соціо-дух».

Визначимо сутність і проаналізуємо структуру опосередкованого внутрішнього абілітаційного управління вертикальним процесом корекції негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух».

Опосередковане абілітаційне управління корекцією системи НСЛ – це цілеспрямоване стимулювання корекції в підсистемі В системи НСЛ корекцією у підсистемі А системи НСЛ через абілітацію підсистеми Б системи ПСЛ. Якщо процес № 1 – корекція системи НСЛ, процес № 2 – абілітація системи ПСЛ, процес № 3 – корекція системи НСЛ, то корекція підсистеми А системи НСЛ управляє корекцією підсистеми В системи НСЛ через абілітацію підсистеми Б системи ПСЛ.

Опосередковане абілітаційне управління корекцією системи ПСЛ (система трьох процесів «корекція – абілітація – корекція») складається з двох видів безпосереднього управління: *безпосереднього корекційного управління абілітацією* (система двох процесів «корекція – абілітація»), за якого зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) безпосередньо стимулює пришвидшене збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми Б системи НСЛ,

уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи НСЛ (абілітація); *безпосереднього абілітаційного управління корекцією* (система двох процесів «абілітація – корекція»), за якого пришвидшене збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми Б системи НСЛ, уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи НСЛ (абілітація) безпосередньо стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми В системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція); отже, зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) опосередковано стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми В системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) через пришвидшене збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми Б системи НСЛ, уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи НСЛ (абілітація). Таким чином, за опосередкованого абілітаційного управління корекцією системи НСЛ процес корекції у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ, процес абілітації у підсистемі Б системи ПСЛ, процес корекції у відповідних підсистемах В систем НСЛ і ПСЛ знаходяться між собою у відношенні транзитивності.

В освітньому процесі важливо робити акцент на стимулюванні абілітації, а не розвитку більшості підсистем дитини з ПФП, оскільки підсистеми НСЛ мають значну швидкість самоорганізації; зазвичай існує наступна залежність: чим більше порушень має дитина, тим вища швидкість самоорганізації підсистем її системи негативних складових. Якщо батьки та педагоги не встигли здійснити абілітацію, то потім доводиться проводити *корекцію* (у тих підсистемах, які *не мали* періоду нормального розвитку до впливу на них фактору, негативного для їх самоорганізації, тобто у дитини одразу ж сформувались помилкові ЗУН) або *реабілітацію* (у тих підсистемах, які *мали* період нормального розвитку до впливу на них фактору, негативного для їх самоорганізації, тобто ЗУН дитини спочатку були правильними, а потім стали помилковими). Ми вважаємо, що варто враховувати дану інформацію в процесі підготовки корекційних педагогів.

Трикомпонентним внутрішнім вертикальним процесом «корекція – абілітація – корекція» у системі ЗУН дітей із ПФП можна керувати за допомогою медико-психолого-педагогічної евристично-синергетичної методичної системи опосередкованого абілітаційного управління процесом корекції негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух». Названа методична система пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування помилкових ЗУН і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію правильних ЗУН, сприяючи міцному закріпленню нових якостей ЗУН і досягненню системи абілітаційних та корекційних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

- Золотарьова, Т. В. (2020). Безпосереднє внутрішнє управління прямими вертикальними процесами, які відбуваються у позитивних і негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух». *The 5th International scientific and practical conference “Topical issues of the development of modern science”*. Sofia, Bulgaria, 456-467.
- Золотарьова, Т. В. (2019). Принципи функціонування систем правильних і помилкових знань, умінь і навичок як основа корекційної складової освітнього процесу. *Корекційно-реабілітаційна діяльність у сучасному освітньому просторі: монографія*, О. В. Боряк, Т. М. Дегтяренко (ред.), (сс. 146-166). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Маценка.

Олена Купенко

Сумський державний університет,

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА УНІВЕРСИТЕТУ: НОВІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Зміни зовнішнього середовища – наслідки пандемії COVID-19 та повномасштабного російського вторгнення в Україну – суттєво впливають на всі компоненти педагогічної системи взаємодії викладача та студента університету. Так, за даними опитування «Про, що [не] мовчать **викладачі** в умовах невизначеності» проведеного в листопаді 2022 р. ГО «Прогресивні», рівень тривоги 34,6% освітян є вище середнього, 52,8% опитаних зазначили значне збільшення навантаження у викладанні. 46,9% викладачів зазначили – бракує сил на наукову роботу. При цьому 44,6% освітян все ж знаходять сили на науку. Максимальне занурення в роботу і волонтерство зазначають 14,1% респондентів; 32,6% – занурення на 80 % [5].

За даними опитування «Вища освіта в мовах війни очима **студентів**», презентованого 9 вересня 2022 р. Школою Політичної Аналітики НаУКМА, 32,12 % студентів зараз важче зосередитися на навчанні, ніж до початку повномасштабної війни, 25,99 % скоріше погоджуються із цим

твердженням. 17,8 % зараз частіше думають про те, чи варто продовжувати навчання, 13,83 % скоріше погоджуються із цим твердженням [4].

Мету педагогічної системи взаємодії викладача та студента (у загальному формулюванні) розглядаємо в отриманні якісних освітніх послуг в контексті термінології Болонського процесу. При цьому враховуємо, що у листопаді 2020 р. міністри країн Європейського простору вищої освіти, підтвердивши успіхи Болонського процесу за останні два десятиліття, прийняли зобов'язання до 2030 р. створити більш інклюзивний, інноваційний, взаємопов'язаний та стійкий Європейський простір вищої освіти. Наразі врахування потребує те, що виклики пандемії COVID-19, а також повномасштабного російського вторгнення в Україну ускладнили досягнення цих цілей для всіх учасників.

Характеризуючи **зовнішнє середовище** університетської освітньої системи, розуміючи дію наявних травмуючих подій на його суб'єктів, зупинимося в цих тезах на наявних можливостях. Підставою для виявлення таких можливостей є висновки звіту «Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10» про інновації, які вже є актуальними, але ще не мають значного впливу на освіту. Серед інновацій 2022 р., виокремимо такі, які стосуються суб'єктів зовнішнього середовища:

- дуальне навчання (як синхронізація навчання в аудиторії та професійної практики), яке передбачає звернення до представників профільних організацій і підприємств як до суб'єктів освітнього процесу;
- інтернет-технології, що стирають межі між розвагами та навчанням, дозволяють успішним інфлюенсерам не просто ділитися власними поглядами на продукти, послуги, соціальні тенденції, але формувати рішення, у тому числі і в контексті навчання;
- «домашня педагогіка» (як неформальні практики навчання та викладання в домашньому середовищі, референтних групах, місцевій громаді), коли молоді люди навчаються у тих, з ким знаходяться в безпосередній близькості [1].

Наведені суб'єкти зовнішнього середовища так чи інакше вже здійснюють вплив на знання та розуміння молодих людей. Чи будуть їх впливи в синергії з університетською освітою, чи будуть конкурувати за увагу студентства? Відповідь залежить від того, як відповісти на наступне: **Які очікувані результати** діяльності викладачів та функціонування університетів?

Виходимо із розуміння університету (за Вільгельмом фон Гумбольдтом) як місця навчання і місця досліджень. Отже, очікувані результати від діяльності університетських викладачів – навчити

здобувачів освіти навчання і дослідженням, в сучасному розумінні дослідницького університету – навчати академічному підприємництву. Що ж до майбутнього, то увагу привертає дослідницьке питання, яке формулюють в 2021 р. Е. Дж. Левін, М. Стівенс, К. Вінтер: по мірі того, як світ відновлюється після COVID-19, саме час зрозуміти, який внесок університетів у суспільне благо сьогодні. Автори сформулювали це питання відносно університетів США [2], однак не менш актуальним воно представляється і в Україні в умовах воєнного стану.

Виходячи із представленого розуміння особливостей стану викладачів і студентів, наявних суб'єктів зовнішнього середовища й очікуваних результатів університетської освіти в сучасному світі, серед **педагогічних методів** увагу представляється доцільним зацентрувати на методах академічного наставництва. Академічне наставництво – це тривалі стосунки для розвитку між більш досвідченим партнером (наставником) і менш досвідченим партнером (підопічним). Підопічний отримує підтримку через регулярну взаємодію з наставником, щоб отримати навички, перспективи та досвід [3].

Академічне наставництво не виключає синергії викладачів-дослідників з представниками професійних організацій і установ, інфлюенсерами та лідерами думок, а також значимими людьми з найближчого оточення студентів. Синергія вбачається у практичній перевірці результатів досліджень, а також відкритті напрямів нових досліджень для суспільного блага. Однак така синергія потребує подальшого детальнішого розроблення відповідних методів і засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10 (2022). Retrieved from: <https://oro.open.ac.uk/>
2. Levine E. J., Stevens M., Winterer C. (2021). Recovering the University as a Public Good. Retrieved from: <https://humanexperience.stanford.edu>
3. Teacher Education Guidance Notes: Academic mentoring. Retrieved from: <http://www.tess-india.edu.in/>
4. Вища освіта в умовах війни очима студентів (2022). Retrieved from: <https://spa.ukma.edu.ua/>
5. Про, що [не] мовчать викладачі в умовах невизначеності (2022). Retrieved from: <https://progresylni.org/>

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД КРАКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

Інтернаціоналізація вищої освіти стає обов'язковою умовою її функціонування, що зумовлено низкою чинників: суспільно-політичних, соціально-економічних, культурних, освітніх тощо. Не є винятком і вища аграрна освіта, розвиток якої здійснюється в річищі глобальних тенденцій. Проявами інтернаціоналізації є міжнародна мобільність, інтернаціоналізація змісту освіти, запровадження міжнародних освітніх програм. Однією з таких програм є «Міжнародний магістр садівництва» (*International Master of Horticultural Science*), запроваджена Краківським університетом сільського господарства.

Наголосимо, що Університет сільського господарства в Кракові черпає свій досвід із інтелектуальної спадщини та традицій Ягеллонського університету. Саме в цьому закладі вищої освіти з 1890 р. розвивалися агрономічні та лісівничі науки, а навчання та виховання студентської молоді здійснювалося на патріотичних засадах. З того моменту, коли в Ягеллонському університеті було засновано факультет агрономії, сільське господарство постійно викладається на університетському рівні. Протягом усієї історії функціонування закладу академічний персонал дотримувався спільного керівного принципу – виховання в молоді шанобливого ставлення до громадянських свобод і етичних норм. За таке ставлення професорсько-викладацький склад часто зазнавав репресій, а деяких навіть позбавляли права викладати. Сучасна освітня пропозиція складається із 32 основних напрямів з 65 спеціалізаціями, на всіх освітніх рівнях навчається близько 9 тисяч студентів (*MSc International Master of Horticultural Science*).

Міжнародна освітня програма «Міжнародний магістр садівництва» орієнтована на освіту та підготовку студентів для їхньої майбутньої діяльності у сферах менеджменту, торгівлі та послуг, а також у державних службах на європейському рівні. У процесі навчання студенти можуть отримати певний рівень спеціалізації на основі вивчення як обов'язкових, так і вибіркових курсів, розроблених із урахуванням інноваційних тенденцій розвитку сучасного європейського садівничого виробництва. Як сегмент спеціального сільськогосподарського виробництва напрям

підготовки «Садівництво» охоплює галузь садівництва в повному обсязі та професійну спеціалізацію на рівні магістра.

Основною метою навчання є ознайомлення здобувачів вищої освіти із поточною ситуацією в галузі садівничого виробництва з огляду на міжнародні аспекти та підготовка дипломованих фахівців, здатних застосовувати отримані знання як теоретично, так і на практиці.

Ключовою перевагою означеної освітньої програми для здобувачів магістерського ступеня стане їх хороша орієнтація в європейській галузі садівництва, яку вони отримають під час навчання в університетах-партнерах у різних країнах. Значну увагу в межах освітньої програми приділено актуальним проблемам сучасного садівництва, які стосуються, насамперед, сфер овочівництва, рослинництва, виноградарства, тепличного виробництва, біотехнологій рослин, зберігання продукції садівництва, її якості тощо. Центральною ланкою магістерської програми є підготовка кваліфікаційної роботи, під час написання якої студенти мають можливість спеціалізуватися й досліджувати певну частину галузі садівництва. Завдяки предметам вільного вибору здобувачі освіти мають змогу розширювати свої знання про широке коло аспектів садівничого виробництва, які комплексно задіяні в цій освітній програмі.

Випускники досліджуваної міжнародної магістерської програми:

- набувають фундаментальних знань із профільних дисциплін галузі садівництва, орієнтованих на міжнародне середовище садівничого виробництва;
- отримують – після успішного захисту кваліфікаційної роботи та складання Державного підсумкового іспиту – кваліфікацію «Інженер» (MSc);
- розвивають уміння синтезувати отримані знання й застосовувати їх на практиці;
- отримують можливість продовжувати навчання в аспірантурі.

Випускники програми можуть обіймати керівні посади в компаніях, що працюють у галузі садівничого виробництва, як у державному, так і в приватному секторах. Вони також знайдуть роботу в науково-дослідних установах та університетах. З огляду на той факт, що це буде міжнародна спільна навчальна програма, яка викладається англійською мовою, випускники також отримають хороші знання англійської мови, що дозволить їм працювати на важливих керівних посадах за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

MSc *International Master of Horticultural Science*. Retrieved from: <https://www.masterstudies.com/MSc-International-Master-of-Horticultural-Science/Poland/University-of-Agriculture-in-Krakow/>.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ-ВИКОНАВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

В умовах пандемії COVID-19 актуалізувалося питання переведення процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти в дистанційний формат, що потребувало пошуку інноваційних технологій та засобів навчання і викладання. У галузі мистецької освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх піаністів-виконавців, стали активно використовуватися Інтернет-платформи, масові відкриті онлайн-курси, програми для мобільних телефонів тощо. Адже незаперечним є факт, що інноваційні технології та засоби навчання значно полегшують процес дистанційної музичної освіти. Найбільшою відмінністю музичної освіти від інших галузей є те, що метод навчання виконавця-інструменталіста є відносно абстрактним, зосередженим на виконанні, і це форма мистецтва, яка безпосередньо резонує з предметом, який можна конкретизувати, візуалізувати та інформувати, якщо інтелектуальна технологія великих даних упроваджена в методику навчання (Tanik, 2017).

Ученими з усього світу розробляються системи електронного навчання, в основу яких покладено повне використання комп'ютерних мультимедійних технологій для передачі знань здобувачам освіти через відео та аудіо (Baker & Cohen, 2017). Після оцифрування музичних навчальних ресурсів за допомогою комп'ютерних технологій та Інтернету вони швидко поширюються в мережі, що робить зручнішим їх отримання здобувачами освіти й нівелює вплив їхнього місцезнаходження та часу.

Серед систем електронного навчання піаністів-виконавців особливе місце посідають інтелектуальні технології великих даних. Технологія великих даних є передовою дисципліною, яка розвивається на основі взаємопроникнення інформатики, кібернетики, теорії інформації, нейрофізіології, психології, філософії, лінгвістики та інших дисциплін. За допомогою інтелектуальної технології великих даних здобувачі освіти можуть відтворювати онлайн-навчальні ресурси в режимі реального часу в межах обмеженої пропускної здатності без необхідності повністю завантажувати навчальні програми та навчальні матеріали. Студенти можуть самостійно вибирати певний сегмент навчального контенту і навчання стає більш дієвим та зручним.

Незаперечним є факт, що поєднання технології великих даних і музики існує вже досить давно, розробка цифрової обробки звуку та програмного забезпечення для музики досягла значного прогресу, а поєднання технології великих даних і музичної освіти дало численні результати досліджень. За допомогою мультимедіа та розвитку емоційних роботів і глибокого навчання ефективність навчання та практики гри на фортепіано значно покращується.

Означене твердження можна пояснити тим, що пояснення викладачем музичних вправ у традиційному режимі навчання гри на музичному інструменті є дуже абстрактним. Тільки власне розуміння і розуміння здобувача освіти може змусити його або її відчувати. У традиційному викладанні часто використовується евристичний режим навчання, який лише абстрактно вводить у інструментальне виконавство відчуття повсякденного життя й дозволяє студентам самим уявити та зрозуміти емоції й техніку виконання твору. Крім того, із запровадженням цифрових технологій немає необхідності купувати дороге музичне обладнання чи виконувати регулярні роботи з обслуговування. Педагогам потрібні лише базові навички роботи з комп'ютером і базові знання музики, щоб виконувати найпростіші навчальні завдання.

По-перше, студенти можуть відчувати твори безпосередньо через мультимедіа. Здобувачі вищої освіти, які навчаються грати на музичному інструменті, отримують доступ до навчального портфоліо, увійшовши в профіль клієнта, який, як правило, є навчальною платформою, а потім представляють результати навчання викладачу, не залишаючи віртуального середовища. Наприклад, традиційна модель вивчення твору – це просто уявлення музичного тексту. За допомогою засобів інформаційних технологій можна створити зміст твору. Студенти можуть не тільки почути п'єсу, але й прямо її побачити та зрозуміти свої емоції, щоб грати з більшим ентузіазмом. Серед користувачів системи музичного навчання є викладачі, студенти, системні адміністратори. Управління інформацією про користувачів є основою управління системою, включаючи обслуговування, запити та статистику інформації про користувачів.

Отже, можемо констатувати, що інноваційні технології, які використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх піаністів виконавців у закладах вищої освіти США, є не лише необхідним засобом дистанційного навчання, але й потужним мотиватором та ресурсом, який дозволяє підвищити ефективність процесу музичного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Baker, V. D., Cohen, N. (2017). University vocal training and vocal health of music educators and music therapists. *Update Applications of Research in Music Education*, 35.
- Medeiros, L. F. d., Junior, A. K., Moser, A. (2021). An artificial intelligence teaching on artificial intelligence: experience report. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 4734-4744.
- Tanik, M. M. (2017). Big data optimization: recent developments and challenges. *Computing Reviews*, 58 (3), 166-168.

Лян Цзи

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

Формування естетичної культури учнів виступає одним із важливих завдань закладу загальної середньої освіти, орієнтованого на підготовку нового покоління випускників-інноваторів, із розвиненим мистецьким світоглядом та сформованими естетичними цінностями.

Незаперечним є факт, що реалізація означеного завдання має відбуватися з дотриманням загальнодидактичних та специфічних педагогічних принципів, що сприяє визначенню змісту й структури процесу формування естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору.

Обґрунтування принципів формування естетичної культури учнів вимагає з'ясування сутності досліджуваного поняття. За О. Ростовським, принципи навчання являють собою провідні орієнтири дієвого значення у процесі удосконалення практичної діяльності, а комплекс принципів визначає дидактичні вимоги до освітнього процесу, реалізація яких сприяє його ефективності (Ростовський, 2011, с. 224).

У річищі педагогічної науки і практики, зокрема й мистецько-педагогічної, принципи трактуються як вихідні позиції, що детермінують сутність, зміст та провідні вимоги до навчання й виховання. Дотримання означених вимог уможливорює досягнення запланованих педагогом результатів. Отже, принципи містять як узагальнені закономірності мистецького навчання, так і його окремі складники, що об'єднуються в ціле. Г. Падалка під принципами розуміє нормативно-об'єктивну основу, зумовлену рівнем розвитку педагогічної, психологічної, соціологічної науки, художньої культури тощо (Падалка, 2010).

Основою для обґрунтування специфічних принципів формування естетичної культури учнів виступають загальнодидактичні принципи

системності й послідовності, цілісності, безперервності, активності, культуровідповідності тощо. Крім означених загальнодидактичних принципів, у процесі художньо-естетичного становлення учнів основної школи актуалізуються специфічні принципи: культурологічної спрямованості мистецького навчання учнів основної школи; організації діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу (учнів, учителів та ін.); естетичного забезпечення процесу мистецького навчання.

Культурологічна спрямованість мистецького навчання учнів основної школи вимагає формування відповідного змісту навчання, що допоможе учням усвідомити мистецтво як надбання культури світу. Принцип культуровідповідності є підґрунтям для формування естетичної культури учнів, забезпечує осягнення ними музичного мистецтва, зокрема й музичного фольклору, у контексті розвитку світової художньої культури.

Реалізація принципу культуровідповідності в освітньому процесі основної школи на уроках мистецтва дозволяє ознайомити учнів із різноманіттям вірців музичного фольклору, що сприятиме формуванню естетичної культури особистості.

Імплементация принципу естетичного забезпечення процесу мистецького навчання спонукає учнів сприймати, усвідомлювати й перетворювати навколишню дійсність за законами прекрасного у процесі становлення їхньої естетичної культури та художньої свідомості. Як наголошує Дун Хао, «трактування естетичної культури в контексті сформованості в учня естетичних знань, смаків, здібностей, сприйняття явищ дійсності, мистецьких творів дає змогу розглядати зміст цього принципу як розуміння естетичної цінності мистецького матеріалу, розвиток умінь учнів до сприйняття музичного мистецтва як явища, котрий відзначається вагомим потенціалом втілення краси в особистісному житті» (Dong Hao, 2021). У цьому контексті варто зауважити, що почуття краси, високохудожнього, довершеного актуалізується у процесі осягнення зразків музичного фольклору, що сприяє підвищенню ефективності формування естетичної культури учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Падалка, Г. М. (2010). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
- Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Dong Hao (2021). Main guidelines of methodological provision for the formation of teenagers' musical worldview. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (113), 321-331.

ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА В РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ З ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРИКЛАД ДЛЯ УКРАЇНИ

Україна та Польща мають багатовікову спільну історію, яка продовжується зараз взаємною підтримкою та допомогою нашої країни. Тому не зайвим буде цікавитись історією та культурою сусідньої держави, а також переймати та підлаштовувати під себе досвід Республіки Польща, оскільки через спільне слов'янське коріння ми маємо чимало подібностей у характері народу.

Тим паче, що зараз спостерігається значне якісне піднесення патріотичного виховання в Польщі, практичне втілення якого ми можемо спостерігати на прикладі роботи двох проєктів у сфері патріотичного виховання – «Патріотизм завтрашнього дня» та «Незалежний 2018», які були прийняті декілька років тому, але досі продовжують свою постійно прогресуючу діяльність.

«Патріотизм завтрашнього дня» було запущено в роботу у 2015 році як загальнонаціональну грантову програму, яка слугує для виявлення та поширення знань у галузі польської історії та підтримує ініціативи, що залучають громади до заходів, присвячених піклуванню та популяризації місцевої спадщини та культури. У межах Програми неурядові організації та місцеві культурні установи з усієї Польщі можуть подати заявку на отримання гранту для реалізації проєктів історичної освіти, зокрема: асоціації, фундації, регіональні музеї, будинки культури та місцеві центри, бібліотеки. Програма «Патріотизм завтрашнього дня» підтримує цінні ініціативи, популяризує історію Польщі в нетрадиційний спосіб, використовує сучасні ЗМІ як засіб комунікації. Проєкти відрізняються інноваційним підходом до теми патріотизму, активізують учасників та місцеві громади. До виконання завдань залучені фахівці, аматори історії та досвідчені аніматори. Виховна робота проводиться на заняттях зі суспільствознавства, історії, польської мови, літератури, краєзнавства, а для підтримки та закріплення отриманих знань і вражень проводяться екскурсії до важливих історичних місць та місць національної пам'яті, конкурси та змагання з історично-краєзнавчого напрямку, дітей залучають до роботи волонтерських та патріотичних організацій.

Процес відновлення незалежності включав різноманітний досвід польських регіонів та лідерів багатьох ідеологічних традицій. Їх об'єднувало

спільне бажання відновити незалежну польську державу. Програма «Незалежна», прийнята польським урядом у рік святкування сторічного ювілею незалежності держави, визначає три цінності, які відрізняють польську ідентичність: свободу, повагу до гідності та прав людини та солідарність. Головною метою програми «Незалежна» є зміцнення почуття громадянської спільності поляків, для чого передбачено три рівні реалізації програми: реалізація проєктів усередині держави, присвячених відновленню незалежності Польщі, за які відповідають національні культурні інституції, зокрема: розширення списку пам'яток історії до ста, гала-премія ЕМУА European Museum Award у 2018 році, виставка #Heritage у Національному музеї в Кракові та понад тридцять інших виставкових, кіно- та музичних проєктів; заохочення до відзначення урочистостей регіональних і місцевих громад шляхом запуску двох субсидійних програм у другій половині 2017 року: «Коаліції за незалежність», яка підтримує організацію свят через громадські ініціативи, та «Niepodległa», спрямовану на культурні заклади місцевого самоврядування та неурядові організації; зміцнення міжнародної позиції Польщі на основі широкої репрезентації національних духовних надбань і цінностей, за що відповідає Інститут Адама Міцкевича, який провів низку заходів, що пропагують Польщу.

Як бачимо, Республіка Польща в національно-патріотичній сфері демонструє наявність у країні сформованого уявлення щодо реалізації заходів такого типу. Незалежно від формату польські проєкти відповідають закладеним концептуальним засадам, що свідчить про наявність ціннісних засад, на основі яких проводиться національно-патріотична робота з молоддю. Водночас як орієнтир виступають специфічні взірцеві підходи патріотичної роботи на загальнодержавному та місцевому рівнях. А ще ми можемо бачити, що розробка та фінансування такого типу проєктів потребує чимало часу, як і їхня реалізація, тому активна робота з вивчення та розробки перспективних напрямів патріотичного виховання саме в нашій державі мала розпочинатися вже давно, оскільки замало лише прийняття законодавчих рішень у сфері патріотичного виховання, коли вони не підкріплюються практичним застосуванням серед різних прошарків населення, а особливо – серед молодого покоління. Саме Республіка Польща, на нашу думку, може дати підказку, як рухатись у цьому напрямі та показати приклад своїми вже отриманими результатами.

ЛІТЕРАТУРА

Program wieloletni niepodległa na lata 2017-2022. Retrieved from: <https://niepodlegla.gov.pl/bip/wp-content/uploads/sites/2/2018/09/PW-Niepodleg%C5%82a-sierpie%C5%84-2018.pdf>
Patriotyzm jutra. Retrieved from: <https://muzhp.pl/pl/c/1532/patriotyzm-jutra>.

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Стрімкий перехід багатьох освітніх процесів на дистанційний формат викликав необхідність швидкого пристосування до нових умов, у яких саме дистанційні технології виявилися єдино можливими засобами для здійснення освітнього процесу. Одним із завдань для викладачів стало організовувати навчання за допомогою дистанційних технологій і доступних комунікацій в електронному інформаційному – освітньому середовищі. У зв'язку з тим, що система освіти України у відповідь на виклики сьогодення намагається шукати можливості для комбінування та варіювання між стаціонарним й дистанційним видами освітнього процесу, актуальності набуває пошук сучасних ефективних форм, технологій, засобів дистанційного навчання англomовного говоріння учнів молодшої школи.

Тому перед спеціалістами постало питання оволодіння навичками використання у навчанні можливостей засобів інноваційних технологій і їх поєднання зі звичними традиційними засобами, формами та методами навчання [7, с. 10].

Для забезпечення безперервності навчання розробляються сучасні рішення для дистанційного навчання та використовуються різні новаторські підходи. Через інтенсивність використання в сучасному суспільстві комп'ютерних технологій, засобів зв'язку та технічних пристроїв дистанційна форма навчання поступово стає більш популярною у формалізованому освітньому просторі. Під «дистанційним навчанням» розуміємо вид інтерактивної взаємодії між викладачем і учнями та інтерактивним джерелом, що здійснюється в умовах віртуального простору з використанням різних електронних пристроїв [4, с. 4].

Організаційно-методична особливість дистанційного навчання полягає в наявності технічних можливостей (інтернет-зв'язок, технічні засоби) та умінні користуватися навчальними інтернет-платформами, програмними забезпеченнями та додатками.

Під час здійснення дистанційного навчання англійської мови необхідно враховувати те, що базовим компонентом змісту навчання іноземних мов є способи діяльності, які забезпечують засвоєння учнями молодшої школи різних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання,

читання, письмо, говоріння, тобто формування умінь, пов'язаних зі спілкуванням.

Основними методами дистанційного навчання є бесіди, рольові ігри, дискусії, проєктні роботи, методи стимулювання і мотивації навчання, контролю й самоконтролю. У початковій школі найбільш ефективними є методи, що ґрунтуються на візуальній та слуховій основі. До ефективних методів варто також віднести асинхронне та синхронне навчання з використанням аудіо- чи відеозв'язку, спілкування та консультації в чаті або листування, перегляд відеоуроків, виконання онлайн-тестів і завдань.

У дистанційному навчанні іноземних мов здійснюється поєднання онлайн, традиційного та індивідуального навчання. Використовуються такі форми навчання: онлайн-уроки, індивідуальні заняття, самостійна робота, проєктна робота, аудіозаписи. Проводяться онлайн-тестування, використовуються онлайн-тренажери для вивчення граматики і лексики, фото-, відео- та аудіоматеріали з YouTube. Учителі мають можливість робити демонстрації екрану, одночасно спілкуватися з групою учнів, проводити тестові завдання з моментальним результатом, працювати онлайн із підручником у форматі PDF із малюванням і помітками в ньому, підключатися онлайн до сайтів по тематиці уроку тощо. Зворотній зв'язок відбувається у формі спілкування та через аудіоповідомлення та міні-проєкти [1].

Сьогодні існують вже готові платформи з усіма необхідними вмонтованими інструментами для дистанційного навчання. Найбільш розповсюдженими платформами для відеозв'язку - Zoom та Google Meet; платформи для розробки уроків та залучення школярів молодшої школи до роботи на занятті та зворотнього зв'язку - Google Classroom, Мій Клас, ReadyTo та інтерактивні онлайн дошки – Jamboard, Miro, Conceptboard, Linoit.

Відомо, що вивчення іноземної мови істотно відрізняється від вивчення будь-якої іншої дисципліни. Процес навчання іноземної мови – це складне поєднання всіх видів діяльності: пізнавальної, комунікативної, трудової, ігрової. Протягом навчання в учнів формуються складні мовленнєві навички та вміння усного спілкування, реалізуючи які вони здійснюють розширену пізнавальну діяльність, спрямовану на збагачення соціального досвіду і розвиток творчих здібностей. Одним із складних методичних завдань дистанційного навчання є максимально ефективна англомовна комунікація між вчителем та учнями, а також учнем та його однокласниками задля створення реальної ситуації культурного діалогу між учасниками навчально-виховного процесу. Оскільки організаційна й позакласова форми спілкування у дистанційному навчальному процесі

молодшої школи не є активними, то саме класова англомова комунікативна активність сприяє формуванню необхідних комунікативних вмінь під час говоріння [2, с. 298].

Останнім часом набуває досить важливого значення «інтерактивне навчання». Інтерактивне навчання об'єднує групу технологій, використання яких забезпечує високий рівень активності навчальної діяльності учнів. Такий інтерес до залучення інтерактивних технологій зумовлений необхідністю активного навчання, де учень стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з учителем та приймає участь [4, с. 279].

Застосування інтерактивних методів на уроці дає змогу учням навчатись активно. Інтерактивні технології навчання реалізуються у формах спільної діяльності учнів, всі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Коли вчитель та учень – рівноправні партнери. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов у класі створюється атмосфера взаємодії і співробітництва, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером. Інтерактивна взаємодія у навчальному процесі виключає домінування одного учасника над іншими. Вона спрямована на те, щоб не просто виконувати якісь завдання разом, а саме вчитися разом з опорою на розвиток критичного мислення [6, с. 201].

Організація інтерактивного навчання іноземних мов передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та стимулювання в кожного учня відчуття успішності та інтелектуальної спроможності.

Інтерактивне навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів означає навчання з використанням інтерактивних технологій, що передбачає організацію спільної (групової або колективної) або самостійної роботи учнів, яка спрямована на розвиток визначних умінь в англійському діалогічному мовленні [3, с. 105].

Це системна організація процесу навчання, яка включає такі компоненти: цілі та зміст навчання англійського діалогічного мовлення, інтерактивні методи навчання, засоби та форми навчання основною метою яких є досягнення позитивного результату на кожному етапі навчання англійському діалогічному мовленні учнів початкової школи.

Коротко зупинимось на деяких інтерактивних прийомах та формах викладання англійської мови, які показали свою високу ефективність у

процесі дистанційного навчання саме для розвитку англomовного говоріння учнів молодшої школи [5, с. 197-198].

Ефективним прийомом удосконалення знань з іноземної мови можна вважати тематичні презентації, що дозволяють інтенсифікувати засвоєння навчального матеріалу. При організації онлайн-заняття з використанням презентації навчальний матеріал подається наочно та доступно, що також дозволяє контролювати засвоєння вивченого матеріалу.

Результативним вважається метод «обговорення в групах» проводиться зазвичай за конкретною темою та націлена на знаходження правильного рішення і досягнення кращого взаєморозуміння. Групові дискусії сприяють кращому засвоєнню матеріалу.

Одним із методів, який сприяє розвитку мовної компетенції, більш швидкому та міцному засвоєнню навчального матеріалу та має високий рівень мотивації учнів молодшої школи, є гра. Наприклад, дидактичні ігри можна активно використовувати саме на етапі вироблення вмінь та навичок. Такий клас ігор допомагає учням під час вивчення іноземної мови у розвитку інтелектуальних здібностей, пам'яті, мислення, кмітливості. Ігри-вправи, удосконалюють пізнавальні здібності студентів, сприяють закріпленню навчального матеріалу, розвивають уміння використовувати його за нових умов. Прикладами ігор-вправ є кросворди, ребуси, вікторини в рамках розмовних тем, які вивчаються [8, с. 105].

Інтенсивність та ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті організації процесу навчання за принципами органічного поєднання різних засобів навчання та доцільного їхнього впровадження. Відбір засобів навчання англійського діалогічного мовлення здійснюється відповідно до їхніх функцій та дидактичних завдань. Для навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи в умовах дистанційної освіти переважно використовуються демонстраційно-моделювальні засоби навчання (імітаційні мультимедійні моделі) та засоби призначені для отримання знань, умінь і навичок (комп'ютерні програми) [3, с. 105 -107].

Інтерактивна форма дистанційного навчання дає змогу розширити й удосконалити знання з іноземної мови, аналізувати інформацію отриману з мережі Інтернет. Демонструвати у цікавій формі групі своє розуміння результатів проведеної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Особливості дистанційного навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти в умовах карантину. https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2243/

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. О.Б. Бігич та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Кочубей Н. П. (2019).Інтерактивне навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (1), 103–108. Retrieved from: <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/192129>
4. Організація освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання у 2020/2021 навчальному році : методичні рекомендації / за заг. ред. В. І. Шуляра. Миколаїв: ОІППО, 2020. 108 с.
5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С.Ю. Ніколаєва, Г.Е. Борецька, Н.В. Маєр, О.М. Устименко, В.В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І.Ф. Соболевої]. К.: Ленвіт, 2015. 444 с.
6. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2012. № 3. С. 196-208.
7. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної служби України. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 5–25.
8. Постоленко І. Ефективне навчання англійської мови дистанційно. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. №1 (23). С.104-108.

Hanna Podosynnikova

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Yaroslav Barantsev

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

THE USE OF CREATIVE WRITING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS

Nowadays, the educational process considered in the light of the anthropocentric paradigm devotes more and more attention to the communicative approach, since the latter enables all its participants to interact in order to achieve goals set by the national curriculum. As far as foreign languages teaching is concerned, this statement gets even more evident, the purpose of training pre-service teachers of the English language being closely related to forming students' professional communicative competence within the spheres and topics outlined by the curriculum. However, it is important that the notion of creative writing be interpreted in the context of its practical realisation in foreign language classes. Here we shall examine it with regards to formation of pre-service English teachers' professional communicative competence. Although creative writing as such has already been thoroughly described and classified in a number of research papers, the problem of its implementation in

the formation of English-language professional communicative competence in higher education has been covered insufficiently, hence our research question being focused on a system of creative writing techniques which would enhance student's professional communicative competence in English.

The initial assumption that one should take into account is the difference between two types of writing: creative and academic. Scientifically elaborated in the first half of the 20th century, the concept of creative writing is mainly aimed at providing students with the opportunity to reveal, insofar as it is possible, their potential and willingness to express themselves – while demonstrating, in fact, acquired knowledge, abilities and skills; in the meantime, academic writing usually proceeds from genre requirements with its constraints. G. E. Chandler & P. Schneider note that in creative writing “the goal of the teacher or writing workshop leader is the creation of a nonhierarchical community of writers in which the teacher or leader is writing and reading new work aloud, taking the same risks she or he is asking students or workshop participants to take” (Chandler & Schneider, 2007, p. 330). Therefore, creative writing, thought-provoking by nature, is a powerful tool to improve student's critical thinking skills and thus belong to interactive technologies of foreign language teaching (Podosynnikova, 2012).

The first group of creative writing techniques includes a range of activities to deal with **making lists**. It may be supposed, with reason, that orderly organising information enhances students' mental activity while analysing and classifying different categories. For instance, one might create lists of items such as *‘What I like / dislike about foreign language teaching as a career’*, *‘List of little joys of teacher's life’*, *‘List of techniques that motivate foreign language learning’*, etc. This technique can be used as warm-up activity before proceeding to more substantial parts of a class.

The second group of creative writing techniques embraces those related to **composing verses**, particularly according to a given structure. One of verse forms which would be relevant is so called “kite” as in the example that follows: *The sea / Majestic, heavy / To tack, to sail, to storm / The voyage, a ship, a compass, the current / To moor, to scrutiny, to walk / Sandy, remote / The land*. Should one put it vertically, an image of a kite (or even a lantern) could be perceived. The practical value of this technique is undoubted, since it may be introduced as an additional task to a more complex activity or a method of systematising and associating information. Nevertheless, many other poetry forms (such as figure poems), whether they be rhymed or not, are often suggested in practice depending upon professional skills to be developed through accurate planning.

The third group of techniques refers to **creating short texts**. It includes a free writing on a large scope of topics to dwell upon: thus, it is a type of technology intended to form pre-service teachers' skills of professional written communication by adhering to a qualitative perspective. These techniques appear valuable when referred to as independent activities. The writing format has no limitations (here are some of forms to choose: storytelling, article writing, rewriting a story, students alternating the end of their favorite book, writing stories based on pictures / songs, etc. (Nifli, 2021)), the number of possible professionally oriented subjects being unrestricted, either. The instruction might be presented in the following manner: *Imagine that you were to conduct a problem-based lesson. What steps would you choose in order that it can become a success?* It is essential to point out that the variety presented by categories of fiction may be wide and include different types of short stories, novels, flash fiction, tales, and so forth. Anyway, the challenge consists in deciding which of them are the most appropriate for a particular story as every form has some specific characteristic (Morley, 2007, p. 162). Indeed, a novel would be appropriate in case if one wanted to describe a story powered by a succession of conflicts, whereas a short story would be convenient for depicting some life-changing event (concerning, for example, personal experience in teaching) (Ibid.).

In summary, the creative writing technology provides a wide spectrum of various tasks to employ for the formation of English-language professional communicative competence of pre-service English teachers. The outlook of our research is to specify requirements as to applying these techniques at teachers training institutions.

REFERENCES

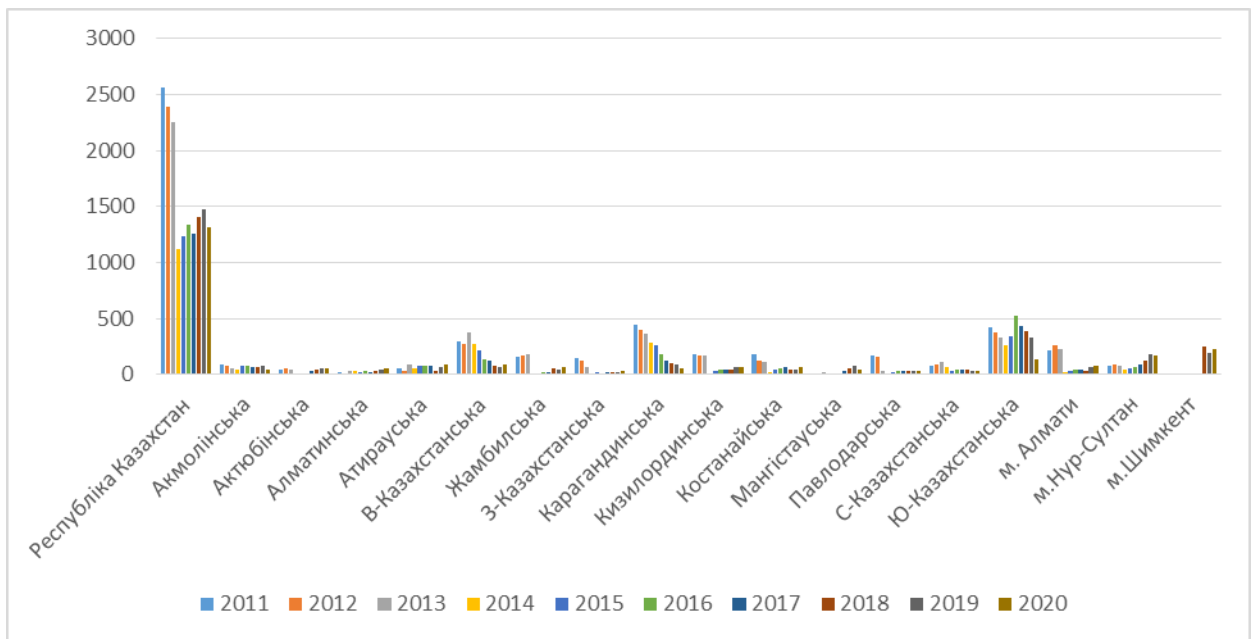
- Подосиннікова Г. І. (2012). Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 196–208.
- Chandler G. E., Schneider P. (2009). Creation and Response: Wellspring to Evaluation. In S. B. Kaufman (Ed.), *The Psychology of Creative Writing* (pp. 316–332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morley D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nifli J. (2021). The role of collaborative writing in the EFL classroom. Retrieved from: <https://ioannanifli.wordpress.com/2021/05/04/promoting-learner-collaboration-through-writing/>.

ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ З ДІАГНОСТИКИ ЗАТРИМКИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Затримки психічного розвитку у дітей та їх корекція є актуальною проблемою дитячої психоневрології [1]. Термін «затримка психічного розвитку» було запропоновано Р. Є. Сухарєвої ще 1959 р. Під затримкою психічного розвитку (ЗПР) розуміють уповільнення нормального темпу психічного дозрівання порівняно із прийнятими віковими нормами. ЗПР починаються в ранньому дитячому віці без попереднього періоду нормального розвитку, характеризуються стабільним перебігом (без ремісій та рецидивів, на відміну від психічних розладів) та тенденцією до прогресивного нівелювання у міру дорослішання дитини. ЗПР належить до розряду слабовиражених відхилень у психічному розвитку та займає проміжне місце між нормою та патологією [2].

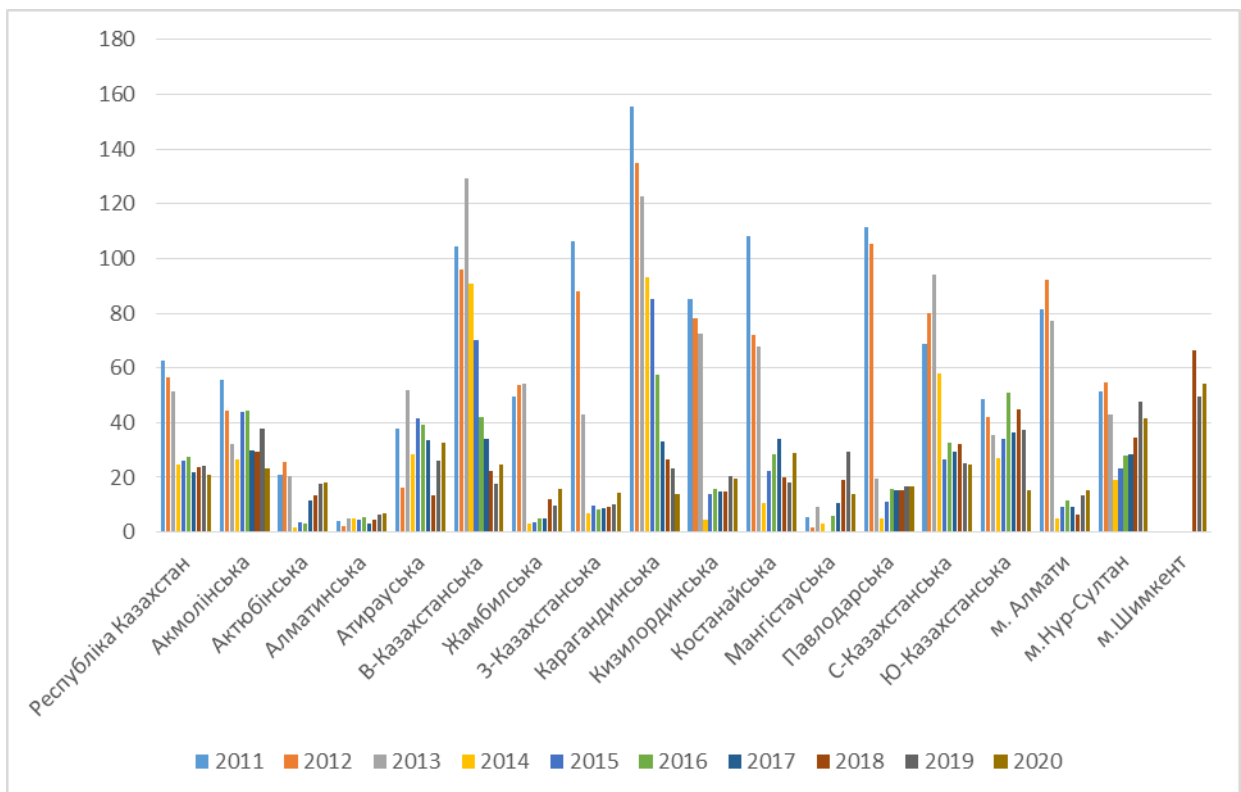
У міжнародній класифікації хвороб та поведінкових розладів 10-го перегляду (МКХ-10) діагнозу затримки психічного розвитку відповідають «порушення психологічного розвитку» (F8): «специфічні розлади мови» (F80.0 – 80.2, F80.8 – 80.9); «специфічні розлади розвитку шкільних навичок» (F81.0 - 81.1, 81.3, 81.8 - 81.9). Виділяються як особлива група «поведінкові та емоційні розлади, що починаються зазвичай у дитячому та підлітковому віці» (F90-98) [3].

Для Казахстану проблема затримки психічного розвитку є однією з актуальних проблем дефектології та педагогіки. На діаграмі 1 представлені дані щодо первинної захворюваності на ЗПР дитячого населення за період з 2011 по 2020 роки (в абсолютних числах) [4-9].



Діаграма 1. Дані щодо первинної захворюваності на ЗПР дитячого населення за період з 2011 по 2020 роки (в абсолютних числах).

На діаграмі 2 представлені дані щодо первинної захворюваності на ЗПР дитячого населення за період з 2011 по 2020 роки (на 100 тисяч дитячого населення) [4-9].



Діаграма 2. Дані щодо первинної захворюваності на ЗПР дитячого населення за період з 2011 по 2020 роки (на 100 тисяч дитячого населення).

Існує розподіл ЗПР на первинну та вторинну [1]. При цьому вторинна затримка психічного розвитку виникає на тлі первинного неушкодженого головного мозку при хронічних соматичних захворюваннях, що супроводжуються церебральною недостатністю.

Затримка психічного розвитку є однією з найчастіших нервово-психічних розладів, що спостерігаються у дітей та підлітків [10,11]. Як свідчить Л. М. Ільмурзіна, ЗПР проявляється у порушенні нормального типу розвитку [12]. Т. А. Власова та М. С. Певзнер охарактеризували дітей із ЗПР як «дітей із психофізичним та психічним інфантилізмом» [13].

ЗПР характеризується інтелектом або розумовими здібностями нижче середнього та відсутністю навичок, необхідних для повсякденного життя. Діти із затримкою психічного розвитку можуть і справді освоюють нові навички, але вони освоюють їх повільніше.

Проблема затримки психічного розвитку є важливою проблемою не лише у дефектології, але й у педагогіці, оскільки тісно пов'язана з проблемою шкільної неспішності. Відповідно до класифікації К. С. Лебедінської, виділяється чотири типи затримки психічного розвитку [14]:

1. ЗПР конституційного характеру. Така форма затримки психічного розвитку обумовлена спадковою схильністю до пізнього дозрівання інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки.

2. ЗПР соматогенного походження. Така форма затримки психічного розвитку виникає внаслідок патологічного впливу на мозок соматичних захворювань, недостатнього харчування необхідними речовинами. Як наслідок, відбувається недостатність розвитку структурних систем мозку, що призводить до затримки формування психічних функцій.

3. ЗПР психогенного походження. Ця форма затримки психічного розвитку виникає внаслідок недостатнього соціального на дитини, несприятливих умов виховання.

4. ЗПР церебрально-органічного походження. Така форма затримки психічного розвитку формується внаслідок органічної недостатності мозку, при цій формі ЗПР порушення у пізнавальній та вольовій сферах більш виражені та стійкі, ніж при інших формах затримки психічного розвитку.

Визначення, що використовується у спеціальній психології, характеризує затримку психічного розвитку як порушення темпу всього психічного розвитку за наявності значних потенційних можливостей. Затримка психічного розвитку – тимчасове порушення розвитку, яке коригується тим раніше, чим сприятливіші умови розвитку дитини [15]. Відповідно до концепції, прийнятої у спеціальній психології та дефектології, основними клініко-психопатологічними критеріями, що

відображають патогенетичні механізми затримки психічного розвитку, є інфантилізм (уповільнене дозрівання, головним чином емоційно-вольової сфери) та нейродинамічні розлади (зниження тону). церебрастенія), що гальмують розвиток пізнавальної діяльності [16,17].

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що у походженні всіх форм затримок має місце органічний дефект, який відрізняється за рівнем вираженості його впливу на розвиток психіки дитини. Сучасні дослідження в галузі психофізіології та нейропсихології вказують на те, що перші три форми затримок обумовлені переважно функціональними відхиленнями у розвитку мозкових структур, а в походження ЗПР церебрально-органічного генезу є більш грубе пошкодження мозкових структур та механізмів, що забезпечують нормальний інтелектуальний та емоційно-особистісний розвиток [18].

Проблема навчання та виховання молодших школярів з порушеннями у психічному розвитку стала особливо актуальною в даний час, коли в педагогічній діяльності здійснюється перехід від масової освіти, спрямованої на передачу певного набору знань, умінь та навичок, – до диференційованої освіти, орієнтованої на максимальні можливості конкретної дитини незалежно від його початкового рівня розвитку.

Ми вважаємо, що педагогам і психологам необхідно звернути увагу на дітей із затримкою психічного розвитку, зміщення акценту в роботі з інтелектуальною недостатністю такої дитини на її особистісний розвиток, а також розробки конкретних заходів профілактики та корекції відхилень у розвитку дитини з ЗПР, оскільки саме школа і педагоги повинні грати вирішальну роль, як у діагностиці, так і у профілактиці порушень психічного та психосоматичного розвитку дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Скоромец А. П., Крюкова И. А., Семичова И. Л., Шумилина М. В., Фомина Т. В. Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции (обзор). 2011
2. Покаместова О. В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период обучения в начальной школе. 2014. Проблемы современной науки и образования.
3. Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Litres, 2022.
4. Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан за 2011-2012 годы. Статистический сборник. Алматы, 2013
5. Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан за 2012-2013 годы. Статистический сборник. Алматы, 2014
6. Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан за 2014-2015 годы. Статистический сборник. Алматы, 2016
7. Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан за 2015-2016 годы. Статистический сборник. Алматы, 2017

8. Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан за 2017-2018 годы. Статистический сборник. Алматы, 2019
9. Психиатрическая помощь населению Республики Казахстан за 2019-2020 годы. Статистический сборник. Алматы, 2011
10. Croen L. A., Grether J. K., Selvin S. The epidemiology of mental retardation of unknown cause. *Pediatrics*. 2001; 107(6): e86.
11. Yeargin-Allsopp M., Murphy C. C., Cordero J. F., Decouflé P., Hollowell J. G. Reported biomedical causes and associated medical conditions for mental retardation among 10-year-old children, metropolitan Atlanta, 1985 to 1987. *Dev Med Child Neurol*. 1997; 39: 142-9.
12. Ильмурзина Л.М. Современные аспекты развития детей с зарубежной психического развития – научная статья по специальности «Психологические науки»
13. Певзнер М. С. Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные классы или школы. *Дефектология*. 2003
14. Лебединская К. С. Клиническая систематика ЗПР. *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1980. 3: 407–412.
15. Лубовский В.И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Электронный ресурс]. *Психологическая наука и образование*. 2012. Том 4. № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml
16. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С.Лебединской. М., 1982.
17. Лубовский В.И. Задержка психического развития. *Специальная психология*: 4-е изд. М., 2007
18. Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития. Понять, чтобы помочь / А. О. Дробинская. М., 2005.

Лариса Сєрих

КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Орієнтація на спільний Європейський простір та глобалізаційні виклики, соціально-економічна й політична ситуація, що склалася в Україні, інноваційно-освітні трансформації зумовлюють переосмислення ролі загальної середньої та позашкільної освіти у вихованні особистості. Ми розглядаємо естетичне виховання підлітків як цілісний процес, як систему естетичного виховання підлітка, що має спрямовувати й спрямовує педагогічні зусилля на розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань здобувачів освіти; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчої самореалізації; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні, свідомого вибору подальшого життєвого шляху.

Вирішення в педагогіці проблеми розвитку особистості неможливе без використання наукових уявлень про розвиток природних характеристик людини, про це зазначали І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, П. М'ясоїд та ін.

Погляди на проблему естетичного виховання й творчого розвитку дитини простежуються впродовж усієї генези цивілізації. До різних аспектів цієї проблеми зверталися античні мислителі Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит. Питання формування особистості відображено у працях видатних науковців Д. Дьюї, Я. Коменського та ін. Не обійшли увагою проблему вихованості особистості відомі вітчизняні просвітителі-педагоги минулого П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський, Х. Алчевська, Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, композитори М. Лисенко, О. Кошиць та ін.

Вирішенню важливих питань формування в підлітків естетичного ставлення до дійсності сприяють ідеї соціально-культурної обумовленості розвитку і становлення особистості (філософи: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кудін; психологи: Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, О. Леонт'єв, В. Моляко; педагоги: Н. Ветлугіна, Л. Дмитрієва, Д. Кабалевський, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.).

Не викликає сумнівів, що найбільш придатною освітньо-виховною технологією, яка забезпечує естетичне виховання підлітків, є технологія інтегрованої мистецької освіти (О. Комаровська, О. Лобова, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, М. Семко, Л. Серих, Г. Шевченко та ін.).

Зміст та напрями виховання особистості в закладах позашкільної освіти є провідними темами досліджень українських педагогів В. Вербицького, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Л. Тихенко та ін.

Доцільність взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків набуває особливої значущості в сучасних соціокультурних умовах, зокрема в контексті впровадження Концепції «Нова українська школа».

У процесі вивчення цієї проблеми було виявлено окремі суперечності:

а) між проголошеною метою сучасної освіти створити необхідні умови для самореалізації кожного громадянина України й відсутністю необхідних педагогічних умов і засобів її здійснення;

б) між сучасними вимогами щодо пріоритету евристичних способів діяльності вчителя й учнів, вихователя й вихованців та пануючими в освітньо-виховному процесі репродуктивними методами і формами навчання й виховання;

в) між організацією навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків, яка, хибуючи на формалізм, підпорядкована потребам загальної звітності, нерідко ігнорує індивідуальні можливості й потреби дитини, а це, зрештою нівелює духовно-ціннісний вплив мистецтва на вихованця та прагненням підлітка до акмеуспіху;

г) між необхідністю навчально-виховного процесу, що постійно забезпечує творчу самореалізацію підлітків при вивченні предметів художньо-естетичного профілю та недостатньою підготовкою суб'єктів навчання до результативної творчої діяльності;

д) між реальним зануренням підлітків в естетичну діяльність як в закладах загальної середньої, так і позашкільної освіти, і науково-обґрунтованими механізмами взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків.

Отже, виходячи із завдань дослідження та на підставі аналізу психолого-педагогічних та нормативно-методичних джерел нами було розроблено концепцію дослідження взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків та створено систему взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; розроблено концептуальні основи, зміст і структуру багатовекторної моделі взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; здійснено діагностичну перевірку ефективності багатовекторної моделі з використанням необхідних критеріальних показників: а) готовності педагогів до взаємодії ЗЗСО та ЗПО; б) оцінки на діагностичній основі рівнів естетичної вихованості підлітків, спрямованих на самореалізацію власних творчих здатностей.

За результатами дослідження підготовлено ОП, НТП, робочі програми навчальних дисциплін, спецкурси для слухачів курсів підвищення кваліфікації учителів мистецьких дисциплін ЗЗСО, заступників директорів, завідувачів відділами, методистів, культорганізаторів, керівників гуртків ЗПО; методичні рекомендації, посібники на паперовій та електронній основі щодо організації ефективної взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків; контрольні завдання для діагностики рівнів самореалізації творчих якостей підлітків.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

В умовах воєнного стану постала необхідність у максимальному переведенню освітнього процесу у дистанційний режим. Не виняток й заклади вищої освіти МОЗ України (Запорізький державний медичний..., 2019).

Дистанційне навчання – форма навчання, при якій взаємодія студента та викладача відбувається на відстані із застосуванням Інтернет-технологій, що передбачає інтерактивність процесу (Самойленко, 2011). Дистанційна форма навчання вимагає якісної роботи, спрямованої на:

- пізнавальну діяльність, що ґрунтується на вмотивованості процесу володіння іноземною (англійською) мовою;
- виконання творчих завдань, які, у свою чергу, надають можливість реалізації особистих знахідок та власних ідей, що спонукає до старання;
- використання автентичних матеріалів, які допомагають працювати з мовою під час обговорення будь-якої теми за програмою дисципліни.

Реалії сьогодення змушують студентів спеціальності 222 «Медицина» Запорізького державного медичного університету опановувати велику частину матеріалу з дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» самостійно, оскільки під час набуття іншомовних компетентностей необхідно знаходити, аналізувати, структурувати та ефективно використовувати інформацію.

Самостійна робота передбачає підбір необхідної літератури, складання плану тексту, створення електронної презентації, конспектування тексту, роботу зі словниками та довідниками (Ніколенко, Ільченко, 2020; Симоненко, 2018).

З досвіду зазначимо, що самостійна робота у вивченні дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» ґрунтується, більшою мірою, на мотивації, оскільки безперервне самостійне опанування знаннями, вміннями та професійними компетентностями вимагає значної самоорганізації. Формування, закріплення та вдосконалення навичок та умінь працювати самостійно зумовлює поступове ускладнення завдань, що, у свою чергу, підвищує якість освітньої діяльності.

Також, варто звернути увагу на те, що не вистачає живого спілкування з викладачем у режимі реального часу, ми маємо мінімум зворотного зв'язку в освітньому процесі. Кількість завдань збільшилася порівняно з очною формою навчання, а час виконання завдань обмежений. Виникають проблеми особистого характеру, пов'язані з самоконтролем і іноді не можна обрати оптимальну інформацію через різноманітність ресурсів мережі Інтернет.

Більшість студентів розуміють, що їхня майбутня професійна діяльність потребує безперервного оновлення та поповнення знань, а згодом і зростання професіоналізму. Тому на університетському етапі навчання необхідність уміння орієнтуватися в інформаційному просторі є нагальною.

Отже, правильна організація самостійної роботи, сучасні навчальні матеріали й внутрішня мотивація студентів роблять цей вид роботи дійсно потрібним та необхідним в умовах дистанційної форми навчання. Самостійна робота з дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» у ЗВМО покликана наставити студента на шлях саморозвитку та самовдосконалення, активізувати навчально-пізнавальну діяльність, сприяти формуванню умінь та навичок самостійного здобуття знань, забезпечити активну роль студентів у цьому процесі, навчити застосовувати отримані знання на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

- Запорізький державний медичний університет. (2019). *Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у Запорізькому державному медичному університеті*. Режим доступу: http://nmv.zsmu.edu.ua/upload/doc_nmv/sistema_zvo/pologennja_pro_smjo_zdmu_3.pdf
- Ніколенко, Л. М., Ільченко, Л. А. (2020). Щодо самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції, 5 листопада 2020 р.*, (сс. 27–29). Запоріжжя.
- Самойленко, О. М. (2011). *Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. Збірник наукових праць ХНАДУ Міжнародної науково-практичної конференції «Дистанційна освіта України», (с. 61). Херсон: «Міськдрук.*
- Симоненко, Н. О. (2018). Сучасні тенденції організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (67), 163, 54–58. DOI: <http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства гостро стоїть проблема підготовки вчителя музичного мистецтва до професійного спілкування зі студентами. Партнерство та співпраця, які стали найважливішими особливостями нашого життя, стимулюють пошук нових форм міжособистісної комунікації, а також активують пошук більш ефективних методів викладання професійного спілкування. Вчителі ХХІ століття повинні гнучко реагувати на мінливість і динамізм процесів, які відбуваються в економіці, політиці й соціальному житті суспільства; адаптуватися в умовах професійної діяльності, зокрема, музично-педагогічної освіти. Без сумніву, завдання, які постали перед сучасною школою, потребують значного вдосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Учитель музичного мистецтва, який сьогодні буде конкурентоспроможним на ринку праці, має спрямовувати свою діяльність на гуманізацію всього освітнього процесу в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти. Гуманізація освіти спрямована на забезпечення формування особистості студента, утворення його духовної та моральної сфери. Переконані, що в реалізації принципу гуманізації об'єкти мистецького циклу відіграють найважливішу роль, оскільки саме мистецтво дозволяє людині оволодіти духовною культурою через суб'єктивний досвід і тим самим формує естетичне ставлення учнів до реальності. Учитель музичного мистецтва повинен створити систему взаємодії зі студентами, що не є стандартними, враховуючи характеристики його особистості, загальний психологічний контекст та особливості його власної педагогічної індивідуальності.

До недавнього часу професійна підготовка вчителя музичного мистецтва більше схилялася до музичної освіти, ніж психолого-педагогічної. Погоджуємося з думкою про те, що вчитель музичного мистецтва повинен:

- мати високий рівень комунікативної культури;
- знати закономірності спілкування;

- мати можливість використовувати найпростіші методи для саморегуляції поведінки в процесі міжособистісної комунікації;
- використовувати набуті знання й навички для взаємодії, міжособистісної та міжкультурної комунікації, співпраці;
- покращити комунікативні здібності;
- мати можливість імітувати мовленнєву поведінку в різних сферах спілкування відповідно до завдань спілкування.

Зазначене вище дозволяє сформулювати низку суперечностей:

- між необхідністю розвивати художньо-комунікативні вміння вчителя музичного мистецтва як професійної компетентності та недостатньою увагою до вирішення цієї проблеми в професійних закладах освіти;
- протиріччя через відсутність теоретико-методологічної підтримки процесу формування художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва;
- протиріччя через слабкі знання питань формування художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва в спеціальних наукових і педагогічних дослідженнях.

Відтак, важливим стає питання за яких педагогічних умов процес професійної підготовки вчителів музичного мистецтва буде забезпечувати достатньо ефективний розвиток художньо-комунікативних умінь.

Дослідження ґрунтується на думці про те, що художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва слід розглядати як складову їх професійної компетентності, як складне явище, яке інтегрує загальні навички педагогічного спілкування та специфічні навички завдяки характеристикам професійної музично-педагогічної активності.

Теоретичні та емпіричні дані, отримані в дослідженні, дали можливість сформулювати такі педагогічні умови для успішного формування художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва:

- спрямованість на формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва як складової професійної компетентності;
- розвиток здібностей (у всіх сферах індивідуальності), які забезпечують формування художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва;
- застосування набору спеціальних засобів формування й оцінки художньо-комунікативних умінь;

- єдність діяльності всіх учителів закладу освіти у впровадженні можливостей навчальних дисциплін у розвиток художньо-комунікативних умінь серед студентів;
- забезпечення формування індивідуального стилю професійного спілкування з майбутнім учителем музичного мистецтва.

Тао Є

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Проблема формування інтеркультурної толерантності підлітків набуває особливого значення в контексті глобалізації та інтернаціоналізації освіти, що набувають все більш масового характеру в сучасному суспільстві. Формування досліджуваної якості в закладі загальної середньої освіти може здійснюватися у процесі викладання будь-якої навчальної дисципліни, але найпотужніший потенціал, на нашу думку, має саме мистецтво, у процесі вивчення якого учні мають змогу долучитися до кращих зразків світового музичного мистецтва, зрозуміти культурні особливості репрезентантів певного народу й сформувати відповідне ціннісне ставлення.

Розглядаючи потенціал засобів музичного мистецтва для формування інтеркультурної толерантності підлітків, вважаємо за доцільне з'ясувати, чому саме музичному мистецтву відводиться роль медіатора між різними (навіть протилежними) культурами? Здавалося б, відповідь на це питання є очевидною: з одного боку, музика є універсальним явищем і, отже, стосується всіх людей, незалежно від того, до якої культури вони належать і якою мовою розмовляють. Музика, будучи універсальною, може служити спільним знаменником, спільною мовою для представників різних культур і, таким чином, покращувати спілкування між ними. Крім того, протягом історії музика використовувалася для надання допомоги та лікування окремих людей і груп у різних культурах (West, 2000). Тоді чому її не варто використовувати для допомоги та лікування суспільства від негативних проявів?

Однак, як зауважують дослідники, звертаючись до музики в соціальних контекстах, потрібно бути дуже обережним. На відміну від добре відомих і добре задокументованих світливих сторін музики (таких як її здатність

зворушувати та лікувати, покращувати самопочуття та зміцнювати здоров'я), існує темна сторона, яка проявляється переважно в соціальному контексті. Існують численні дослідження (напр. Cloonan & Johnson, 2002; DeNora, 2000; Frith, 2004; Garofalo, 2010), автори яких доводять, що музика тісно вплетена у тканину суспільства і використовується для формування не лише єдності (серед учасників внутрішньої групи), але й сегрегації (по відношенню до інших груп); розвитку не тільки дружби, а й суперництва. Музика, у багатьох випадках, пов'язана з культурними стереотипами та упередженнями й залучена до них (думки на кшталт «люди, які слухають музику кантрі, простодушні» є досить поширеними); вона відображає соціальні розриви та ієрархії (широко поширені переконання на зразок «класична музика є більш витонченою та «розумнішою», ніж поп-музика»); і вона відіграє роль у соціальних іграх влади (наприклад, радіостанції можуть віддати перевагу трансляції тих типів музики, які зміцнюють мейнстрім, і виключати такі типи музики, які представляють маргіналізовані соціальні сектори (Wall, 2007).

Також зауважимо, що музика використовується для визначення одних і для сегрегації інших не лише за ознакою приналежності до певного суспільства та культури. Люди активно визначають свою ідентичність музичним вибором, який вони роблять. Музичні стилі, вибір музики та музичні смаки відображають, а іноді й окреслюють, де закінчується одна соціальна група і де починається інша. Таким чином, вибір музики не є випадковим, музичний вибір є ознакою особистості, соціальної ідентичності та культури. Об'єднання всіх варіантів разом формує музичний відбиток, інтегративну музичну ідентичність цієї особи (Bodner & Gilboa, 2009).

Отже, можемо констатувати, що музичне мистецтво має потужний потенціал для формування інтеркультурної толерантності підлітків, що передбачає ретельний відбір засобів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

- Bodner, E., & Gilboa, A. (2009). On the power of music to affect intergroup relations. *Musicae Scientiae*, 31(1), 85-115.
- Cloonan, M., & Johnson, B. (2002). Killing me softly with his song: An initial investigation into the use of popular music as a tool of oppression. *Popular Music*, 21(1), 27-39.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frith, S. (2004). Why does music make people so cross? *Nordic Journal of Music Therapy*, 13, 64-69.
- Garofalo, R. (2010). Politics, mediation, social context, and public use. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, (pp. 725-754). Oxford: Oxford University Press.
- Wall, T. (2007). Finding an alternative: Music programming in US college radio. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, 5(1), 35-54.
- West, M. (2000). Music therapy in antiquity. In P. Horden (Ed.), *Music as medicine*, (pp. 51-68). Vermont: Ashgate.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Перша чверть ХХІ століття в умовах глобалізації та інформатизації суспільства багато хто з упевненістю називають початком століття психології та психологічної просвіти. Швидше за все, така оцінка має під собою певні підстави, що складаються в очевидному існуванні ряду взаємопов'язаних і взаємообумовлених тенденцій: 1. Інтенсивний розвиток психологічної науки; 2. Підвищення інтересу до психологічної інформації; 3. Зростання значущості прикладних аспектів психології, практичної психології та кризової психології. 4. Зміна змісту психологічної підготовки фахівців різних спеціальностей; 5. Вдосконалення методів психологічної просвіти, та викладання психології в закладах освіти, зокрема.

Істотним фактором вдосконалення і розвитку методики викладання психології у закладі вищої освіти на сучасному етапі є загальні тенденції реформування і модернізації вищої освіти в умовах науково-технічного прогресу і усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи безперервної освіти. Психологія як освітній компонент в освітніх програмах закладів вищої освіти може бути представлена в різних циклах підготовки фахівців: циклі дисциплін загальної підготовки, циклі дисциплін професійної підготовки та мати статус як обов'язкової навчальної дисципліни, так і дисципліни за вільним вибором студента. Відповідно, і викладання психології в цих циклах переслідує специфічні цілі, які безпосередньо пов'язані з рівнем психологічної культури особистості.

Викладання психології в межах циклу дисциплін загальної підготовки (крім спеціальності 053 "Психологія") в першу чергу має на меті формування загальної наукової психологічної культури особистості, яка забезпечує швидке й оптимальне вирішення проблем з психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування. Тому викладання психології в цьому циклі професійної підготовки нагадує популярну психологію, орієнтовану в першу чергу, на стимулювання інтересу до психологічних проблем, розкриття практичної значущості психології в житті людини, формування потреби в самопізнанні, переконуванні в цінності і значущості людської особистості. Відповідно в методах викладання психології в цьому циклі максимально використовуються

прийоми, що активізують потребово-мотиваційну, емоційну і рефлексивну сфери студентів.

В освітніх програмах та навчальних планах підготовки фахівців спеціальності 053 "Психологія" викладання психологічних навчальних дисциплін передбачається як в циклі дисциплін загальної підготовки так і в циклі дисциплін професійної підготовки та мати статус як обов'язкової навчальної дисципліни, так і дисципліни за вільним вибором студента. Тут викладання психології має на меті формування професійної наукової психологічної культури майбутніх фахівців у сфері професій "людина-людина". Тому у відповідних освітніх програмах в якості обов'язкових освітніх компонентів представлені, по-перше, фундаментальні теоретичні психологічні навчальні дисципліни ("Загальна психологія", "Соціальна психологія", "Вікова психологія") і, по-друге, спеціалізовані психологічні навчальні дисципліни, які відповідають спеціальності підготовки студентів ("Психологія менеджменту", "Юридична психологія", "Медична психологія", "Організаційна психологія", тощо). Психологічні навчальні дисципліни як дисципліни за вільним вибором студента, орієнтовані на вдосконалення та більш глибоке відпрацювання елементів наукової професійної культури. Психологічні навчальні дисципліни, що включені в цикли за вибором, повинні бути зорієнтовані на озброєння майбутніх фахівців додатковими, специфічними психологічними знаннями та навичками, необхідними в подальшій професійній діяльності. Це можуть бути, наприклад, "Психологія педагогічного спілкування", "Психологія мистецтва" "Психологія спортивної команди", тощо. Навчання психології в будь-якому циклі професійної підготовки вимагає від викладача високого наукового, методичного та організаційного рівня, уміння не тільки забезпечувати засвоєння студентами достатніх психологічних знань, а й пов'язувати ці знання з професійною діяльністю майбутнього фахівця. Крім того, викладачу психології у закладі вищої освіти необхідно забезпечувати зміцнення й розвиток у майбутніх фахівців професійно-значущих психологічних якостей, стійкості психіки, здатності до саморегуляції і саморозвитку, а також розвиток студентів як суб'єктів самостійного навчання і професійної діяльності. При вивченні психології в майбутніх фахівців формується психологічна готовність виконувати професійні завдання у сукупності її складових: мотиваційної, емоційної, вольової, пізнавальної, операціональної готовності.

При цьому викладачеві психології (особливо як дисципліни за вибором з циклу загальної підготовки) дуже часто доводиться долати певні труднощі, зокрема уявлення студентів про психологію як про цікаву, але

сумнівну науку, або переконання, що вона проста і давно вивчена на власному досвіді. Істотною складністю у викладанні психології створює нерозуміння багатьма студентами її необхідності для становлення професіонала. З метою подолання цих труднощів викладачеві психології необхідно: 1. виявляти ставлення студентів до навчальної дисципліни, використовувати різноманітні способи підвищення інтересу до психологічної інформації, показувати її "життєвість"; 2. зміст та методи всіх навчальних занять максимально підпорядковувати теоретичному розгляданню і практичному вивченню тих особистісних і професійних якостей самих студентів, що забезпечують професійну готовність фахівця; 3. піддавати психологічному аналізу навчальну діяльність студентів, виявляти труднощі, які в ній виникають, і надавати необхідну допомогу в оволодінні ефективними способами сприйняття і переробки навчальної інформації; 4. невимушений психологічний супровід навчального процесу, що охоплює аналіз поведінки та емоційних станів студентів на заняттях на основі чого – оперативне управління негативними психічними станами студентів, їх корекція та профілактика.

Костянтин Товстуха

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОГО ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Розвиток вищої юридичної освіти в країнах Європейського Союзу, зокрема й професійної підготовки фахівців із міжнародного права, на сучасному етапі розвитку суспільства ознаменувався низкою тенденцій.

За результатами дослідження, здійсненого Комісією з питань майбутнього юридичних послуг Міжнародної асоціації юристів (IBA Future of Legal Services Commission), метою якої став аналіз стану юридичної професії з урахуванням зміни вимог клієнтів, появи нових стейкхолдерів юридичної галузі, змін у нормативному забезпеченні та освітніх послугах, а також цифровізації (*International Bar Association. Future of Legal Services Commission*), основними тенденціями розвитку сучасної юридичної освіти визначено:

- глобалізацію;
- розвиток технологій/цифровізацію;
- розвиток навичок;

- регламентацію правової освіти та юридичної професії (*Blueprint on global legal education by the IBA Commission on the Future of Legal Services*, 2020).

Принагідно зауважимо, що в досліджуваному аналітичному документі для кожної тенденції подано план-звіт, у якому пропонуються рекомендації щодо розвитку юридичної освіти на різних рівнях. Далі розглянемо детальніше означені тенденції.

Проявами глобалізації в юридичній освіті стали: запровадження порівняльної методології, культурна глобалізація, дуальна юридична підготовка, орієнтація на моделі юридичної освіти США та Великої Британії як зразок, європеїзація, визнання важливості полікультурної освіти, інституційна і державно-мотивована глобалізація, інтернаціоналізація юридичних шкіл та юридичної кар'єри, використання загального права як моделі, поява міжнародних фірм та мобільність студентів юридичного профілю, глобалізація за регіонами, різноманітність, справедливність, виокремлення міжнародного права в окрему галузь, розвиток транснаціональної юридичної освіти.

Другою за значущістю тенденцією правової освіти дослідниками визначено розвиток технологій/цифровізацію.

До пандемії Covid-19 технології вже посідали друге місце як світова тенденція модернізації юридичної освіти. У даному контексті йшлося про використання технологій у юридичній практиці, вплив технологій у юридичній освіті, Інтернет і право, правові технології та їхні результати на юридичному ринку, потреби для еволюції юридичної освіти.

Після пандемії Covid-19 технології перетворилися на пріоритетний засіб навчання і ознаменували низку тенденцій:

- пошук нових форм дистанційного навчання;
- відсутність очного навчання;
- негайний перехід на онлайн-викладання;
- проведення онлайн-лекцій у синхронному режимі;
- підвищення гнучкості під час проведення іспитів;
- проблеми з доступом до юридичної консультації чи юридичної підготовки.

Потреба в новому наборі професійних навичок була віднесена експертами до актуальних тенденцій модернізації юридичної освіти, що охоплює такі аспекти: розвиток глобального суспільства на додаток до глобальної економіки, працевлаштування та майбутньої професійної діяльності, глобалізацію/юридичні навички для міжнародної юридичної практики, міжнародні навички для практики, нові юридичні навички для

глобалізованої практики, навички адвокатської діяльності, професіоналізацію навчальних програм, реформи юридичної освіти та нові навички, нові місця для навчання тощо.

Найактуальнішим викликом, на думку членів комісії, стала регламентація юридичної освіти і професії фахівця в галузі права. Наразі саме регулювання є ключовою темою дебатів щодо розвитку юридичної освіти, оскільки зазвичай воно вважається обмеженням інтернаціоналізації. Проте розвиток технологій зменшує прояви регламентації (*Blueprint on global legal education by the IBA Commission on the Future of Legal Services*, 2020).

Таким чином, у сучасних умовах юридична освіта в цілому та підготовка фахівців із міжнародного права зокрема в Європейському Союзі розвивається в річищі окреслених тенденцій, що справляють істотний вплив на різні аспекти діяльності закладів освіти і потребують швидкої адаптації та модернізації існуючих освітніх практик.

ЛІТЕРАТУРА

Blueprint on global legal education by the IBA Commission on the Future of Legal Services (2020). Retrieved from: <https://docs.ie.edu/law-school/IBA-LSGL-Blueprint-on-global-legal-education.pdf>.

International Bar Association. Future of Legal Services Commission. Retrieved from: <https://www.ibanet.org/Future-of-Legal-Services-Commission>.

Ірина Томашевська

Волинський національний Імені Лесі Українки

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У зв'язку із змінами в системі освіти велике значення в педагогічній теорії та практиці приділяється сучасним освітнім технологіям, які все інтенсивніше використовуються у закладах вищої освіти. Конкуренція на ринку праці, високі вимоги роботодавців, необхідність підготовки фахівців, здатних до постійного саморозвитку та самоосвіти у своїй галузі, також зумовлюють впровадження у навчальний процес нових, відповідних часу методів та технологій навчання.

Case-study (кейс-метод), або метод аналізу конкретних ситуацій (від англійської case – випадок, ситуація), базується на навчанні знаходити варіанти оптимальних та нестандартних рішень реальних складних життєвих та виробничих проблем [1]. Метод можна назвати відносно новим лише для вітчизняної освіти, оскільки винайдений він досить давно. Історія розвитку case-study налічує понад сто років. Вперше він був

застосований у 1870 р. у школі права Гарвардського університету Христофором Колумбом Ленгделлі. На початку XX ст. інші викладачі Гарварду стали у часі проведення лекцій, залучати студентів до обговорення різних проблем.

Значний інтерес до case-study в Україні спостерігався в 90-х роках минулого сторіччя. Реформи в суспільстві обумовили попит на фахівців, які вміють нестандартно діяти в ситуаціях невизначеності та володіють навичками аналізу і прийняття рішень. У закладах вищої освіти почалося оновлення освітніх компонент, пошук більш ефективних форм та методів навчання. Значний внесок у розробку та впровадження зазначеного методу внесли вітчизняні науковці О. Сидоренко, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремета, Л. Штефан

В даний час кейс-технології продовжують активно впроваджуватися в освітню практику закладів вищої освіти. З початку 2000-х років у багатьох ЗВО з'являються кейс-клуби, де студенти вчаться аналізувати, формулювати і висловлювати свою думку, слухати інших учасників команди, виділяти головне в проблемі, ставити запитання і приймати рішення. Однак, на сьогоднішній день, ще не досить чітко усвідомлюються дидактичні можливості та значущість даного методу. Це пов'язано, в першу чергу з тим, що у науково-методичній літературі недостатньо рекомендацій щодо його застосування і наявність різних підходів у визначенні сутності поняття кейс-технології. Розглянемо деякі з них.

Кейс - багатозначне поняття, яке трактується як:

- «випадок», «казус» (лат. casus), відповідно до чого кейс-методом називають обговорення різноманітних казуїстичних життєвих або професійних випадків. Іноді у науково-методичній літературі замість кейс-технології використовується поняття «метод аналізу конкретної ситуації» [1];
- опис реального випадку;
- демонстрація реальної події, що використовується для створення проблемної ситуації, стимулювання учасників групи до обговорення, аналізу та прийняття рішення;
- навчальний матеріал, у якому словесно, у письмовій формі або за допомогою технічних засобів навчання, представлена ситуація, яка містить актуальні професійні, особистісні, моральні, соціальні чи політичні проблеми.

Ми розглядаємо case-study як педагогічну технологію, в основі якої є моделювання професійно значущої ситуації, з метою виявлення суттєвих проблем та пошуку альтернативних рішень їх усунення.

Суть використання кейс-методу в освітньому процесі ЗВО полягає в тому, що кожен із студентів пропонує різні варіанти вирішення проблемно-професійної ситуації виходячи із наявного практичного досвіду, знань та інтуїції. Але варто добиватися того рішення, яке б влаштовувало усіх учасників обговорення, тому після закінчення аналізу ситуації викладач повинен організувати оцінку сформованих алгоритмів дій і вибрати найкращий з них у контексті поставленої проблеми.

Джерелами формування кейсів в освітньому процесі можуть служити конкретні ситуації з життя, майбутньої професійної діяльності, соціальної сфери, статистичні матеріали, фрагменти або цілісні твори художньої та публіцистичної літератури, фільми, інформація з інтернет-ресурсів тощо.

Дії в кейсі або даються описово, і в цьому випадку необхідно усвідомити, осмислити їх та зуміти передбачати наслідки; або вони повинні бути запропоновані як метод вирішення проблеми. Тоді вибудовування моделі практичних дій стає досить продуктивним засобом освоєння професійних компетентностей здобувачів освіти.

Кейс-метод розкриває творчий потенціал, вчить нестандартно думати і діяти як студентів так і педагогів. Цей метод сприяє демократизації освітнього процесу, формуванню у викладачів прогресивного мислення, підвищує мотивацію педагогічної діяльності викладачів та навчальної діяльності студентів [5].

В узагальненому алгоритмі роботи з кейсом виділяються шість етапів:

ведення у проблему – здобувачам освіти пропонується коротко описати ситуацію і викласти суть проблеми в одному реченні;

збір інформації – співставити усі аспекти, які важливі при вирішенні обговорюваної проблеми та оцінити інформацію;

розгляд альтернатив – на цьому етапі йде вироблення рішень та вивчення їх альтернативних варіантів;

ухвалення рішення – цей етап передбачає оцінювання варіантів вирішення проблеми та вибирається оптимальне рішення;

презентація рішення – це етап представлення рішення та аргументація його вибору;

порівняльний аналіз – аналітичний етап прийняття стратегії пошуку рішень, порівняння початкових і проміжних варіантів з фактично прийнятим рішенням та аналіз плану заходів щодо його реалізації [2].

Таким чином, навчання із використанням кейс-технології не тільки дозволяє підвищити рівень знань здобувачів освіти, а й сприяє розвитку

професійного мислення, креативних здібностей та творчої активності. В даний час актуальність використання кейс-методу стає все більш очевидною, введення кейсів в освітній процес дає можливість майбутнім фахівцям поринути у світ реальної професійно-практичної діяльності, що помітно підвищує підготовку випускників та дозволяє їм згодом швидко адаптуватись до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордійчук Г.Б. Використання “кейс”-методу як засобу забезпечення професійної спрямованості викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ. Методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук праць. Вінниця, 2004. Вип. 4. С. 209-215.
2. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні Режим доступу: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/>
3. Зубар К.І. Інструктивні матеріали по впровадженню кейс-методу для методичного семінару. 2006. С.10. Режим доступу:
4. <https://pedkab.wordpress.com/>.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ Вид. «ЕКМО», 2011. 320 с.

Олена Тригубчак

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІТАЛІЙСЬКИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У сучасному глобалізованому світі все більшої актуальності набуває інтеркультурна освіта. У межах даного дослідження пропонуємо звернутися до досвіду впровадження інтеркультурної освіти Італії. Насамперед, хочемо зацентувати на тому, що в 1990-ті були важливим переломним моментом в Італії, оскільки саме в 1991 році вперше італійці були свідками великої, хаотичної хвилі міграції з Албанії. Італійський уряд вирішив це питання, домовившись про двосторонню угоду з урядом Нової Албанії з огляду на те, що перший не бажав боротися з масою відчайдушних людей, які шукають кращого життя (Pastore, 1998).

Даний процес відзначився й на системі освіти Італії. Так, італійські школи також почали усвідомлювати, що відбулася дуже суттєва зміна. Відтак, метою італійської освітньої системи визначено стандартизацію італійського народу. Інтеркультурність не була частиною культурної спадщини чи традиції країни. Тому введення інтеркультурного підходу в школі не було пріоритетним для політичного класу, повністю захопленого власним руйнуванням (Vannucci, 2009; Barbacetto, Gomez & Travaglio, 2012).

На міжнародному рівні важливу роль у введенні нової перспективи до освітньої системи відіграли три елементи. По-перше, у 1989 році, через тридцять років після оголошення прав дитини, Організація Об'єднаних Націй

схвалила конвенцію про права дитини, яка була ратифікована Італією в 1991 році. Означена конвенція підкреслила концепцію того, що дитина мала право ходити до школи незалежно від її національності, мовних навичок чи юридичного статусу. Це означало, що діти іноземців, юридичні іммігранти чи ні, повинні відвідувати італійські школи та навчатися з їх італійськими однокласниками. По-друге, міграція стала новим, масовим явищем по всій Європі. Одним із її наслідків була велика кількість іноземних студентів. Нарешті, конкретні переживання у Британії та Франції демонстрували інноваційні шляхи для обробки цього нового явища.

На внутрішньому рівні підхід до інтеркультурної школи був уведений у міністерські циркуляри та інші накази, видані Національною радою з питань громадської освіти Італії, консультативним органом Міністерства освіти. Такий підхід був розроблений для вирішення термінової ситуації, яка вимагала швидких, прагматичних відповідей.

На думку Дж. Фаваро (Favaro, 2010), цей перехід можна розділити на три чіткі періоди:

1. Хостинг. Основна ідея полягала в тому, щоб прийняти іноземних дітей, особливо в початковій школі. Підхід до них полягав у «відкритості та цікавості». Увага до їхньої культури походження «іноді виражалася в досить фольклорній, стереотипній манері» (Favaro, 2010, с. 2).

2. Інтеграція. Основними формами втручання були компенсаційні, особливо щодо покращення володіння іноземними учнями італійською мовою.

3. Інклюзія. Мультикультуралізм у школі вважався «нормальним», а іноземних учнів вважали суб'єктами для інклюзії, а не людьми, у яких чогось бракувало.

У результаті аналізу наукових джерел та нормативних документів виокремимо 4 фази впровадження інтеркультурної освіти:

1. Фаза геніального універсалізму – гуманітарне розміщення.
2. Фаза змішаних принципів (універсалізм + релятивізм + індивідуалізм) – спеціальні заходи для іноземних студентів.
3. Фаза повторного відкриття італійської різноманітності – плекання традиційних регіональних італійських мов і культур.
4. Фаза складності – опори та інновації.

Під час фази 1 пріоритетом було влаштування іноземних учнів до італійських шкіл, як показано в СМ 301/1989, першому італійському інституційному документі з цього питання. Він стосувався влаштування іноземців на обов'язкову освіту. Право на навчання залежало від рівних можливостей навчання, тому необхідно було створити «інтерактивний

клімат». Основна увага була зосереджена на іноземних учнях, і це пропонувало максимум чотирьох або п'ятьох учнів, які належали до однієї мовної групи та були на тому самому навчальному рівні. Їх мали наставляти вчителі, які спеціалізуються на навчанні учнів з вадами навчання. Ці нові учні мали бути розміщені на рівні класу, вищому за той, який навчався за кордоном. Принципи, що характеризують цей перший, важливий документ, базувалися на універсалізмі, з деякими небезпечними коливаннями між геттоїзацією проблемних учнів і рівністю іноземних учнів. СМ 301/1989 підтвердив універсальний принцип, викладений у Конвенції ООН про права дитини.

Однак Конституція Італії також містила дуже схожі принципи. Закон Співтовариства також застосовувався у формі Директиви ЕЕС 486/1977 щодо «шкільного навчання для всіх». Нарешті, згадаємо два загальні національні закони, 517/1977 та 270/1982, особливо щодо підготовки вчителів до роботи з іноземними учнями в їхніх класах. Одним із небагатьох законів щодо шкільної системи, прийнятих у цей період, була реформа початкової школи (Закон 148/1990). Універсалізм переміг і в цьому випадку. Стаття 1 зазначала, що освіта повинна забезпечуватися з «повагою до індивідуальних, соціальних і культурних відмінностей». Таким чином, замість того, щоб ігнорувати, «культурне розмаїття» було включено в універсалістську перспективу, без особливого розгляду реальності міграції.

На другому етапі універсалізм супроводжувався іншими, важливими принципами. Знову переважала концептуальна невизначеність. Лише через рік після СМ 301/89, СМ 205/1990 вперше звернулися до інтеркультурної освіти як до ключового для вирішення проблеми мультикультуралізму в італійській системі освіти. СМ 205/1990 розглядає інтеркультурну освіту як «структурну умову мультикультурного суспільства». Цінувалися відмінності, починаючи з індивідуальної та культурної ідентичності учнів. Поняття «акультурації» використовувалося, хоча «без етноцентричних упереджень», щоб запобігти «конформації» до західних моделей. За відсутності іноземних учнів учителі все одно мали запобігати упередженням, запроваджуючи інтеркультурну освіту як нову, необхідну перспективу.

Італійська як друга мова для іноземних учнів і позитивне визнання рідної культури представляли два найважливіші аспекти. Пропагувався релятивізм, оскільки західна культура тепер вважалася лише однією з багатьох культур світу. Навчальні шляхи повинні були орієнтуватися на особливості кожного учня. Таким чином, ці два виміри: релятивізм та індивідуалізм приєдналися до універсалізму в італійському підході до інтеркультурної освіти. Семінари, формальні курси, спрямовані на

підвищення кваліфікації вчителів, та інші заходи вперше були організовані в 1990-х роках.

Наприклад, у 1992 році був організований Тиждень міжкультурного діалогу (СМ 632/1992). Регіони виділяли кошти на позакласні заходи місцевих неурядових організацій, зосереджених особливо на курсах італійської мови для мігрантів. У СМ 155/2001, опублікованому Міністерством освіти, університетів і досліджень, зазначено, що в 2000-01 навчальному році 70% цих коштів мали бути виділені школам, де іноземні учні становили більше 10% учнів. Найпередовіший документ Національної ради з питань громадської освіти про інтеркультурну освіту від 23.04.1992 р. став кульмінацією другого етапу.

Національна рада з питань громадської освіти здійснила глибоке аналітичне прочитання соціальної та культурної ситуації в Європі. «Школи, не тільки в нашій країні, які століттями базувалися виключно на національних культурах, відчувають потребу в новому балансі між певністю та силою національної ідентичності (...) та інтеркультурним і транснаціональним виміром». Нові напрями втручання в інтеркультурну освіту тепер були дуже амбітними. Здавалося, вони стали викликом для політиків і для парламенту. Такі заходи, як переформулювання шкільних програм, збільшення коштів для більш європейської та міжнародної освіти, забезпечення вчителів інтеркультурною підготовкою, підготовка нових засобів навчання та запровадження експериментальних ініціатив інтеркультурної освіти були запропоновані як необхідні для модернізації та відкритості системи шкільної освіти. Але простими рекомендаціями документ не обмежився. Він також поскаржився на відсутність законів і запропонував оновити законодавство про право на навчання з урахуванням нових викликів інтеркультурної освіти.

У невизначеній політичній ситуації в 1993 році Національна рада з питань громадської освіти випустила новий документ «Расизм і антисемітизм сьогодні: роль шкіл» (CNPI, 24/03/1993). Тут Національна рада з питань громадської освіти вказала на необхідність для Італії та решти Європи відреагувати на «жалюгідні епізоди насильства та нетерпимість». Зіткнувшись із цією безпрецедентною ситуацією, Національна рада з питань громадської освіти відіграла як політичну, так і культурну роль. Освіта була поставлена в центр цього виклику, який описували як «надзвичайну інтелектуальну та моральну пригоду» (CNPI, 24/03/1993). Головним питанням було розуміння нової складності. Метою погляду Національної ради з питань громадської освіти на інтеркультурну освіту було переосмислити історію Італії та недоліки освітньої системи.

Переглянуто питання про мовні меншини. Наприклад, у документі від 1993 року Національна рада з питань громадської освіти розглядала мовні меншини як нові культурні групи (CNPI, 15/06/1993). Міжнародні дебати щодо транскультурних досліджень та інтеркультурної освіти допомогли Національній раді з питань громадської освіти зайняти ці тверді позиції. Велш уже написав своє есе про транскультуру (Welsch, 1992). Тим часом новий філософський підхід, інтеркультурний, робив перші кроки. Цей підхід спирається на ідею «декультуралізованої» культури (Fornet-Betancourt, 2006). Італія не брала участі в цих дебатах, і лише наприкінці 1990-х років деякі італійські дослідники, особливо педагоги, такі як Тассінарі, Фаваро, Чеккателлі Гур'єрі, Джусті, Камбі та Чезарео, а також соціальні психологи, такі як Калларі-Галлі, представили ці важливі концепції. Деяку обмежену філософську рефлексію з цього питання пізніше провів, наприклад, Паскуалотто (Pasqualotto, 2008). Усі ці культурні та політичні обмеження призвели до того, що Національна рада з питань громадської освіти запровадила або запропонувала нові підходи до інтеркультурної освіти в Італії та підкреслила ідею національного суспільства та школи як структур, які є не лише складними, але й інтеркультурними.

ЛІТЕРАТУРА

- Barbacetto, G., Gomez, P., & Travaglio, M. (2012). *Mani pulite. La vera storia*. Milano: Chiarelettere.
- CNPI. (1993). *La tutela delle minoranze linguistiche*. Roma: CNPI.
- CNPI. (1993). *Razzismo e antisemitismo oggi. Il ruolo della scuola*. Roma: CNPI.
- Favaro, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione*. Recovered 26/09/2016, from <http://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf>.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *Trasformazione Interculturale della Filosofia*. Bologna: Dehoniana Libri – Pardes Edizioni.
- Pasqualotto, G. *Per una filosofia interculturale*. Milano: Mimesis
- Pastore, F. (1998). *Conflicts and Migrations. A Case Study on Albania*. Occasional Paper, Roma: Centro Studi Politica Internazionale (CESPI).
- Vannucci, A. (2009). The Controversial Legacy of 'Mani Pulite': A Critical Analysis of Italian Corruption and Anti-Corruption Policies. *Bullettin of Italian Politics*, 1(2), 233-264.
- Welsch, W. (1992). Transculturality: the Puzzling form of Cultures Today. In Featherstone, M., & Lasch, S. (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194-213). London: Sage.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТОВИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В США

Фасилітація (від англ. *facilitate* - полегшувати, допомагати) інтерпретується як підвищення ефективності діяльності (її швидкості, а також продуктивності) індивіда у присутності інших людей. У педагогіку термін «фасилітація» було введено відомим психотерапевтом і педагогом Карлом Роджерсом (Rogers, С., 1968). Вчений позиціонував фасилітацію навчання як такий тип навчання, під час якого педагог-фасилітатор, обираючи партнерську позицію, сприяє розвитку здобувача освіти, який самостійно має долати труднощі, досягати поставленої мети, навчального завдання, і, зрештою, має навчитися жити.

Враховуючи вище зазначене, слід наголосити на тому, що фасилітаційна діяльність майбутнього вчителя природничих дисциплін включає в себе не тільки власне фасилітаційну взаємодію усіх учасників освітнього процесу під час навчальних занять, а й постійне особистісне зростання, яке прямо пропорційно впливає на вдосконалення професійних якостей. Насамперед, це розвиток цілого спектру вмінь, найголовніше з яких подавати новий матеріал не самостійно, а за допомогою допоміжних, стимулюючих питань, ситуацій, прикладів, демонстацій, ілюстрацій тощо, щоб здобувачі самостійно прийшли до правильного рішення. Тобто, підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін у закладах вищої освіти США орієнтована не тільки на дисциплінах фахового циклу, а й на додаткових курсах, які розкривають можливості ефективного користування набутими знаннями.

Система вищої освіти США характеризується певною самостійністю закладів вищої освіти, яка проявляється у підходах до формування їх організаційної структури, визначення мети діяльності та розробки навчальних планів підготовки і робочих навчальних програм дисциплін тощо. Аналізуючи освітні програми, можна дійти висновку, що підготовка висококваліфікованих кадрів, зокрема у галузі природничої освіти, здійснюється саме на засадах фасилітаційної діяльності, оскільки освітній процес тут побудований на основі партнерства, активної участі студентства при формуванні освітніх орієнтирів. Більше того, на певних рівнях є окремі курси, спрямовані на формування саме фасилітаційної компетентності.

Підтвердженням цього є дослідження вчених F. Martin (Ф. Мартін), C. Wang (Ч. Ванг) та A. Sadaf (А. Садаф) з університету Північної Кароліни. Науковці аргументують, що впровадження онлайн-курсів на основі фасилітаційної взаємодії має ключове значення для успіху при організації освітнього процесу. Вчені практикували різні стратегії полегшення (фасилітації) при організації навчальних онлайн-курсів для залучення здобувачів вищої освіти. Велика увага приділялась інструкторам, які своєчасно давали відповіді на запитання, вчасно надсилали відгуки щодо завдань та етапів виконання проєктів тощо (Martin F., Wang C., Sadaf A., 2020).

Щодо курсів-семінарів першого року, то в 2018 р. в Солсберському університеті запроваджено навчальний курс «Нова рефлексія студента» (New Student Reflection). Він орієнтований на стимулювання роздумів та критичного мислення про цінності різних культур в американському соціумі загалом та в академічному середовищі закладу вищої освіти зокрема. Основним методом освітнього процесу є метод дискусії на основі критичного читання коротких текстів (вірші, проза та науково-популярні статті). Ці обговорення формують тип діалогу, який побудований на основі фасилітаційної діяльності (Shapiro, N. S., & Olmstead, K., 2020).

Велика, навіть ключова роль під час навчання майбутніх вчителів природничих дисциплін у закладах вищої освіти США приділяється формуванню саме комунікативних навичок.

Комунікативна підготовка студентів у США розуміється як підготовка майбутніх фахівців різних професій до роботи в різних соціальних середовищах. Американські педагоги (Gottlieb & Robinson, 2002; Jansen et al., 2006; Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010) переконані, що вирішальне значення для прийняття рішень та успішного вирішення проблем відіграють навички критичного мислення та здатність ефективно спілкуватися на міжособистісному та міжкультурному рівнях, активно слухати інших та вести дискусії, перемовини тощо.

Отже, за таких умов майбутній вчитель природничих дисциплін стає учасником фасилітаційної діяльності в межах всього освітнього процесу, поступово набираючись досвіду критичного мислення, правильності формулювання власної думки, чіткості висловлення своєї позиції, можливості вирішення конфліктних або дискусійних ситуацій таким чином, щоб всі набуті знання, уміння і навички впроваджувати в майбутньому в своїй педагогічній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

Прокопенко, І. А. (2021) Система підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти (дис. д-ра пед. н.:

- 13.00.04). Харків. URL:
http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Rada/D_64_053_04/Dis_Prokopenko.pdf
- Швардак, М.В. (2015) Реалізація педагогічної фасилітації у процесі підготовки майбутнього фахівця. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Випуск 1(6) : збірник наукових праць. Ужгород. С. 292-296. URL:
https://www.researchgate.net/publication/349290543_REALIZACIA_PEDAGOGICNOI_FASILITACII_U_PROCESI_FAHOVOI_PIDGOTOVKI_MAJBUTNOGO_FAH_IVCA (дата звернення 15.12.2022)
- Gottlieb, K. & Robinson, G. (Eds.) (2002) Integrating Civic Responsibility into the Curriculum. Washington, DC: The American Association of Community Colleges.
- Jansen, Th., Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006) Social cohesion and integration: learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 189–205.
<https://doi.org/10.1080/01425690600556305>
- Martin F., Wang C., Sadaf A. (2020) Facilitation matters: Instructor perception of helpfulness of facilitation strategies in online courses. *Online Learning*. 24(1). P. 28-49.
<https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1980>
- Rogers, C. (1968) Freedom to learn: A view of what education might become. *Columbus, OH : Merrill*, 180.
- Shapiro, N. S., & Olmstead, K. (2020) Maryland's Formula: Civic Education and Engagement Drive Democratic Culture. *Diversity & Democracy*, 22(4). 215 Retrieved from <https://www.aacu.org/diversitydemocracy/2020/summer/shapiro>
- Sherrod, L. R., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. A. (Eds.) (2010) Handbook of research on civic engagement in youth. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470767603>

Фаїна Ушкалова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ

Беззаперечний факт, що успішне практичне застосування англійської мови, передусім залежить від ступеня засвоєння лексики, оскільки саме ця компетентність є найважливішою складовою мовленнєвої діяльності. Якісно сформований вокабуляр слугує базою для отримання в подальшому навичок говоріння, читання, аудіювання та письма.

Отримувачами освіти стали особи, так званого «покоління digital natives», для яких використання сучасних технологій – невід’ємна складова повсякденного життя. Заклади освіти не стоять осторонь новітніх технологічних надбань і активно впроваджують веб-технології в освітньому просторі, щоб забезпечити реалізацію методичних засад інтерактивного навчання іноземних мов, розвиток критичного мислення (Подосиннікова, 2012) в процесі формування лексичної компетентності при вивченні англійської мови. Найбільш популярними стали мобільні

застосунки, що обумовлено особливими навчальними характеристиками останніх, які направлені на покращення сприйняття, запам'ятовування та формування активного лексичного запасу у пам'яті студентів.

Мобільний застосунок (додаток) – це програмне забезпечення, яке призначене для роботи на смартфонах, планшетах та інших мобільних пристроях [4].

У сучасному технологічному світі існує велике різноманіття мобільних застосунків, які направлені на розвиток іншомовної лексичної компетентності, а саме: Lingualeo, Duolingo, Kahoot, Toon Doo, Quizlet, Busuu, Drops, LingQ, Preply, Ling App, UTalk, Mondly, Easy Ten, Effortless English, Anki, British Council та інші [2, 115-116].

Узагальнивши наукову літературу, можна виокремити наступні етапи формування викладачем лексичної компетентності студентів: ознайомлення з новими лексичними одиницями, сприяння запам'ятовуванню (тренування), автоматизація дій з вивченою лексикою [3, 60-75].

На першому етапі викладач представляє правила вимови й написання через звукові та графічні форми, розкриває їх лексичне значення. У нагоді стане використання мобільних застосунків Quizlet, UTalk, Mondly, Busuu, що надають змогу вивчати нову лексику за допомогою карток та ігор для заучування слів: підібрати слово до картинки чи пояснення, потренувати написання слова та вимову, пройти тести для самоперевірки. За допомогою ігрової форми навчання, студенти краще запам'ятовуватимуть написання слова та його переклад [2, 49-50].

На етапі запам'ятовування викладач формує навички використання лексичних одиниць в реченні, тексті, діалогічному та монологічному мовленні. У нагоді педагогу стануть мобільні застосунки, такі як Lingualeo, Duolingo, Drops.

Lingua Leo – мобільний застосунок, який дозволяє створити програму навчання, залежно від рівня знань, інтересів, цілей та віку здобувача освіти, а також пропонує додаткові матеріали для вивчення, шляхом перегляду відео-контенту, прослуховування аудіо-файлів та читання книг. Lingua Leo містить записи лекцій TED Talks з субтитрами, що беззаперечно сприяє запам'ятовуванню. Застосунок Duolingo дозволяє поєднати наступні форми роботи: сприйняття правильної вимови на слух, її запис та перевірка, упорядкування слів, формування лексичних конструкцій. Він надає можливість відстежувати прогрес, отримувати винагороди за успішність, що заохочує до навчання. З метою ефективного відпрацювання нової лексики, варто звернути увагу на застосунок Drops, в основу якого покладено використання словесних ігор для

запам'ятовування слів, а унікальний дизайн й системність виконання завдань – беззаперечно забезпечить прогрес у формуванні іншомовної лексичної компетентності [2, 52-53].

Етап автоматизації дій студентів передбачає не лише активізацію потенційного словникового запасу, але й використання його на практиці. У нагоді стануть застосунки Kahoot, Toon Doo, LingQ.

Kahoot – застосунок, який дозволяє створювати навчальні ігри, тести та вікторини, а створені вправи надають можливість використовувати фото- та відео-фрагменти. Можливість введення часового обмеження для виконання тестів та вікторин, дозволяє регулювати темп роботи студентів, при цьому викладач може оцінювати за правильні відповіді на запитання та за швидкість виконання завдань. Toon Doo – застосунок для створення коміксів, з допомогою якого викладач може запропонувати студентам створити унікальну мовленнєву ситуацію, з ціллю використання ними раніше вивчених слів при вирішенні комунікативного завдання. Застосунок спонукає працювати самостійно, надає можливість перевірити рівень володіння лексичними одиницями. Саме тому Toon Doo найбільш ефективний на завершальному етапі вивчення лексики. Застосунок LingQ дозволяє відпрацювати лексику в контексті, а система відкладеного повторення сприяє ефективному запам'ятовуванню.

Отже, мобільні застосунки являються важливим освітнім інструментом в сучасному навчальному процесі й потребують від викладача високого рівня інформативно-технічної грамотності. Використання вищезазначених мобільних застосунків дає можливість занурити студентів в іншомовне середовище, застосувати диференційований підхід до вивчення лексичного матеріалу, підвищувати зацікавленість у вивченні іноземної мови, інтенсифікувати та урізноманітнити освітній процес. Враховуючи переваги запропонованих застосунків, вважаємо доцільним, їх застосування на всіх етапах формування лексичної компетентності майбутніх вчителів англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбатюк Л.В. (2019) Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. Інформаційні технології і засоби навчання. № 6, 150-164.
2. Киналь А. (2014) Шляхи формування англomовної лексичної компетенції в учнів основної школи з використанням мультимедійних засобів. Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, №3, 113-119.
3. Красуля А.В., Шумило А.О. (2020) Застосування мобільних технологій з метою розвитку іншомовної лексичної компетентності учнів при вивченні англійської мови / Збірник наукових праць. Серія «Філологія». ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М. Вип. 32, 49–59.

4. Мобільний застосунок. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

5. Подосиннікова Г. (2012) Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов/ Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць.–2012.–Вип. 3. - С. 196-208.

Тетяна Шедякова

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У Європі та за її межами широкою популярністю користуються такі британські заклади вищої освіти, як Оксфордський, Кембріджський, Кентський університети, Лондонська школа економіки, у яких навчаються не лише англійці та європейці, але й студенти з бувших британських колоній та домініонів. З 2016 року Кембріджський університет увів новий академічний курс у галузі економіки. По його закінченні випускнику присуджується ступінь доктора бізнес-наук (Doctor of Business Degree).

Британський університет Кента вважається освітнім центром європейського масштабу. У його межах функціонують центри вищої освіти та магістратури в Парижі, Брюсселі, Афінах та Римі.

Привертає увагу Брюссельська школа, яка відома тим, що її наукові випускові програми міжнародних досліджень проводять відомі академіки та практики. Місце розташування Брюссельської школи дозволяє їй залучати до навчання студентів спеціалістів, які працюють в інститутах ЄС, структурах НАТО, багаточисленних лобістських фірмах і міжнародних компаніях. Школа активно також використовує і міські структури для проведення лекцій і конференцій. До того ж, Школа залучає вчених з Берліну, Відні, Парижу для читання лекцій і проведення семінарських занять. Одним із найглобальніших достоїнств Брюссельської школи, на наш погляд, є те, що вона змогла забезпечити синергію між дослідницькою діяльністю та навчанням студентів, можливість вивчати дисципліну міжнародних відносин у місті, де практично щотижня ухвалюються ключові політичні рішення.

Наголосимо, що у школі було затверджено нову магістерську програму в галузі міжнародних відносин Європейського Союзу, яка сприяє критичному вивченню студентами його міжнародної ролі як політичного актора і торгового блока.

Професорський склад школи організовує окрім навчання студентів високо профільні наукові заходи, в яких активну участь можуть брати і студенти.

До того ж, у Школі запроваджено проекти, у яких можуть взяти участь найкращі студенти. У межах означених проектів студенти виступають як посередники в міжнародних конфліктах або в межах проведення переговорів між окремими державами – членами ЄС.

Не меншої ваги і популярності має і Дипломатична академія Відня, яка є першою дипломатичною академією у світі. Її слухачі вивчають необхідні вимоги, які висуваються до сучасного дипломата: культурна сумісність, інформаційна інтегрованість, здатність до проведення аналітичного аналізу нових явищ, формування здатності підтримувати усний і письмовий контакти. Студентів також навчають дипломатичній переписці, умінню синтезувати інформацію в дипломатичному контексті, використання адекватної дипломатичної мови.

Значення для підготовки студентів-міжнародників у Західній Європі має і Паризька школа міжнародних відносин, у стінах якої навчаються є лише французи, але й студенти із багатьох інших країн світу, у яких різні бази навчання та різні політичні потенціали. Програма означеної школи відрізняється виключно широким різноманіттям напрямів. Це відкриває для студентів можливість завершити навчання у школі, отримуючи сертифікати спеціалістів у різних галузях, як-от міжнародна безпека, світова економічна політика, навколишнє середовище, міжнародний розвиток, права людини, світова енергетика, міжнародна журналістика.

Позитивним аспектом навчання у школі є її академічне оточення: професорсько-викладацький склад на половину складається з учених-теоретиків і на половину із практиків. Студентів мотивують вивчати іноземні мови, що сприяє підвищенню їхнього професійного й наукового потенціалу, і зрештою їх становленню як громадянина світу.

Переконані, що прикладом навчання високого рівня може слугувати навчальна програма бакалаврі ата французького університету Сьянс ПО. У зазначеному вищій велику увагу приділяють самостійній роботі студента. Так, під час підготовки до практичних занять з міжнародного публічного права студент має прочитати низку обов'язкової та додаткової літератури (наприклад, слухання Міжнародного суду ООН, тексти міжнародних угод). У результаті застосування таких завдань, студенти мають змогу не лише включатися в роботу, але й під час пошуку необхідної інформації формувати конкретні професійні інтереси. Одним із найбільш частих методів, який використовується в університеті є case study (студенти ознайомлюються з

роботами класичних і сучасних дослідників, а також окремими історіями, які стосуються міжнародних відносин та світової політики). Погоджуємося, що такий підхід до навчання дозволяє перевести засвоєну студентами теоретичну базу у практичну сферу, вчить мислити аналітично, розуміти мотиви ухвалення рішень лідерів держав. А відтак, доцільним, на наш погляд, є те, що в означеному університеті від студентів вимагається в межах кожного курсу обов'язково самостійно підготувати презентацію з розглядом конкретного випадку, а більшість контрольних та екзаменаційних робіт на курсах з міжнародного права та світової політики проходять у форматі захисту студентами власних есе або розробок конкретного випадку. Тобто, у кінці курсу викладач перевіряє не тільки, як студент засвоїв теоретичний матеріал, але й те, як він уміє власні знання використовувати на практиці. Як правило, дослідження конкретного випадку для екзаменаційної роботи є штучно змодельованою ситуацією, яка є моделлю реального світу (наприклад, подаються дві умовні країни із заданими показниками розвитку, а студентові необхідно запропонувати розв'язати конфлікт між цими країнами, при цьому ситуація є достатньо реальною, такою, яка може виникнути в реальному житті, а це, у свою чергу, уможливорює студентам спиратися на існуючі тексти угод і договорів).

Цікавим є такий прийом під час навчання в університеті Сьянс ПО, коли викладачі пропонують студентам для виконання конкретні завдання, але водночас не конкретизують, що саме необхідно зрештою вийти. Тобто умови завдання перед кожним студентом ставляться максимально чітко, але питання ставиться в загальному вигляді. Це робиться для того, щоб під час розгляду кожної конкретної ситуації студент сам робив вибір і намагався зрозуміти, на які саме отримані ним раніше знання йому необхідно спиратися, щоб максимально докладно й чітко урегулювати ситуацію.

Таким чином, можемо з упевненістю стверджувати, що в західних університетах програму дисциплін намагаються скласти так, щоб вона була максимально наближена і по можливості була корисною щодо майбутньої професійної діяльності випускників. Вважаємо, що для вітчизняних вишів буде корисним імплементація досвіду підготовки спеціалістів з міжнародних відносин західних університетів.

РОЗДІЛ IV. ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Таяна Дєордіца

Благодійний фонд «e-Terra»

Марина Вороніна

Київський національний університет культури і мистецтв

ІНТЕРВАЛЬНЕ ПОВТОРЕННЯ ПРОТИ ЗУБРІННЯ

Сьогодні існує доволі широка палітра програмних застосунків, що допомагають запам'ятовувати інформацію за схемою інтервальних повторень. Серед них SuperMemo, Anki, Mnemosyne, EddApp, Mochi та інші. Вони відмінно зарекомендували себе у підтримці вивчення іноземних мов, теоретичних основ медицини, математики, програмування. Почавши практикувати інтервальне повторення за допомогою Anki для розв'язання власних мнемічних задач (від грец. «мнеме» — пам'ять), ми переконалися, що система персональної пам'яті, створена на його основі, дійсно працює. Тому ми почали активно залучати наших студентів до застосування Anki у навчальному процесі, доводячи їм, що інтервальне повторення є дієвим механізмом накопичення реальних знань. Висвітлення використаних аргументів становить мету нашої доповіді.

Для того, щоб розвінчати поширену у студентській спільноті ілюзію про те, що зубріння перед іспитами є найкращою тактикою, ми навчаємо наших студентів розрізняти певні форми прояву пам'яті й запам'ятовування.

Усталеним визначенням пам'яті є її розгляд як складної системи процесів, що забезпечують повний цикл перетворення інформації суб'єктом: запам'ятовування, більш чи менш тривале збереження, актуалізацію у формі впізнавання або відтворення, повне або часткове забування засвоєних знань у зв'язку з утратою значущості (Бочарова, 2016).

За часовим параметром роботи розрізняють пам'ять довгострокову і короткочасну. Перша забезпечує тривале — від годин до десятиліть — утримання знань, збереження умінь та навичок; для неї характерний величезний обсяг збереженої інформації. Друга забезпечує оперативне

утримання і перетворення даних, що надходять від органів відчуття та з довгострокової пам'яті.

Запам'ятовування — узагальнена назва процесів, що забезпечують утримання матеріалу в пам'яті; введення інформації у пам'ять. В англomовній психологічній літературі для позначення цих процесів послуговуються терміном «кодування» (encoding).

За характером мнемічної діяльності розрізняють запам'ятовування довільне і мимовільне. Довільне запам'ятовування — це цілеспрямований процес, пов'язаний із постановкою суб'єктом цілі запам'ятати, завчити і зберегти певний обсяг матеріалу для наступного відтворення у формі словесних звітів або у формі практичних умінь і навичок у трудовій і навчальній діяльності (Бочарова, 2016). За механізмом розрізняють запам'ятовування формальне і логічне (Шагар, 2007).

Повторення — актуалізація засвоєних знань і дій для полегшення їхнього запам'ятовування. Розрізняють два види повторення: 1) повторення до певної міри механічного (акустико-артикуляційного) характеру, що не приводить до помітних перетворень матеріалу; цей вид повторення дозволяє утримувати інформацію на рівні короткочасної пам'яті, але він недостатній для переведення її у довгострокову; 2) повторення, що супроводжується включенням утримуваного матеріалу в систему асоціативних зв'язків (наприклад, шляхом укрупнення одиниць інформації). Довгострокове запам'ятовування можливе тільки при другому виді повторення (Шагар, 2007).

Інтервальне повторення ґрунтується на мнемічному ефекті розподілу. Він полягає в тому, що ефективність повторення залежить від тривалості часового проміжку між повтореннями. Якщо говорити конкретніше, то при однаковій кількості повторень (і приблизно такій самій тривалості запам'ятовування), чим більший інтервал (зазвичай коливається від секунд і хвилин до доби), тим краще запам'ятовується матеріал (Мещеряков, 2003).

Коли студенти навчилися розрізняти описані вище форми прояву пам'яті і запам'ятовування, вони доволі легко усвідомлюють різницю між зубрінням та інтервальним повторенням.

Наведемо нашу версію інтерпретації цих понять.

Зубріння — це спосіб довільного формального запам'ятовування фактичної інформації для її нетривалого утримання у короткочасній пам'яті з метою розв'язання нагальних завдань. Недарма англomовний відповідник слова «зубріння» — cramming походить від дієслова «cram»,

яке Кембриджський словник тлумачить як «змусити багато речей увійти в маленький простір».

Інтервальне повторення — це спосіб довільного логічного запам'ятовування фактичної інформації для її тривалого утримання у довгостроковій пам'яті з метою включення у структуру наявного досвіду.

Вагомим аргументом на користь використання інтервального повторення як провідної тактики запам'ятовування навчального матеріалу вважаємо пояснення його ефективності з позицій нейробіології.

Нейровізуалізаційні дослідження показують, що спроби вивчити увесь матеріал за один раз ведуть до зменшення мозкової активності, можливо, тому, що повторювана інформація поступово втрачає свою новизну. Крім того, повторення створює ілюзію знання: інформація зберігається у робочій пам'яті, суб'єкт її пам'ятає, а тому не бачить сенсу докладати додаткових зусиль. У разі застосування інтервальної схеми, навпаки, мозкова активність зростає — мабуть, інтервали створюють ефект «бажаної перешкоди», утруднюючи збереження інформації у робочій пам'яті та стимулюючи відповідні нейронні мережі працювати старанніше (Деан, 2021).

Однак, в інтервального повторення є одне «але»: воно потребує терпіння і сумлінності.

ЛІТЕРАТУРА

- Бочарова, С. (2016). *Психологія пам'яті. Теорія і практика для навчання і роботи*. Гуманітарний центр.
- Деан С. (2021). *Як ми вчимося. Чому мозок навчається краще, ніж машина... Поки що*. Лабораторія.
- Мещеряков, Б. (2003). *Память человека: эффекты и феномены*. Вопросы психологии.
- Шагар, В. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Прапор.

Ірина Ляшенко

Сумський державний університет

UNDERSTANDING ASSESSING ORACY ONLINE

Despite the growing global usage of online learning, which in many areas is substituting face-to-face and blended learning due to a large number of benefits for students in the educational process and the recent increase in ways and technologies of assessing online assignments and student activity. Since the beginning of the pandemic time in 2020, many educational institutions have faced challenges in the transition to online teaching and learning. Many researchers defined academic dishonesty as a key problem in online learning, particularly plagiarism which hinders online assessment. This work aims to investigate the literature sources in assessing oracy online. The results of learning the theoretical

background indicated the presence of challenges in online teaching, learning, and assessment. The research efforts of this study are designed to answer the tasks in describing the oracy assessment online, particularly to outline the definition of oracy in current literature, to analyse the basic principles of assessing online learning and determine principle challenges in assessing online, to identify key strategies and technologies for assessing oracy. With pairing our notion with the current studies' analysis, we define oracy as an interception in communication engaging speaking and listening ability, interaction with the speakers grounded in the content, ability to express themselves and influence and collaborate with the counter speakers. Due to its complicated nature, oracy should be assessed with the integrative scale of criteria providing multidimensional rubrics in assessing various facets of communication interaction.

In finding a response to the second task posed in this literature review, the study demonstrates that the key hinders in assessing and teaching online mainly relate to communication problems between students. Online learning participants find challenging a lack of face-to-face conversation and group interaction in the classrooms on site. In contrast, any collaborating tasks in online courses look efficient and helpful in increasing the level of motivation, which can drop in the online tasks' fulfillment. Along with the factors stated in the literature, like finding time to study, accessing learning materials, social stress, expectation from your family and friends, lack of motivation and collaboration may lead to increased stress levels in taking online learning.

In addressing the last research question about strategies and technologies for assessing oracy, this study has revealed that the high-quality assessment of oracy online benefits from a various range of test types mainly focused on the development of higher-order thinking skills, reflection, collaboration, and engagement in learning. The growing number of IT means support the technological solution in providing fair and precise assessing, blurring the edge between distance and face-to-face learning. However, educators and assessors should keep in mind the students' needs and design the courses and tests in a student-centered way.

Additionally, implications toward the planning the speaking task in online assessment and the factors the instructors should consider, still remain unclear and require further deeper theoretical and practical analysis. These factors may include the purpose of the assessment, the output is needed from the assessment, the consequences of the assessment, the context for the task, the test takers and what are their expectations of the task, knowledge, and skills do all test takers share which can be drawn on in the task, language proficiency level(s) should the task accommodate, resources are readily available to deliver the assessment and others.

In conclusion, based on the data collected in this literature research, it is challenging to assess what if anything instructors, at this point, should be mindful of when teaching in either learning environment. Without a more comprehensive understanding of oracy assessment online, it is difficult to answer the question about the specific condition and additional factors influencing the outcomes in learning. However, further research is necessary to obtain a clearer understanding of the specific and academic factors in oracy assessment in online learning.

Катерина Ткаченко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДІАЛОГІЧНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу спирається на спілкування та повністю залежить від нього. Тому педагог повинен керувати процесом свого спілкування, адже від його вміння комунікувати зі студентами залежить успіх в навчальній та виховній роботі. Саме діалогічне спілкування є одним із типів педагогічного спілкування та забезпечує цілковиту взаємодію між педагогом та студентом. Дуже важливим є розкриття механізму який забезпечує його ефективність. Таким механізмом є діалогічний характер спілкування. У сучасному світі, за умов багатьох змін, педагог повинен майстерно вести діалог зі студентом.

Діалог в ідеалі тлумачиться як відкритий і сповнений поваги обмін поглядами та думками між індивідами, групами з різним етнічним, релігійним та лінгвістичним походженням і спадщиною на основі взаємного порозуміння.

Педагогічний діалог — дія у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні. Відповідно діалогічне педагогічне спілкування постає як тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Як вже відомо, діалог може виникнути під час взаємодії двох або більше осіб, за умови, коли сказана репліка одним співрозмовником підштовхує іншого співрозмовника до відповіді. При зміні ролей і відбувається взаємний процес спілкування. Студент, вступаючи у діалог,

має намір щось з'ясувати або про щось повідомити. Завданням педагога є зорієнтуватися і спланувати своє висловлювання.

Діалогічний характер педагогічного спілкування підтверджується такими критеріями:

- особистісна рівність педагога і студента, їх взаємна довіра. Це означає що педагог та студент є партнерами та діють спільно. Педагог не оцінює поведінку учня, а інформує його про це, а студент має змогу оцінити свої дії. Тобто вчитель стимулює учня до самостійності у своїх судженнях. Таким чином він організовує двобічну взаємодію, передає учневі ініціативу та дбає про єдність обох учасників діалогічної взаємодії. Саме це допомагає створити у вчителя та учня почуття спільного, цілісного «ми». Педагог орієнтуючись на відповіді учнів, продовжує їх думки, дає поради, чим викликає у них зацікавленість. Педагог цим самим розвиває в учнів правильність міміки, інтонації та жестів;

- зосередження педагога на студентові. Викладач та студент мають різні позиції. Студент при цьому задовольняє свої потреби, а викладач зосереджується на потребах студента. Під час організації діалогу важливо використовувати позитивне ставлення, тобто почуття симпатії, дружби. Задля цього викладач може привітно усміхнутися студентові, використати прийом компліменту, співчутливо вислухати його. Все це є засобами формування позитивного ставлення педагога до студента. При цьому викладач має уважно спостерігати за реакцією студента. Не менш важливою є уява, щоб викладач міг з'ясувати наскільки студент зрозумів сказане педагогом. Співчуття та співпереживання допомагають сторонам діалогу краще зрозуміти одне одного, що свідчить про реалізацію спілкування в емоційній сфері. Діалог між педагогом та студентом має відбуватися в гуманній формі, за якої викладач розуміє студента та приймає його позицію і пояснює свою;

- персоніфікована манера висловлювання. Діалог має бути відкритим та спиратися на особистий досвід студентів та педагога. Передбачається не лише висловлювання думки, а й своє ставлення до неї;

- поліфонія взаємодії. Передбачає викладення студентом та викладачем своєї позиції. Поліфонія тут реалізується через допомогу педагога, який не вирішує проблеми студента, а надає йому можливості для власних зусиль.

- двоплановість позиції педагога в спілкуванні. Педагог, під час спілкування веде діалог не лише зі студентом, а й із собою, ніби внутрішньо.

При організації педагогічного спілкування в діалогічній формі досить важливою є контактна взаємодія. Контактна взаємодія – це взаємна зацікавленість сторін, довіра між ними. При організації педагогічного діалогу важливо враховувати які навчально-виховні завдання він буде розв'язувати. Чи забезпечить він контакт зі студентами чи сформує мотивацію навчання, чи налагодить він міжособистісні та педагогічні відносини. Завдяки діалогу долається скутість та сором'язливість студентів, відбувається розвиток мовлення і мислення. Варто пам'ятати, що педагогічний діалог має бути побудований на відвертості, толерантності та доброзичливості, щоб викладач та студент взаємно впливали один на одного та приймали точку зору один одного. Адже діалог допомагає змістовно викласти свою думку, а педагог може реалізувати свою особистісну позицію та з розумінням поставитися до думки студентів. За допомогою діалогу педагог може передавати інформацію, свій досвід і як результат формулювати взаєморозуміння між студентами.

Зважаючи, на вище сказане можна виділити ознаки, які доводять що між педагогом та студентом є комунікативний контакт: відкриті стосунки між обома суб'єктами взаємодії; сприйняття думок педагога і студентів як значущих; єдність оцінних суджень; наявність емоційного резонансу; збереження інтересу до подальшої взаємодії; контакт очей під час спілкування; узгодженість міміки та інтонації у діалозі.

Підсумовуючи вище сказане, можна дійти висновку що в діалогічному спілкуванні зі студентами головну роль відіграє педагог, який сам повинен проявляти зацікавленість до спілкування. Обидва суб'єкти спілкування мають підтримувати рівновагу та інтерес до спілкування. Межі діалогу визначає викладач. За допомогою діалогу відбувається не лише обмін знаннями, а й забезпечується демократичний стиль спілкування педагога та підтримується його імідж.

Жанна Чернякова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

FOREIGN EXPERIENCE OF USING THE «FLIPPED CLASSROOM» METHOD IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

At modern stage there is a great demand to keep pace with innovative pedagogy and cognitive sciences to ensure inclusive and equitable quality

education for future highly qualified specialists. The main purpose is to provide students with up-to-date knowledge and relevant skillsets for their continued learning. The suitable implementation of flipped learning, which can offer undergraduates education that is appropriate in a knowledge-based society, requires moving from traditional educational models to innovative pedagogy integrated with a playful learning environment supported by information and communications technologies.

There is a hot discussion in the scientific circles of foreign scholars about new pedagogical approaches, concepts, methods, technologies which will help to redesign the existing courses into more flexible, involve more student engagement and better structure and attune to students' responsibility for their own continued learning. The shift from instructor-transmission models to learner-oriented classrooms, taught according to the process-based model, to achieve effective learning has been recommended. Thus, innovative pedagogy could provide opportunities to help the lecturer and students develop their identities in relation to each other.

Due to support of information and communications technology (ICT), which plays an increasingly important role in education for sustainable development, learners in an innovative pedagogy classroom take responsibility for communicating their meanings that freely convey socio-affective and meta-cognitive factors through social interaction (Farren, 2016). In line with these ideas, many pedagogical innovations have been proposed, for example, inquiry-based learning, problem-based learning, play-based learning and design-based learning and others.

In the 1990-s J.W. Baker (2000) presented the pedagogy of flipped classroom, which captures the essence of innovative pedagogy. With the support of mobile technology such as phones and tablets, which can afford new opportunities to directly influence learning processes and outcomes, the flipped classroom is being implemented in a wide range of disciplines in particular mathematics, social sciences, humanities at a variety of educational levels across many countries. Numerous educators in traditional higher education institutions have therefore considered the need to redesign their instruction to flipped classes.

It should be noted that the flipped classroom was first defined in 1996 (Lage et al., 2000) as an «inverted classroom» that involved a significant change in the order of pre-class and in-class instruction. J.W. Baker (2000) suggested the name «classroom flipping» consistent with the changing role of teachers. The role of the teachers changed from being the «Sage on the Stage» to the «Guide on the Side» in the flipped classroom and the content to be learned was

not taught by the teacher via face-to-face classroom interactions but was instead learned by the students themselves outside the classroom via online learning using various resources. In the traditional teacher-centered classroom instruction model, teachers educate students in the classroom. Compared with this traditional model, the flipped classroom instructional model offers new possibilities in terms of incorporating digital instructional materials to increase teachers' ability to teach concepts, motivate students to learn and promote learning achievements (Kazanidis et al., 2019).

Many pedagogical innovations have been implemented in flipped classroom settings, for example, task-oriented project-based teaching, problem-based teaching, inquiry-based learning, game-based learning and project-based learning. These new models have the potential to enhance students' participation in the learning environment, improve the learning process and advance performance results.

The flipped classroom environment is one in which active learning methods are used. Its conceptual foundations are based on simply not teaching the lessons in a classroom environment and on student-centered learning theories. Students prepare for the lesson consuming the resources used in a traditional lesson. When they come to the classroom environment, they share the information they acquired with their classmates. The flipped classroom is basically a learning model that aims to eliminate the traditional learning approach in which students are generally passive and which is based only on transfer of information. In the flipped classroom students are active during the lesson and have the role of structuring the information. This role is carried out by applying activities suitable for upper-level cognitive field achievements in classroom environment.

In a flipped classroom unless class time is enhanced with active learning methods, it can depart from being an approach that is based on constructivism. In other words the effectiveness of a flipped classroom depends on using class time for strong and successful activities. Solely taking the lesson content out of the classroom via videos does not guarantee effectiveness of learning. Moreover, it is imperative that class time is based on active learning methods and activities.

Thus, the main goal of the flipped classroom approach is to expose the students to course content before they come to the class through reading and videos. It's like learning scaffolding, where the students learn the fundamentals of the lesson and then reinforce them with facts in the class discussions. It also objects to the fact that teachers are no longer the source of knowledge, but rather a facilitator of learning in an online environment. It encourages students to learn at their own pace while collaborating with other students and teachers through the use of technology. Students become active creators of their own learning or to put it

another way they learn by doing. In that case learning is more likely to be retained by the students if they can experience and grasp it in their own unique way. Finally, the learned knowledge is contextualized in the learner's environment.

To sum up the flipped classroom helps the students set their own pace of learning through social interaction with other students and educational online platforms, which provide them skill-based training that would build critical thinking and would progress into lifelong learning skills.

LITERATURE

- Baker, J. W. (2000). The «classroom flip»: using web course management tools to become a guide by the side, in *International Conference on College Teaching and Learning (ICTCS 2000)*, Jacksonville, FL, 9–17.
- Farren, P. (2016). «Transformative pedagogy» in the context of language teaching: being and becoming. *World J. Educ. Technol. Curr Issues* 3, 190–204.
- Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *J. Econ. Educ.* 31, 30–43. doi: 10.2307/1183338
- Kazanidis, I., Pellas, N., Fotaris, P., and Tsinakos, A. (2019). Can the flipped classroom model improve students' academic performance and training satisfaction in higher education instructional media design courses? *Br. J. Educ. Technol.* 50, 2014–2027. doi: 10.1111/bjet.12694

ЗМІСТ

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 1.

Стратегічні перспективи розвитку вищої освіти: національний, європейський та глобальний контексти

Виступи спікерів платформи

Сбруєва Аліна. Нова європейська стратегія розвитку університету: виклики, цілі, ініціативи 3

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 3.

Підготовка фахівця для XXI століття: виклики та перспективи

Виступи спікерів платформи

Плацинда Тетяна. Особливості підготовки майбутніх викладачів профільних ЗВО без базової педагогічної освіти..... 5

Бикова Марія, Проценко Ірина. Педагогічний потенціал івент-технології в умовах ЗПО 8

ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 4.

Формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах розвитку інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання

Виступи спікерів платформи

Бойченко Марина. Трансверсальні компетентності здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня: сутність і структура.... 10

Чистякова Ірина. Модель формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня в умовах розвитку інноваційного освітнього середовища засобами дистанційного навчання 15

Розділ І.

**СТРАТЕГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
НАЦІОНАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА ГЛОБАЛЬНИЙ
КОНТЕКСТИ**

Чорнобрива Наталя. Сучасні поняття в системі професійної підготовки

майбутніх медичних сестер в умовах цифровізації медичної освіти	18
Чу Ін. Міжнародна студентська мобільність в Китаї: етапи розвитку	20

Розділ II.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Іонов Владислав. Сучасні підходи до розуміння управління соціальною роботою.....	23
Куліченко Алла. Управлінська інноваційна діяльність у медичних школах університетів США.....	25
Максимовська Наталія. Методика практичної підготовки майбутніх менеджерів культури в процесі дистанційного навчання	28
Подосиннікова Ганна, Доценко Євгенія. Використання методу проєктів для формування професійної компетентності у критичному читанні майбутніх учителів англійської мови.....	30
Severina Tetiana. Ways of improving students' engagement in the second language learning classroom	33

Розділ III.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Базарна Олена. Розвиток емоційного інтелекту як важлива складова підготовки майбутніх фельдшерів	36
Бутенко Віта. Формування художньо-естетичних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	38
Гуркова Тетяна. Взаємодія викладача й учителів в умовах змішаного навчання	42
Данильченко Артем, Бойченко Віталій. Зміст професійної підготовки легкоатлетів у закладах вищої освіти Великої Британії: на прикладі освітньої програми «Спортивне тренерство та шкільний спорт»	44
Драга Інна. Виклики до польської вищої військової освіти у ХХІ столітті	47
Забіяка Ірина. Практики застосування проєктного методу навчання: досвід європейських країн	50
Зайцева Валентина, Цвілий Сергій. Організація практикоорієнтованої підготовки кадрів	

для сфери туризму та гостинності.....	53
Золотарьова Тетяна. Опосередковане внутрішнє абілітаційне управління корекцією негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух»	56
Купенко Олена. Педагогічна система взаємодії викладача та студента університету: нові виклики та можливості	58
Лемешко Дмитрій. Інтернаціоналізація магістерської підготовки фахівців аграрної галузі в закладах вищої освіти: досвід Краківського університету сільського господарства	61
Лі Лей. Роль інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх піаністів-виконавців у закладах вищої освіти США.....	63
Лян Цзи. Принципи формування естетичної культури учнів основної школи засобами музичного фольклору	65
Пахотіна Тетяна. Досвід Республіки Польща в реалізації програми з патріотичного виховання як приклад для України.....	67
Пипа Анна. Навчання англомовного говоріння учнів молодшої школи в умовах дистанційної освіти.....	69
Podosynnikova Hanna, Barantsev Yaroslav. The use of creative writing technology in the formation of professional communicative competence of pre-service english teachers.....	73
Пономарьов Роман, Жієнбаєва Надія, Джакупова Мухаббат, Скляр Сергій. Огляд досліджень з діагностики затримки психічного розвитку.....	76
Сєрих Лариса. Підготовка педагога до впровадження взаємодії закладів загальної середньої та позашкільної освіти в естетичному вихованні підлітків	80
Соляненко Олена, Купріянова Тетяна. Особливості самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни «іноземна мова (за професійним спрямуванням)».....	83
Сюй Міньї. Педагогічні умови формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	85
Тао Є. Потенціал засобів музичного мистецтва для формування інтеркультурної толерантності підлітків	87
Тарасова Тетяна. Актуальні питання викладання психології в закладах вищої освіти в контексті підготовки сучасного фахівця.....	89
Товстуха Костянтин. Професійна підготовка фахівців з міжнародного права в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу: сучасні тенденції	91

Томашевська Ірина. Використання кейс-технологій в освітньому процесі вищої школи.....	93
Тригубчак Олена. Італійський підхід до інтеркультурної освіти	96
Трофименко Аліна. Характеристика змістових засад підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до фасилітаційної діяльності в США	101
Ушкалова Фаїна. Формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх вчителів англійської мови засобами мобільних застосунків.....	103
Шедякова Тетяна. Підготовка майбутніх спеціалістів з міжнародних відносин у країнах Західної Європи.....	106

РОЗДІЛ IV.

ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО- НАУКОВОГО) РІВНЯ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Деордіца Таяна, Вороніна Марина. Інтервальне повторення проти зубріння	109
Ляшенко Ірина. Understanding assessing oracy online	111
Ткаченко Катерина. Діалогічне педагогічне спілкування як засіб формування іміджу викладача	113
Чернякова Жанна. Foreign experience of using the «flipped classroom» method in the educational process of pedagogical institutions of higher education.....	115

Наукове видання

Матеріали VIII Міжнародної
науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ,
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН**
(20-21 грудня 2022 року)

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2022 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***О. Ю. Кудріна***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 22.12.2022.
Формат 60х84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 6,00
Тираж 150 пр. Вид. № 225.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка