

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Донецький національний університет імені Василя Стуса**  
Кафедра фізики, загальної дидактики і педагогіки  
**Одеський національний університет імені І. І. Мечникова**  
Кафедра педагогіки

*До Дня науки*

***РОЗВИТОК ОСВІТИ І НАУКИ:  
ПРОБЛЕМИ, ТЕОРІЯ, ДОСВІД  
І ПЕРСПЕКТИВИ***

*Матеріали II заочної  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
20 травня 2021 року*

Вінниця  
ДонНУ  
2021

УДК 37: 014.5:001](082)

Р.64

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Донецького національного університету імені Василя Стуса  
(протокол № 15 від 14 травня 2021 р.)*

**Редакційна колегія:** *В. Ф. Русаков*, доктор фізико-математичних наук, професор.  
*О. С. Цокур*, доктор педагогічних наук, професор.  
*І. М. Зарішняк*, кандидат педагогічних наук, доцент.  
*Л. В.-В. Вейландє*, кандидат педагогічних наук, доцент.  
*Л. Б. Прокоф'єва*, кандидат педагогічних наук, доцент.  
*М. І. Рябенко*, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Р.64** Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи :матер. II заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. Електронне видання / за ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. 224 с.

Збірник містить тези доповідей учасників II заочної Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи», яка проводиться у Донецькому національному університеті імені Василя Стуса до Дня науки. У поданих матеріалах висвітлено широке коло актуальних проблем, зокрема: теоретичні та практичні аспекти педагогічного менеджменту, теорія, досвід, проблеми і перспективи сучасної педагогічної науки і педагогіки вищої освіти в сучасних трансформаційних умовах, сучасні технології в освіті дорослих і професійній підготовці здобувачів вищої освіти та психологічні аспекти сучасної освіти. Збірник адресовано науковцям, викладачам вищої школи, здобувачам вищої освіти, усім, хто цікавиться розвитком педагогічної науки.

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за відсутність плагіату, фальсифікації та фабрикації даних, а також достовірність фактів і посилань, грамотність і науковий зміст несуть автори тез.

УДК 37:014.5:001](082)

© Колектив авторів, 2021  
© ДонНУ імені Василя Стуса, 2021

## ЗМІСТ

<b>СЕКЦІЯ 1. Теоретичні та практичні аспекти педагогічного менеджменту .....</b>	<b>10</b>
<i>Абдулкарімова М.</i> Організація культурно-дозвілєвої діяльності здобувачів вищої освіти .....	10
<i>Андронакі Н. П.</i> Організація діяльності органів студентського самоврядування в умовах сьогодення .....	12
<i>Безносюк Л. А.</i> Системний підхід до підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти .....	14
<i>Бондар А.-Є. Т.</i> Характеристика видів дистанційних занять і основних платформ для їх здійснення .....	18
<i>Голубенко Л. М., Колесниченко Н. Ю.</i> Щодо особливостей управлінської діяльності та спілкування керівників структурних підрозділів закладів вищої освіти з членами науково-педагогічного персоналу .....	21
<i>Гречанюк З. С.</i> Інструментарій запобігання освітнім ризикам .....	25
<i>Килівник М. О.</i> Теоретичні основи управлінської діяльності освітнього менеджера .....	26
<i>Повстюк Х. Є.</i> Готовність менеджера до прийняття управлінських рішень у сфері вищої освіти .....	28
<i>Пономаренко О. О.</i> Концептуальні основи артменеджменту як виду управлінської діяльності .....	30
<i>Прокоф'єва Л. Б.</i> Формування управлінської культури студентів магістратури .....	34
<i>Рибак І. І.</i> Системний підхід до аналізу організаційної структури факультету ЗВО .....	37
<i>Скибенюк Н. В.</i> Онлайн-школа як інноваційна модель середньої освіти в умовах дистанційного навчання .....	40
<i>Сороколіта І. М.</i> Організаційно-педагогічні умови управління професійним розвитком учителів в умовах авторської школи .....	43
<i>Stepaniuk J.</i> The school as a learning organization towards the challenges of teaching culturally different children .....	45

<i>Тихоход Л. О.</i>	
Фактори впливу на управління і впровадження інноваційних технологій у навчальному середовищі .....	48
<i>Фіяло Т. О.</i>	
Система в управлінні процесом виховання у загальноосвітньому закладі .....	49
<b>СЕКЦІЯ 2. Теорія, досвід, проблеми й перспективи сучасної педагогічної науки .....</b>	<b>52</b>
<i>Богачук А. Р.</i>	
Мистецтво ставити запитання для різного рівня навчальних результатів учнів .....	52
<i>Борищук В. В.</i>	
Методи формування критичного мислення здобувачів .....	53
<i>Гетманець І. М.</i>	
Організація та проблематика змішаного навчання у закладах середньої та вищої освіти .....	54
<i>Григорчук Т. В.</i>	
Підготовка майбутніх вчителів початкової освіти до формування логічного мислення учнів Нової української школи .....	57
<i>Дишко О. Л., Табак Н. В.</i>	
Використання відеопрезентацій у підготовці майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту .....	58
<i>Довгопола Д. В.</i>	
Міжнародне законодавство та сфера державної відповідальності забезпечення інклюзивної освіти .....	60
<i>Доценко Л. П.</i>	
Роль критичного мислення у розвитку особистості майбутнього фахівця .....	63
<i>Дубчак О. Д.</i>	
Проблема та суперечності у впровадженні дистанційного навчання в освітній процес закладів загальної середньої освіти .....	64
<i>Заболотний Є. Р.</i>	
Педагогічні умови формування критичного мислення під час вивчення історії .....	67
<i>Ілларіонова Л. Г.</i>	
Дидактичні ігри як фактор стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках біології .....	68
<i>Клим-Климашевська А.</i>	
К вопросу об альтернативных методах работы в детском саду с детьми испытывающими математические трудности .....	70
<i>Кудлай В. Р.</i>	
Шляхи розвитку критичного мислення особистості .....	72

<i>Кучинська Т. М.</i>	
Особливості організації позакласної виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку .....	74
<i>Мнишенко К. В.</i>	
Особливості естетичного виховання дітей у процесі ознайомлення з народною творчістю .....	77
<i>Мокра Т. А.</i>	
Шляхи вдосконалення сучасного уроку іноземної мови у початковій школі .....	79
<i>Подкофирофф Н.</i>	
Педагогічний професіоналізм у сфері міжкультурної освіти як критерій зрілості особистості європейського вчителя іноземної мови .....	81
<i>Приймак П. О.</i>	
До питання виховання особистості, що мислить критично .....	85
<i>Русаков В. Ф., Русакова Н. М., Чабаненко В. В.</i>	
Проблемне навчання як засіб активізації навчального процесу .....	86
<i>Сташко І. А.</i>	
Шляхи впровадження технології розвитку критичного мислення для учнів профільних класів .....	88
<i>Талаш В. Ю.</i>	
Удосконалення навичок критичного мислення .....	89
<i>Чуприна І. А.</i>	
Роль критичного мислення у навчанні .....	90
<i>Шатовал Т. Л.</i>	
Історія розвитку університетів «третього віку» в Україні .....	91
<i>Шумик Р. М.</i>	
Моральне виховання молодших школярів як педагогічна проблема ....	94
<i>Шутова П. Д.</i>	
Мистецтво ставити запитання як компетенція вчителя .....	96
<i>Яворська А. О.</i>	
Правове забезпечення учасників освітнього процесу ЗВО України та закордоння .....	97
<b>СЕКЦІЯ 3. Педагогіка вищої освіти в сучасних трансформаційних умовах .....</b>	<b>100</b>
<i>Вердібєкова Х. А.</i>	
Професійно-орієнтоване навчання англійській мові у вищій школі: підходи, форми і методи .....	100
<i>Гуменюк Т. В.</i>	
Самостійна навчально-пізнавальна діяльність: понятійний апарат .....	102
<i>Зарванська Є. О.</i>	
Метод проєктів як засіб формування лінгвістичної компетенції під час навчання іноземної мови .....	104

<i>Зарішняк І. М.</i>	
Роль куратора в умовах карантинних обмежень .....	107
<i>Кришук К. І.</i>	
Деадаптація студентів до навчання у закладах фахової передвищої освіти .....	109
<i>Кулібаба І. І.</i>	
Роль та значення інституту кураторства на сучасному етапі розвитку вищої освіти .....	111
<i>Мельник О. М.</i>	
Аналіз поняття «тьютор» у сучасній українській вищій школі .....	113
<i>Melnyk P.</i>	
Emotional burnout syndrome of a teacher and its symptoms, mechanisms of manifestation in professional activity .....	115
<i>Мовчан Л. Г.</i>	
Навчання іноземної мови за професійним спрямуванням в економічних закладах вищої освіти .....	118
<i>Олексій Ю. А.</i>	
Проблеми існування інституту кураторства, його призначення на сучасному етапі розвитку вищої школи .....	120
<i>Рисіч А. В.</i>	
Щодо оцінювання результатів навчання у вищій школі України .....	122
<i>Рябенко М. І.</i>	
Щодо основних причин корупційних правопорушень у ЗВО .....	123
<i>Семененко А. І., Семененко Н. О., Беляєв Е. В.</i>	
Сучасний стан самостійної роботи студентів медичних вузів при дистанційному навчанні .....	126
<i>Семененко С. І.</i>	
Труднощі під час дистанційного викладання дисципліни «Клінічна фармакологія» в навчанні студентів медичного факультету .....	127
<i>Синявський В. В.</i>	
Стан сформованості компонентів готовності студентів філологічних факультетів до оцінювання комунікативної компетентності старшокласників засобами тестових технологій .....	129
<i>Тарасенко В. В.</i>	
Щодо організації самостійної роботи студентів: методологічні та методичні аспекти .....	131
<i>Тарасенко Т. С.</i>	
Щодо основних завдань реформування системи вищої освіти .....	133
<i>Троян А. В.</i>	
Шляхи попередження педагогічних помилок лекційного заняття .....	135
<i>Указна Н. С.</i>	
Студент як суб'єкт міжособистісної взаємодії у навчально-виховному процесі ЗВО .....	137

<i>Яковлева О. О., Семененко І. Ф., Дорошкевич І. О.</i>	
Педагогічні проблеми дисципліни «Побічна дія ліків» у навчанні студентів-лікарів .....	140
<b>СЕКЦІЯ 4. Психологічні аспекти сучасної освіти .....</b>	<b>142</b>
<i>Андрющенко М. В.</i>	
Особливості педагогічних конфліктів у системі «здобувач вищої освіти – науково-педагогічний працівник» .....	142
<i>Ашихміна Н. В.</i>	
Щодо проблеми трансформації освіти в сучасному інформаційному суспільстві .....	145
<i>Вартова Ю. В.</i>	
Типологія травматичних переживань та внутрішніх конфліктів дівчат студентського віку в контексті психосоматики .....	146
<i>Волошина О. В., Вдовця О. О.</i>	
Здатність до професійно-особистісної рефлексії як фактор успішного становлення майбутнього педагога .....	149
<i>Книш О.</i>	
Конструювання дискурсу алармізму в медіапросторі в умовах глобалізації .....	151
<i>Маркушевська А. В.</i>	
Шляхи формування комунікативної компетентності викладача .....	153
<i>Огороднік Є. Ю.</i>	
Щодо чинників демотивації та мотивації студентів до навчання .....	155
<i>Пацята А. О.</i>	
Шляхи удосконалення професійно значущих якостей педагога .....	156
<i>Писаренко Ю. В.</i>	
Професійне вигорання як психолого-педагогічна проблема .....	159
<i>Рибак В. В., Зарішняк І. М.</i>	
Теоретико-методологічні основи формування мотивації студентів до вивчення навчальних дисциплін .....	162
<i>Сидорук Т. С.</i>	
Репрезентативно-комунікативна функція мовної гри .....	164
<i>Хитрук Д. А.</i>	
Шляхи саморозвитку критичного мислення особистості .....	166
<i>Штембуляк В. Ю.</i>	
Вплив стресу на результат успішності здобувачів вищої освіти .....	167
<b>СЕКЦІЯ 5. Сучасні технології в освіті дорослих і професійній підготовці здобувачів освіти .....</b>	<b>170</b>
<i>Андрейкова І. Б.</i>	
Моніторинг якості лінгводидактичної діяльності викладачів іноземної мови як чинник підвищення їхньої професійної активності ..	170

<i>Береженна Л. Ю.</i> Застосування форсайт-методу в освітньому процесі закладу вищої освіти .....	174
<i>Бригадир Л. Г.</i> Особливості інтерактивної технології навчання здобувачів вищої освіти .....	176
<i>Буравська І. А.</i> Таксономія Блума в контексті вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти .....	178
<i>Бущик В. О.</i> Міжособистісний конфлікт викладач–студент як об’єкт наукового дослідження .....	180
<i>Вейландє Л. В.-В.</i> Проблеми дистанційного навчання у період пандемії COVID-19 очима студентів та викладачів (на матеріалі анкетування) .....	183
<i>Волошина М. Ю.</i> Особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії у класичному університеті .....	187
<i>Гернажа К. Р.</i> Теоретичні основи використання сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів географії .....	190
<i>Дмітренко Н. Є.</i> Автономна навчальна діяльність студента з оволодіння іноземною мовою .....	192
<i>Жамба А. О., Вітрук Т. К., Стопінчук О. В.</i> Впровадження кейс-методики в навчальний процес для здобувачів вищої освіти медичного та фармацевтичного факультетів .....	195
<i>Заярська К. С.</i> Підготовка майбутніх викладачів іноземних мов до науково-дослідної діяльності .....	196
<i>Король А. М.</i> Використання інформаційно-комунікативних технологій як засіб розвитку індивідуальних здібностей .....	199
<i>Кучерак І. В.</i> Інноваційна складова підготовки майбутніх логопедів: досвід та перспективи .....	202
<i>Мазуренко К. О.</i> Формування професійної ідентичності у процесі професійної підготовки у ЗВО .....	204
<i>Мойсенко Н. Г.</i> Сучасні підходи до формування професійних якостей викладача іноземних мов у класичному університеті .....	207
<i>Остапенко Ю. А.</i> Форми і методи роботи асистента вчителя в інклюзивному класі .....	209



<i>Прусська М. С.</i> Особливості формування вторинної мовної особистості студента у процесі професійної підготовки викладачів та перекладачів у ВНЗ України .....	211
<i>Рогачко В. О.</i> Форми адаптації студентів до навчання .....	213
<i>Рум'янцева К. Є.</i> Використання інтерактивних технологій під час дистанційного навчання математиці майбутніх економістів .....	215
<i>Цокур О. С.</i> Особливості підготовки докторів філософії в галузі педагогічних наук в Італії .....	218

## СЕКЦІЯ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

**Абдулкарімова М.**, здобувачка 1-го курсу магістратури  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Нагорна Н. В., канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

### ОРГАНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Динамічний розвиток техногенної цивілізації призводить до внутрішньої кризи самого людини. Сучасний темп життя, висока насиченість штучного середовища технікою, бездуховність створюють несприятливі умови для життєвого простору сім'ї, окремої людини. Все більше людей не можуть впоратися з психологічними навантаженнями та пристосуватися до техногенного середовища. Різноманітність причин, що призводять до втоми, та мотивів, що визначають дозвілля людей, доводять, що рекреаційній діяльності властиві пластичність, динамізм, численні напрями і форми реалізації, наприклад, дозвілля у сфері спорту та оздоровлення, відпочинок за допомогою соціального спілкування, за допомогою перебування в геоландшафтному середовищі, у процесі сприйняття мистецтва, через розваги тощо. Дозвілєві заняття відображають різні види громадського попиту, найтонші нюанси індивідуальних потреб. Все це обумовлює міждисциплінарний підхід до вивчення культурно-дозвілєвої діяльності загалом [1; 53]. Культурно-дозвілєва діяльність виступає доцільно організованою і змістовно наповненою активністю великих груп людей або конкретної людини у вільний час, яка розвивається на базі людської потреби у зміні характеру діяльності, а також з метою рекреації та соціально-культурного розвитку. Форми і види цієї діяльності людина вибирає самостійно, виходячи з індивідуальних переваг, можливостей та рівня культурного розвитку, а також з урахуванням традицій, моди, впливу оточення [1; 13].

Відомо, що потреби людини умовно можна розділити на три типи: *первинні*, або вроджені, фізіологічні – у відпочинку, їжі, продовження роду та ін.; *фізичні* – у чистому повітрі, геоландшафтних і кліматичних умовах життя; *матеріальні* – в товарах повсякденного попиту, харчових продуктах та ін.; *соціальні* – потреби у спілкуванні, соціальному обслуговуванні, транспортному пересуванні та ін.; *культурні* – потреби в освіті, духовному розвитку,

освоєнні художніх цінностей та ін. У дозвіллі людина реалізує всі три зазначених типи потреб або в тісному зв'язку, або в певній послідовності. Для багатьох людей джерелом позитивних станів стають позитивні сенсорні враження та емоції. У переважній більшості людей такі враження та емоції складаються в рядок руху і фізичних навантажень на свіжому повітрі, сприйнятті приємного для очей природно-ландшафтного середовища, глибокого ночного сну [1; 57]. У педагогічній практиці використовуються колективні та індивідуальні рухливі ігри, а також ігри, які підводять до спортивної діяльності [2]. Інший фактор, що дозволяє домогтися бажаного, пов'язаний з реалізацією людиною на дозвіллі своїх устремлінь, здійснення своєї життєвої позиції. Отже, цей напрям дозвілля, пов'язаний з реалізацією особистих переконань, можна позначити як звернення людини до улюбленої справи (хобі). Заняття-хобі дають змогу різним людям зберігати почуття самоідентичності, відчувати стан творчого підйому, самореалізації. Вони дуже різноманітні і варіативні [1; 58]. Спеціально організоване дозвілля особливо характерне для групових і масових заходів, вимагає особливих навичок розробки, реалізується після попередньої підготовки і неможливий без контролю менеджерів-професіоналів. Дозвільні заняття плануються і реалізуються за допомогою організаторів [1; 67]. Культурно-дозвільний комплекс здійснює свою діяльність, керуючись положенням та Статутами (Положеннями) організацій учасниць і діє згідно з єдиним комплексним планом роботи, сформованим за пропозиціями організацій, які входять до комплексу. До плану роботи включаються:

- підготовка і проведення масових заходів, відзначення загальнодержавних та календарно-побутових свят і обрядів, проведення фестивалів, конкурсів, оглядів, змагань;

- заходи зі створення нових колективів аматорської творчості, любительських об'єднань і клубів за інтересами, гуртків народної технічної творчості, фізкультурно-спортивних секцій та інших;

- організація екскурсій, відвідування виставок, музеїв, театрів, концертів, спортивних змагань та інших культурно-спортивних заходів за рахунок особистих коштів учасників таких заходів;

- питання благоустрою закладів культури, освіти, спорту та інших місць громадського дозвілля, зміцнення їх матеріальної бази.

Означені проблеми вказують на важливість правильної організації культурно-дозвільної діяльності у сучасному суспільстві. Важливим є наявності керівників і організаторів під час дозвільних занять, правильно побудована структура та різноплановість роботи. Організація культурно-дозвільної діяльності потрібна під час сучасних здобувачів вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Аванесова Г. А. Культурно-дозвіллева діяльність: теорія і практика організації: навч. посіб. для студ. ЗВО. Москва: Аспект-Пресс, 2006. 236 с.
2. Жуков М. Н. Рухливі ігри: підруч. для студ. пед. ЗВО. Москва: видавничий центр «Академія», 2000. 160 с.
3. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.

**Андронакі Н. П.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Нагорна Н. В.*, канд. пед. наук, доц.,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

### ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

В Україні соціокультурна ситуація вимагає формування й розвитку в молоді якостей ініціативного, самостійного суб'єкта, здатного творчо та активно будувати свої відносини в різних сферах життєдіяльності, усвідомлювати та відстоювати власні права й обов'язки.

Важливість розробки проблеми студентського самоврядування визначається також підвищенням значущості виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах, результативність якої є одним із провідних показників ефективності роботи ЗВО. Аналізуючи феномен студентського самоврядування, ми звернулися до психолого-педагогічної літератури і дійшли висновку, що студентське самоврядування – це форма самоорганізації студентів, механізм представництва і відстоювання своїх прав, можливість самореалізації. Саме студентське самоврядування покликане захищати права студентів і бути їхнім представником в адміністраціях закладах вищої освіти. Самоврядування базується на тих самих принципах, що й демократія: пріоритет більшості, формальна рівність, вільне виявлення інтересів, загальноприйняті права й обов'язки, поєднання елементів представництва та прямого волевиявлення. Основним завданням вищих навчальних закладів завжди було формування студентської молоді як інтелігентного, освіченого, соціально небайдужого прошарку суспільства. Як зазначають дослідники (І. Аносов, І. Бех, Я. Бо Любаш, С. Вітницька, Т. Гребеник, Л. Даниленко, В. Приходько, М. Приходько, С. Савченко

та ін.), розвиток студентського самоврядування спрямований на забезпечення міжнародного рівня якості освіти, формування у студентів почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми тощо. Ми дослідили організацію студентського самоврядування у закладі вищої освіти ОНУ ім. І. І. Мечникова. Система студентського самоврядування в ОНУ ім. І. І. Мечникова є цілісним структурним механізмом, який дає змогу студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, підвищувати якість освіти, сприяти гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховувати лідерські, організаторські та комунікативні якості. **Метою студентського самоврядування** є сприяння захисту прав та інтересів осіб, які навчаються, їх гуманістичному вихованню, розвитку лідерських, ділових та організаторських здібностей, соціальної активності, громадянської свідомості, патріотизму. Основні завдання органів студентського самоврядування: захист прав та інтересів академічної громади; забезпечення виконання студентами своїх обов'язків; сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів; сприяння працевлаштуванню випускників, пропагування здорового способу життя. Ми проаналізували кілька студентських самоврядувань у різних закладах вищої освіти. Серед факторів, що впливають на ефективність роботи органів самоврядування можна виділити такі: організаційна структура самоврядування, особливості її реального функціонування в конкретних умовах; місце ініціатив студентства у повсякденній роботі навчального закладу; соціальне середовище університету; тип взаємодії студентства та керівних органів навчального закладу. До найбільших важливих проблем, з якими стикається система студентського самоврядування, слід віднести: домінування жорсткої ієрархічної системи відносин «викладач–студент»; відсутність продуктивного контакту систем цінностей студентства і професорсько-викладацького складу (що зумовлює домінування викладачів осіб середнього та старшого віку), що, в свою чергу, практично унеможлиблює використання передового соціального досвіду, динамічний обмін у середині самого навчального закладу в межах «студент – молодий викладач – досвідчений викладач». Водночас сучасні моделі організації самоврядування у вищих навчальних закладах все ще базуються на пострадянських принципах бюрократії: зберігається система з великою кількістю ієрархічних ступенів, набором стандартів, постійністю. Тобто система є застарілою з позиції сучасних основ управління і соціального розвитку. Вищезазначене дозволяє спробувати сформулювати основні шляхи вирішення проблем функціонування системи студентського самоврядування в сучасних умовах: запропонувати та розробити прозору систему мотивації й

заохочення студентства до активної роботи у громадських підрозділах самоврядування; залучити спеціалістів із менеджменту до розробки більш сучасної структури системи органів самоврядування; долучити до роботи молодих викладачів, створити реально функціонуючу систему соціокультурного обміну в межах спілкування викладачів і студентства [1,45].

Сучасним закладам вищої освіти потрібні організації студентського самоврядування. В Україні залишається актуальною проблема активності організацій студентського самоврядування. Незважаючи на те, що студентське самоврядування можна вважати особливого роду соціальним інститутом, є проблема взаємовідносин суб'єктів студентського самоврядування: адміністрації вишу та студентів, а також різних умов виховання. У подальшому ми будемо аналізувати, чи у нашому університеті існують проблеми з організацією в органах студентського самоврядування. А також спробуємо знайти ефективні рішення щодо нашого дослідження організації органів студентського самоврядування в умовах сьогодення.

#### **Список використаних джерел**

1. Сучасні аспекти виховання студентської молоді: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків: ХНАМГ, 19–20 березня 2009 р. 175 с.
2. Завгородня Н. І. Сучасні проблеми й напрями реформування сучасної системи студентського самоврядування. Харків: Харківський державний медичний університет, 2009. 45 с.

**Безносюк Л. А.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

#### **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У процесі еволюції суспільства можна спостерігати активне зростання конкуренції майже у всіх ланках соціально-економічної системи. Не винятком є і сфера освіти. Для забезпечення та збереження конкурентних позицій на ринку освітніх послуг заклади освіти змушені вдаватися до новіших підходів та маркетингових рішень.

Для досягнення максимальної ефективності освітньої діяльності важливе значення має процес прийняття управлінських рішень, пов'язаних із просуванням та підтримкою конкурентних переваг закладу освіти, а саме системний підхід до управління. Сутність цього підходу полягає у дослідженні властивостей усіх елементів системи, потреб, основної мети, їх взаємодії та способів організації як єдиного цілого. До того ж системі властивий ефект синергії, адже ефективність роботи системи загалом має бути більшою за суму результатів усіх окремо взятих елементів цієї системи [1].

Деякі науковці вважають, що управління конкурентоспроможністю у сфері освіти має базуватися на систематичному плануванні, яке містить: визначення об'єктивних цілей; складання програми дій, що передбачає коротко- і середньострокові завдання, від виконання яких буде залежати досягнення об'єктивних цілей; формування методики здійснення поставлених завдань у вигляді комплексу рішень [1].

Системне планування має не тільки передбачати складання конкретного плану дій, а й одночасно відображати довгострокові прогнози, які повинні відповідати тенденціям ринку освітніх послуг. Одним із напрямів системного планування на ринку освітніх послуг є розміщення рекламних повідомлень.

Загалом просування є необхідною складовою функціонування будь-якого суб'єкта на конкурентному ринку. XXI ст. характеризується бурхливим розвитком інформаційних технологій, які використовує у своєму повсякденному житті кожен житель нашої планети. Тому розумним рішенням щодо збереження та підвищення конкурентних позицій закладу освіти є розміщення реклами про виш саме у мережі [2].

Сьогодні у світі існує чимало видів соціальних мереж, які заклади освіти можуть використовувати для власних цілей. Серед них є створення та підвищення іміджу закладу, розповсюдження рекламних повідомлень про нові освітні послуги та пропозиції, підвищення пізнаваності серед споживачів, як засіб внутрішньої комунікації та комунікації із цільовою аудиторією тощо.

Важливою є аргументація, яка має переконати абітурієнта стати студентом саме цього, а не будь-якого іншого закладу освіти. Тому в процесі системного управління роботою в соціальних мережах та для досягнення найвищих результатів щодо підвищення конкурентоспроможності закладу освіти необхідно слідувати поетапним правилам, наведеним на рисунку 1:



*Рис. 1 – Поетапні правила успішного просування реклами в соціальних мережах*

Оскільки при роботі в соціальних мережах заклад освіти є незалежним від фірм, що розповсюджують рекламні повідомлення, основна увага приділяється власно створеному контенту. В умовах сьогодення рівень довіри до інформації із соціальних мереж у користувача здебільшого високий. Тому важливим є визначення головної мети розповсюдження реклами з акцентом на основні принципи діяльності ЗВО.

Наступним етапом є формування завдань, що конкретизують та уточнюють шляхи досягнення поставленої мети. Використовуючи системний підхід у процесі формування завдань рекламної діяльності навчального закладу, можна декомпонувати головну мету на менші підзавдання, що у свою чергу полегшить та пришвидшить досягнення головної цілі. Цими підзавданнями під час роботи у соціальних мережах є: підготовка, поширення та збирання контенту.

Далі необхідним є визначення цільових груп, на яких буде спрямована рекламна діяльність навчального закладу. Зазвичай кожен учасник соціальних мереж добровільно вказує такі цінні з погляду рекламодавця дані про себе, як стать, вік, регіон проживання, перелік уподобань, соціальний стан тощо. Завдяки цьому можна дуже гнучко управляти цільовою спрямованістю поширюваної в соціальних мережах реклами, показуючи рекламні оголошення тільки учасникам з певного регіону або учасникам певного віку тощо [3].

Наступним, і не менш важливим кроком, є визначення каналу комунікації. Адже ефективною може бути та реклама, яка розміщена в спільнотах, тематика яких безпосередньо пов'язана з діяльністю та пропонованими послугами закладу освіти.



Створюючи реклами, представники ЗВО обов'язково мають зважати на характер та зміст повідомлення, що спрямовуються на обрану цільову групу. За характером повідомлення можуть закликати (спонукати читачів до відповідних дій або рішень) або констатувати (фіксувати стан речей, ситуації або факти, що наявні у певний момент часу). Наприклад, реклама в соціальних мережах дає в більшості випадків широке охоплення аудиторії, високу цільову спрямованість і високий відгук, а тому має дуже потужний потенціал [3].

Отже, для здійснення ефективної діяльності навчального закладу велике значення надається системному підходу до управління з реалізації бізнес-стратегії. Безперечно, важливе значення мають чітко сформульовані цілі, що лежать в основі конкурентних переваг навчального закладу та є основою системного аналізу і дотримання принципів системності. Однак удосконалення управління в сегментах збереження та підвищення конкурентних переваг навчального закладу значною мірою залежить: а) від комплексного розгляду мети такого управління; б) завдань, вирішення яких дозволить досягти поставленої мети; в) принципів, на яких має базуватися управління ними; г) методів, які доцільно застосовувати. Саме вихід на конкурентний ринок закладу освіти передбачає активне просування його реклами. Отже, в умовах сучасного суспільства розміщення реклами про товари чи послуги в соціальних мережах стає буденною справою. Для ефективного використання такого маркетингового елементу насамперед необхідно визначити, добре проаналізувавши, цільову аудиторію, її потреби та бажання, обрати відповідний месенджер, що відповідатиме усім вимогам рекламодавця, та розмістити яскраве оголошення, яке приваблюватиме нових споживачів та підвищуватиме конкурентоспроможність закладу освіти.

### Список використаних джерел

1. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ: НГУ, 2014. 120 с.
2. Подольна В. В., Усик С. П. Особливості просування освітніх послуг. *Проблеми економіки організацій та управління підприємствами*. Вісник КНУТД К. 2013. № 4. С. 206–210.
3. Волкова В. В., Птащенко О. В., Цинцкіладзе А. Р. Використання інтернет-технологій для створення рекламної концепції ВНЗ. *Матеріали II Всеукраїнської наукової інтернет-конференції «Освітньо-інноваційна інтерактивна платформа «Підприємницькі ініціативи»*, м. Київ, 7 грудня 2017 р. Київ: КНУТД, 2017. С. 377–384.

**Бондар А.-Є. Т.**, здобувачка 1-го курсу магістратури спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Нагорна Н. В., канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДІВ ДИСТАНЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ І ОСНОВНИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ЇХ ЗДІЙСНЕННЯ**

Нові реалії зумовлюють необхідність реформувати освіту, робити її водночас безпечною та ефективною. Дистанційна освіта набирає поширення у світі, і в нашій країні також. Варто зауважити, що прогрес не стоїть на місці. Суспільство активно рухається в бік технологізації і глобалізації. Основними ідеями сучасної педагогіки є створення єдиного всесвітнього освітнього простору і відкриття доступу до отримання знань усім людям, незалежно від місця проживання та фізичних особливостей.

УВ контексті цього напрямку розвитку освіти дистанційне навчання стає надзвичайно актуальним, адже дає можливість отримувати освіту, не виходячи з дому; налагоджувати зв'язок із викладачами з будь-якого куточку світу та отримувати доступ до більшої кількості джерел інформації. Оскільки освіта, разом з наукою, суспільно-політичними інститутами, засобами масової інформації та культурою, виступає важливим фактором створення високоефективної економіки, ключовим засобом формування громадянського суспільства, модернізація цієї сфери суспільного життя надзвичайно важлива для нашої країни. В. Ю. Биков дає терміну «дистанційне навчання таке визначення: «Дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники здійснюють навчальну взаємодію принципово й переважно на відстані, яка не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників віч-на-віч...» [1].

Дистанційне навчання у сучасному світі передбачає використання технічних засобів. Зрозуміло, що для проведення освітніх занять потрібні спеціалізовані програми і платформи для проведення уроків. Розглянемо деякі з них. Існує декілька видів занять у дистанційній формі. Саме вид заняття зумовлює використання тих чи інших програм, платформ, ресурсів.

*Вступне заняття* за курсом інформує здобувачів освіти щодо проблематики курсу, тем майбутніх занять, повідомляє, який обсяг знань вони отримають після завершення курсу [2]. Для економії часу і підвищення ефективності

вступну інформацію можна надіслати за допомогою електронної пошти у вигляді буклету, презентації чи у вигляді набору вебсторінок на освітньому сервері.

*Чатзаняття* – навчальні заняття, які здійснюються з використанням чат-технологій [2]. Вони проводяться в режимі «онлайн», тому студенти / учні і викладач повинні мати одночасний вільний доступ у спеціально створений чат (мережа для швидкого обміну короткими текстовими повідомленнями). Найпопулярнішими платформами для проведення подібних занять є месенджери (Discord, Snapchat, Kik, Facebook Messenger Lite, Telegram, Viber, WhatsUp тощо).

Перевагами таких занять є швидкість, можливість брати участь із мобільних пристроїв. Проте значним недоліком виявилася незручність відправлення довгих повідомлень, відсутність зорового контакту, неможливість контролю постійного залучення кожного учасника до заняття.

*Вебзаняття* – дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми та інші форми навчальних занять, проведені за допомогою засобів телекомунікацій [3]. Цей вид занять передбачає зоровий контакт за допомогою відеозв'язку.

У сучасному світі існує безліч платформ для проведення відеоконференцій. Найвідоміша з них, напевно, Skype. Ця програма є незмінним лідером на ринку вже багато років. Її функціонал справді забезпечує все потрібне для проведення дистанційних лекцій та занять. Безкоштовних можливостей месенджера вистачить не лише для буденних розмов, але і для розширеної комунікації. Програма працює як на Windows, macOS, Linux, Android та iOS, так і у вебверсії. Максимальна кількість учасників: 50, максимальна тривалість конференції: до 4 годин. Є можливість запису конференції. Проте більшість користувачів скаржаться на низьку якість зв'язку, порівняно з більш новими сервісами. Краще зарекомендував себе Zoom. Цей сервіс за період пандемії зрівнявся у популярності зі Skype. Сервіс відмінно підходить як викладачам, вчителям, так і учням. Існує як мобільний додаток, так і програма для комп'ютера і вебверсія. Максимальна кількість учасників конференції – 100 осіб. Але безкоштовно конференція може тривати не більше 40 хвилин. Можливий запис лекцій, працює оперативна служба підтримки.

Ще однією формою організації дистанційних занять є *відеолекції*: коли на екрані транслюється запис виступу лектора, кінофрагментів, анімації, таблиць [2]. Значною перевагою такої форми розповсюдження навчального матеріалу є можливість здобувача освіти самостійно регулювати перебіг лекції, згідно зі своїм індивідуальним темпом засвоєння знань, передивлятися важливі, цікаві або складні моменти по кілька разів. Відеозаписи можуть просто надсилатися кожному здобувачу освіти індивідуально за допомогою електронної пошти або зберігатися на вебсайті закладу освіти чи розповсюджуватися за допомогою відеохостингу.

Найпопулярнішим серед таких є сервіс YouTube, перевагою якого є можливість використання субтитрів, регуляція швидкості програвання відео. Для шкільної та дошкільної освіти існує дитяча версія YouTube без реклами та із суворою цензурою. Недоліком такої форми навчання є неможливість задавати питання викладачу у режимі «онлайн», просити доповнення до певних моментів. Педагог не бачить свою аудиторію, не може скорегувати свою лекцію залежності від того, якими темпами вона засвоює інформацію.

Існують сервіси, створені спеціально для проведення навчання. Вони дають змогу не лише проводити заняття, а й оцінювання знань, планування, організувати індивідуальний зв'язок з кожним студентом. Такими сервісами є: Human школа, Нові знання, Єдина школа, Moodle, Google Classroom ті інші.

Найголовнішою перевагою цих сервісів є їхня виключно наукова спрямованість. Нічого не буде відволікати здобувача освіти від навчання. Ще однією позитивною якістю є те, що в одній програмі зібрані усі необхідні функції. Проте специфічні програми потребують уміння ними користуватися. І навчати цьому потрібно як викладачів, так і здобувачів освіти.

Отже, можна зробити висновок, що сучасний світ пропонує безліч сервісів для проведення дистанційного навчання. Кожен із них має свої переваги і свої недоліки. Викладач або заклад освіти мають обирати платформу для проведення занять, враховуючи особливості навчального предмету.

Світ постійно розвивається і рухається у напрямі глобалізації, і сфера освіти також. Ідея створення єдиного всесвітнього вільного освітнього простору захопила більшість вчених-педагогів. Дистанційна освіта стає все більш популярною. Безліч людей свідомо обирає навчатися на відстані, оцінюючи всі переваги дистанційного навчання. А після пандемії COVID-19 дистанційне навчання стало ще й виходом із ситуації.

Зараз Україна активно просувається у цій сфері, використовуючи іноземний досвід. Україна вибрала для себе шлях у бік академічної мобільності. А цей шлях передбачає широке застосування дистанційного навчання. І хоча потрібно вирішити ще багато пов'язаних із цим проблем, якщо ми будемо рухатися у тому ж напрямі, дуже скоро зможемо стати на рівні зі світовими осередками дистанційного навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Биков В. Ю., Гриценчук О. О., Жук Ю. О. та ін. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: кол. монографія / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. Київ: Атіка, 2015. С. 77–140.

2. Види дистанційних занять. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/674-.html>
3. Пугачев А. С. Дистанционное обучение – способ получения образования. *Молодой ученый*. 2012. № 8. С. 367–369. URL: <https://moluch.ru/archive/43/5242/>

**Голубенко Л. М.**, канд. філол. наук, проф.,  
декан факультету романо-германської філології,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
Україна.

**Колесниченко Н. Ю.**,  
д-р пед. наук, проф.,  
професор кафедри німецької філології  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
Україна

## **ЩОДО ОСОБЛИВОСТЕЙ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ЧЛЕНАМИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ**

Різноманітність професійно-педагогічних відносин та міжособистісних контактів, їх змістовна насиченість вимагають від керівників структурних підрозділів сучасних закладів вищої освіти високого рівня управлінської діяльності та спілкування, що суттєво впливають на ефективність діяльності науково-педагогічних співробітників та якість надання ними освітніх послуг. Водночас, в умовах переходу вітчизняних закладів вищої освіти на організацію навчального процесу за європейськими критеріями – на основі реалізації структурованих освітньо-професійних та освітньо-наукових програм [1], значно зростає роль культури управлінської діяльності та колегіального стилю спілкування керівників випускових кафедр факультету з гарантами й членами проєктних груп та груп забезпечення спеціальності, які ініціювали ліцензування та акредитацію освітніх програм. Суттєво, що під час створення освітньої програми з певної спеціальності, визначення її основних (обов'язкових) та вибіркового освітніх компонент [2, с. 27], керівник кафедри має з'ясувати цілу низку проблемних питань, які можуть призвести до конфлікту інтересів, а саме:

- як розроблялися програмні компетентності та результати навчання (процедура, учасники);
- чи залучалися всі зацікавлені сторони та чи були взяті до уваги коментарі від різних груп стейкхолдерів (викладачів, студентів, випускників, роботодавців);

- чи відповідає назва освітньої програми її змісту, чи опанування запланованих програмних результатів навчання приводить до отримання освітньої кваліфікації на запланованому рівні відповідно до європейських та національної рамок кваліфікацій;

- чи пов'язані цілі освітньої програми з місією та стратегією ЗВО, чи привабливі вони для студентів і чи можуть бути реалізовані при опануванні студентами навчального плану та досягненні програмних результатів навчання;

- чи відповідає освітня програма освітнім та (де це доцільно) професійним стандартам.

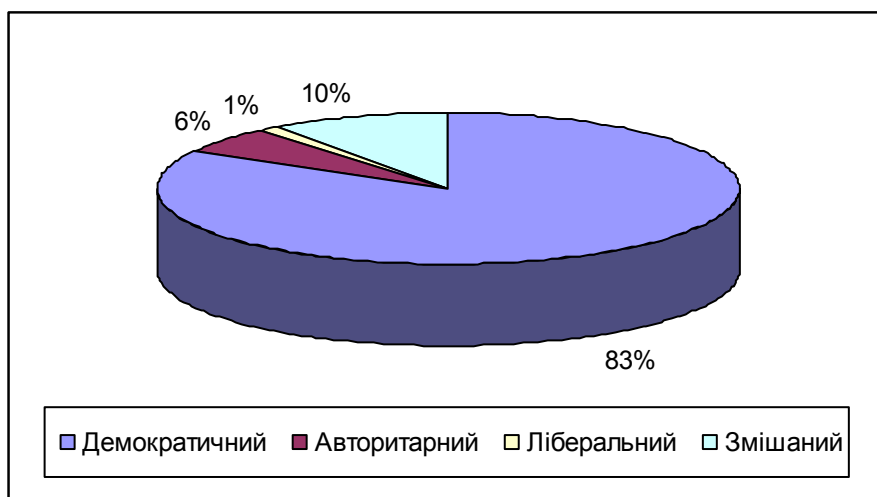
Зрозуміло, що під час дискусійного обговорення означених вище питань із гарантом та членами проектної групи, дотримання керівником кафедри провідних настанов професійної етики і культури управлінського спілкування є вкрай необхідним, що відчутно впливає на ефективність їхньої сумісної професійно-творчої діяльності. Натомість, у реальній освітній практиці досить часто виникають конфліктні ситуації, які відчутно заважають ініціюванню і впровадженню педагогічних інновацій із причини використання керівниками структурних підрозділів та членами адміністрації закладу вищої освіти авторитарних методів управління, зокрема неколегіальних стратегій управлінського спілкування. Отже, необхідність подальшої демократизації професійно-педагогічних відносин керівників структурних підрозділів закладу вищої освіти з членами науково-педагогічного персоналу зумовлена:

- цілями нового соціального замовлення українського суспільства щодо вдосконалення якості управлінської діяльності та професійно-педагогічного спілкування сучасних менеджерів вищої освіти як позитивно мислячих та відповідальних керівників;

- кардинальною зміною професійно-кваліфікаційних вимог до особистості й діяльності керівників структурних підрозділів сучасного закладу вищої освіти як інноваційно налаштованих та ефективно взаємодіючих управлінців сфери педагогічного виробництва, які виявляють оптимальний стиль управлінського спілкування з провідними учасниками освітнього процесу та соціальними партнерами (стейкхолдерами);

- потребою українського суспільства у значному підвищенні якості освітніх програм та відповідних освітніх послуг на кожному із трьох рівнів вищої освіти – бакалаврському, магістерському й, особливо, докторському, прикінцевих результатів навчання і виховання учнівської молоді, а також рівнів професійної культури керівників закладів освіти як ефективно діючих суб'єктів управлінського спілкування і діяльності.

За результатами власних спостережень та опитування членів кафедр гуманітарних факультетів ОНУ ім. І. І. Мечникова впродовж 2019–2021 н. р. було отримано емпіричні дані, які висвітлює рис. 1.



*Рис. 1. – Стилі управлінського спілкування керівників кафедр з членами науково-педагогічного персоналу*

Як видно з рисунка 1, керівники кафедр означеного закладу вищої освіти під час комунікативної взаємодії зі своїми підлеглими, зокрема в ситуаціях обговорення й практичної реалізації освітніх програм, переважно виявляють колегіальний стиль управлінського спілкування (83 %), який відповідає демократичному типу їхньої управлінської діяльності. 6 % керівників кафедр притаманний директивний стиль управлінського спілкування згідно з авторитарним типом їх управлінської діяльності. Тільки 1 % керівників виявили поблажливий стиль управлінського спілкування, який відповідає ліберальному типу їх керування науково-педагогічним колективом. 10 % керівників кафедр виявили змішаний стиль управлінського спілкування, що вказувало на те, що вони відповідно до певних ситуацій керівництва гнучко застосовують різні типи управлінської діяльності і психологічного впливу на своїх підлеглих. Загалом результати проведеного опитування допомогли підтвердити такі характеристики управлінського спілкування керівників кафедр із членами науково-педагогічного персоналу:

- колегіальний (демократичний) стиль управлінського спілкування керівників кафедр ґрунтується на колективному обговоренні та прийнятті рішень стосовно започаткування й оновлення освітніх програм, всебічному інформуванню підлеглих про цілі і завдання кафедри з їх практичної реалізації на певний навчальний рік. На таких кафедрах ініціативність викладачів є передумовою прийняття нестандартних рішень, що сприяє утворенню психологічно комфортного мікроклімату в науково-педагогічному колективі кафедри. Відповідний стиль керівництва передбачає широке делегування повноважень, помірний контроль за виконанням поставлених завдань, надання переваги заохочувальним засобам управлінського впливу. Проте цей стиль оптимально реалізується у

стабільних колективах, де переважна більшість працівників є ініціативними та високопродуктивними (за критеріями професійної активності);

- директивний (менторський) стиль управлінського спілкування характеризує керівників кафедр як таких, які схильні до централізації влади, одноосібного прийняття управлінських рішень. Одним із способів впливу на колектив є покарання за невиконання наказів та несанкціоновану ініціативу. Керівник кафедри в позиції автократа висуває свої вимоги у формі директив, перекладає відповідальність на своїх підлеглих, безкомпромісно сприймає їх дії. Перевага надається зовнішньому контролю, забезпеченню «залізної» дисципліни. Внаслідок цього міжособистісні стосунки у науково-педагогічному колективі кафедри можуть бути напруженими, а психологічний клімат не досить сприятливим. Проте, цьому стилю управлінського спілкування керівників кафедр притаманні чіткість та оперативність передачі управлінської інформації, мінімальний час для прийняття управлінських рішень та пристосування до зміни зовнішніх умов упродовж реалізації нових освітніх програм;

- поблажливий (стихійний) стиль управлінського спілкування, який відповідає ліберальному типу керівництва, характеризує завідувачів кафедр як фахівців з невисокою активністю, бажанням уникати інновацій, несистемним контролем за організацією освітнього процесу, що зрештою може призвести до втрати науково-педагогічними працівниками ініціативи та інтересу до ініціювання та постійного оновлення змісту і способів реалізації акредитованих освітніх програм. Загалом, управлінське спілкування – це багатоаспектний процес комунікативної взаємодії керівників кафедр із членами науково-педагогічного персоналу, зумовлений необхідністю здійснення ним інформаційної, перцептивної та інтеракційної функцій шляхом встановлення ділових відносин, налагодження зворотного зв'язку та оцінки якості виконання прийнятих управлінських рішень, зокрема в умовах реалізації освітніх програм.

### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-1>
2. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.



**Гречанюк З. С.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник –* **Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
доцент кафедри фізики, загальної дидактики і педагогіки  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЗАПОБІГАННЯ ОСВІТНІМ РИЗИКАМ**

Причинами виникнення освітніх ризиків дослідники називають недостатнє фінансування державою та неготовність закладів освіти до змін в умовах реформування [1, с. 179]. Одним із шляхів запобігання і подолання ризиків є фандрайзинг, який практикується у закладах освіти, здебільшого у некомерційних організаціях, які зацікавлені у донорах, спонсорах та благодійниках. Така фінансова організація є широко поширеною під час вирішення проблем у соціальній сфері, науці, культурі та освіті.

Здійснення фандрайзингу в закладах освіти передбачає формування, підтримку та розвиток зв'язків із громадськими організаціями, залучення додаткових ресурсів, формування громадської думки на користь підтримки закладів освіти.

У працях науковців (О. Комаровський, В. Бангун, С. Леліков, С. Орлова) зазначається, що фандрайзинг у межах діяльності некомерційних організацій може здійснюватися двома основними шляхами:

- завдяки самофінансуванню (проведення благодійних заходів, надання різного виду платних послуг, виконання договірних робіт тощо);
- шляхом отримання фінансової підтримки від зовнішніх джерел (кошти з місцевого бюджету, гранти, участь у державних цільових програмах, спонсорство тощо) [2, с. 53].

Одним із методів фандрайзингу є участь у проектах, які фінансує держава. Цей спосіб сприяє співробітництву між освітніми закладами і недержавними установами, створюючи основу для соціального партнерства. Це один зі шляхів запобігання та подолання ризиків. «Соціальне партнерство» – це взаємодія установ у системі державного та недержавного секторів освіти та установ соціального забезпечення.

Отже, враховуючи думки науковців, можна зробити висновок, що ризик-менеджмент є дієвим інструментом управління в закладах освіти в сучасних умовах (політична та економічна нестабільність, інформаційних прогрес тощо), серед інноваційних ресурсів якого є фандрайзинг.

### Список використаних джерел

1. Черненко Н. М. Характеристика вірогідних ризиків у галузі освіти. *Наука і освіта*. 2014. № 7 СХХІV. С. 179–183.
2. Чернявська О. В., Соколова А. М. Фандрайзинг: навч. посіб. Київ: Центр учб. л-ри, 2013. 188 с. URL: [http://diplomvkarmane.org.ua/media/diplom/files/pages/Fundraizing\\_Cherniavska.pdf](http://diplomvkarmane.org.ua/media/diplom/files/pages/Fundraizing_Cherniavska.pdf)

*Київник М. О.*, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», *Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна.*

*Науковий керівник – Прокоф'єва Л. Б.*, канд. пед. наук, доцент, *Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Останнім часом у життя навчально-виховних закладів національної системи освіти увійшло багато нових термінів і понять. Серед них дуже часто вживаними стають поняття «менеджер» і «менеджмент», притаманні насамперед тезаурусу економічної науки. Як наслідок, закономірно виникають запитання:

Чи пов'язані ці поняття якимось чином із професійною діяльністю педагогічних працівників вищої школи?

Якщо так, то яке відношення вони мають до сфери вищої професійної освіти?

Аналіз новітніх літературних джерел показує, що менеджмент в освіті (педагогічний менеджмент) – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесами, спрямованих на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг. Оскільки в реальному функціонуванні закладів освіти мають місце ці два специфічних процеси, то менеджерів освіти диференціюють у такий спосіб. Менеджер навчально-виховного процесу – це керівник вищого навчального закладу освіти (ректор) чи його заступник (проректори з навчальної, наукової, виховної і господарської роботи; декани факультетів; завідувачі кафедр), який спеціально підготовлений до успішного керування людьми в ринкових умовах господарювання і виступає як суб'єкт управління цілісною педагогічною системою – професійною діяльністю педагогічних працівників та допоміжного персоналу. Менеджер

навчально-пізнавального процесу – викладач, доцент, професор, тобто професійно підготовлений фахівець, який є керівником та організатором життя молодого покоління майбутніх спеціалістів у нових – ринкових соціально-економічних умовах, і виступає як суб'єкт системи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Очевидно, що за нових умов ринкової економіки оволодіння основами менеджменту в освіті допоможе кожному з педагогічних працівників більш успішно вирішувати власні професійні проблеми, ефективно здійснювати функції самоменеджменту у сфері педагогічної діяльності (управління собою), формулювати чіткі особистісні цілі, раціонально використовувати час, кваліфіковано переробляти і використовувати інформацію. А якщо педагогічний працівник у майбутньому планує виконувати функціональні обов'язки керівника вищого навчального закладу освіти чи його заступника, то менеджмент в освіті як нова і перспективна галузь педагогічної науки постає як надзвичайно необхідна система його професійних знань. Останні потрібні для того, щоб краще розуміти себе та своїх колег і студентів, бачити резерви, закладені в них, допомагати їм пізнати, оцінити та зрозуміти себе для того, щоб зробити продуктивний крок у перспективному професійному й особистісному саморозвитку.

Нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені кардинальною зміною суспільних відносин, коли кожен із працівників системи вищої професійної освіти зазнає стресів та стикається з невизначеністю, коли ерозія традиційних цінностей призвела до серйозного розладу власних переконань та моральних орієнтирів, висувають необхідність вибудовувати свої особистісні цінності, визначати чіткі життєві й виробничі цілі. Це зумовлено тим, що перед викладачами через те, що традиційні ієрархічні професійно-педагогічні відносини порушені, авторитарний стиль не спрацьовує, а продуктивна праця потребує нових способів впливу на студентів, не вдаючись до наказів, тиску, «влади професії», виникла величезна кількість моральних, етичних, матеріальних та інших проблем, які потрібно вміти вирішувати. Усе це сприяло посиленню інтересу педагогічних працівників до сучасного менеджменту в освіті.

Отже, на підставі проведеного аналізу наукової літератури ми обґрунтували, що на відміну від традиційно вживаного у вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «керування» термін «менеджмент» більш адекватно враховує нові реалії педагогічної дійсності, зумовлені дією нових засобів та інноваційних технологій навчання. Тому ознайомлення з теорією педагогічного менеджменту і самоменеджменту допоможе викладачу вищої школи по-іншому осмислити сутність своєї професійної ролі саме як фахівця нового типу – менеджера навчально-пізнавального процесу, тобто організатора та диспетчера навчально-пошукової, експериментально-дослідної та навчально-професійної

діяльності студентів як майбутніх фахівців, побачити в ній нові аспекти, зрозуміти, як зробити власну працю більш відповідною потребам сучасності.

### Список використаних джерел

1. Коломінський Н. Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті. *Освіта і управління*. 1997. № 5.
2. Курлянд З. Л. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса, 1995.
3. Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1999. № 3.
4. Менеджмент освіти. URL: <http://revolution.allbest.ru/management/00008951.html>
5. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Суми, 1998.

**Повстюк Х. Є.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки», *Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Україна.*  
*Науковий керівник – Нагорна Н. В., канд. пед. наук, доц., Одеський національний університет імені І. І. Мечникова Україна*

### ГОТОВНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ДО ПРИЙНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Національна система вищої освіти об'єктивно потребує здійснення нових підходів до управління, що передбачають посилення його конкретних функцій, вироблення оптимальних структурних управлінських моделей. Одним із основних елементів готовності менеджера до управлінської діяльності є підготовка, вироблення й реалізація прийнятих рішень. Робота із прийняття управлінських рішень вимагає від менеджерів високого рівня компетентності, значних затрат часу, енергії, досвіду. Сучасні дослідники підкреслюють, що саме від того, наскільки раціонально організований процес прийняття і реалізації управлінських рішень, значною мірою залежить ефективність державного управління у сфері вищої освіти.

У сучасній науковій літературі існують різноманітні тлумачення категорії «управлінське рішення». Більшість досліджень присвячені загальному розгляду сутності процедури прийняття управлінського рішення (В. Бакуменко, Ю. Башкатова, І. Герчикова, В. Говоруха, Н. Злобіна, Б. Літовченко, М. Мескон, Ю. Петруня, А. Чопенко та ін.) і з'ясуванню змісту окремих його аспектів (А. Дегтяр, М. Гончар, В. Конопльов, М. Михайличенко, Л. Орбан-Лембрик та

ін.). За визначенням Ю. Петруні, управлінське рішення – це результат вибору суб'єктом (органом) управління способу дій, спрямованих на розв'язання певної проблеми управління. Основною метою готовності менеджера до управлінського рішення є забезпечення координуючого впливу на об'єкт (систему) управління для досягнення визначених цілей [3, с. 8].

У літературі можна виділити два підходи до визначення поняття «готовності»: 1) розуміння готовності як певного психічного стану; 2) розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості. Н. Кудряшова акцентує увагу на дослідженнях М. Карамушки, С. Пархоменко, присвячених психології менеджменту й управлінню персоналом, в яких виокремленні такі компоненти готовності: 1) мотиваційно-смысловий, 2) рефлексивний, 3) когнітивний, 4) саморегулятивний [5, с. 101–109].

Загалом же, виходячи зі спільності й відмінностей розглянутих підходів до розуміння управлінських рішень, їх загальними ознаками є такі: прийняття суб'єктом управління; спрямованість на реалізацію завдань певного органу чи організації; зовнішнє вираження у формі відповідного акта; дотримання нормативно встановленого порядку підготовки і прийняття; обов'язковість виконання відповідними особами [1, с. 84].

Управлінське рішення має відповідати таким загальним вимогам: наукова обґрунтованість; кількісна та якісна визначеність; правомірність; комплексність; стислість і чіткість формулювання рішення [2, с. 10; 9, с. 5]. До принципів, які є базовими для формування та реалізації готовності менеджера до управлінських рішень у сфері вищої освіти, слід зарахувати такі: принципи наукової обґрунтованості, цілеспрямованості, реальності, компетентності; оптимального розподілу функціональних обов'язків працівників апарату управління тощо.

Управлінські рішення у сфері вищої освіти можуть бути класифіковані за такими основними ознаками:

1. **За рівнем ієрархії управління** – рішення на макрорівні та мікрорівні.
2. **За рівнем обов'язковості рішення** – нормативні (директивні), які чітко задають параметри здійснення та подальший шлях їх втілення, регулюють найважливіші поточні й перспективні проблеми галузі.
3. **За часовим виміром** – стратегічні (довгострокові), тактичні (середньострокові), оперативні (короткострокові).

Вважається, що найбільш удалим підходом до виділення й аналізу основних елементів процедури готовності менеджера до прийняття управлінського рішення у сфері вищої освіти є її структурування за трьома основними стадіями:

1. Стадія підготовки рішення, що передбачає своєчасне збирання інформації та об'єктивний аналіз ситуації.

2. Стадія розробки і прийняття рішення, що передбачає вироблення та постановку цілей (завдань), оцінювання й перевірку альтернативних варіантів рішень і напрямів діяльності органів управління.

3. Стадія реалізації рішення, яка передбачає безпосередню реалізацію прийнятого управлінського рішення, контроль за його виконанням та оцінювання результатів [4, с. 8].

Отже, формування управлінського рішення у сфері вищої освіти – це складна технологія, яка вимагає від управлінця знання та використання основних теорій управління, різновидів управлінських рішень, принципів, що лежать в основі цього процесу. Менеджерам варто завжди пам'ятати, що найефективнішими управлінськими рішеннями будуть ті, які можливо реалізувати і які зроблять важливий внесок у досягнення кінцевої мети – оптимізацію державного управління вищою освітою – та обов'язково повинні відповідати вимогам демократичного українського суспільства.

### Список використаних джерел

1. Борко А. Л. Поняття і механізм підготовки та прийняття управлінських рішень в судах. *Право і суспільство*. 2013. № 5. С. 82–88.
2. URL: [http://pravoisuspilstvo.org.ua/archive/2013/5\\_2013/14.pdf](http://pravoisuspilstvo.org.ua/archive/2013/5_2013/14.pdf)
3. Прийняття управлінських рішень / за ред. Ю. Є. Петруні. Київ: ЦУЛ, 2011. 216 с.
4. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/53.pdf>
5. Кудряшова Н. Роль комунікативної компетентності у формуванні готовності до професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 1. С. 101–109.

**Пономаренко О. О.,**

здобувач вищої освіти,

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*

*Україна.*

*Науковий керівник – Прокоф'єва Л. Б., канд. пед. наук, доц.,*

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

*Україна*

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ АРТМЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ВИДУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Події культурного життя останніх десятиліть ХХ ст. є наслідками не тільки стилєвих змін, але і змін способів соціокультурного функціонування мистецтва

[1]. У сучасному світі тривають кардинальні зміни в усіх сферах суспільного життя: йде процес становлення і розвитку нових економічних, соціально-політичних та інших відносин, заснованих на ринкових принципах.

Артменеджмент має свої особливості і відмінність від менеджменту будь-якої іншої сфери. Специфіка полягає в тому, що продукт цієї сфери є результатом творчого виробництва, уяви та креативного підходу до проблеми. Артменеджмент зазвичай визначають як новий простір для поширення теорії менеджменту в контексті управління організаціями сфери культури і мистецтв. Саме це відрізняє артменеджмент від менеджменту культури, поняття, що характеризує діяльність з управління процесами у сфері культури, які впливають на інституційне середовище, а також духовне, політичне і соціальне життя суспільства. Менеджмент культури, з одного боку, спирається на культурологічні принципи розвитку суспільства, містить знання про формування історично-соціального досвіду людей. З іншого, тісно пов'язаний з такою дисципліною, як економіка культури, в межах якої вивчаються закономірності та інструменти економічних відносин у сфері культурної діяльності. Артменеджмент, будучи комплексом знань про управління організаціями сфери культури і мистецтв, виступає під дисципліною загального менеджменту в галузевому розрізі [2]. Менеджмент (від англ. Manage – управляти, завідувати, керувати) – наука про організацію діяльності для досягнення заданих цілей в умовах обмеженості ресурсів. Менеджмент – це завжди процес керівництва, управління окремим працівником, групою людей, організацією загалом. Найбільш розповсюджене визначення менеджменту як процесу планування, організації, мотивації, контролю, необхідного для досягнення цілей організації. «Крім того, менеджмент – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну цілеспрямовану групу. Спільне в усіх визначеннях те, що менеджмент – це завжди процес, спрямований на досягнення мети» [3]. У найзагальнішому вигляді менеджмент – це цілеспрямований вплив на людей з метою перетворення неорганізованих елементів в ефективну і продуктивну силу. «Арт» (в перекладі з англійської – мистецтво) являє собою смисловий компонент розглянутого поняття і трактується як художня творчість; художня культура; образотворче мистецтво [40]. У широкому сенсі розуміється як: 1) художня творчість загалом з усім цілісним спектром варіативних видів мистецтва, просторові (графіка (мистецтво малюнка і друкована графіка), живопис, скульптура, архітектура, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво, фотомистецтво), тимчасові (література (художня), музика), просторово-часові (танець, театр, цирк, кіно, відео, радіомистецтва, комп'ютерні мистецтва (комп'ютерна графіка, інтерактивний комп'ютерний перформанс, комп'ютерна музика, комп'ютерна анімація)); 2) квінтесенція художньої культури [4]. Артменеджмент – це феномен сучасного гуманітарного знання, інформаційного, постіндустріального соціуму,

що генерує технології модернізації, інновації, креативу у сфері мистецтва та артіндустрії з різними складовими, який являє собою багатогранний кристал, генерує полізначне сприйняття і внаслідок цього множинність розуміння, трактувань контенту. Особливості артменеджменту як системи управління:

1. Артменеджмент – це управління проектами у сфері культури і мистецтва.

2. Обмежений життєвий цикл проектів – робота в усіх напрямках діяльності здійснюється паралельно (виробництва, просування, збут).

3. Потрібне здійснення додаткового виду діяльності в межах проекту із залучення джерел фінансування.

4. Облік особливостей психіки творчих людей (тиск, жорсткі вимоги, відсутність умов для плідної діяльності тощо ставлять проект під загрозу зриву).

5. Особливі вимоги до особистісних та професійних якостей артменеджерів (комунікативність, швидкість ухвалення рішень, креативність, здатність нестандартно мислити тощо).

Основний зміст артменеджменту [5]: сформулювати творчу ідею; втілити творчу ідею в творчий продукт; створити організаційну базу життєвого циклу творчого продукту; зробити творчий продукт надбанням громадськості; забезпечити фінансування; забезпечити комфортні умови для споживання; залежно від поставлених цілей витягти максимально можливий прибуток у процесі реалізації проекту.

На думку професора з маркетингу Ф. Колбера, артменеджмент є самостійним науковим напрямом, має свій предмет дослідження і низку ознак, які дозволили йому виділитися з класичного менеджменту та економічної теорії. Ф. Колбер у статті «Артменеджмент як наука третього тисячоліття» стверджує, що артменеджмент – новий простір для поширення теорії управління, згідно з якою «менеджмент мистецтв знаходиться в стадії зародження, і якщо його не „удобрювати”, вкладаючи туди знання і методи загального менеджменту, то навряд чи він буде розвиватися і приносити віддачу» [6]. Категорія «артменеджмент» містить низку параметрів, які розкривають особливості цього явища та одночасно дозволяють знайти цілісне уявлення про його сутність, специфіку, функції і механізми:

- цілепокладання і планування (розробка соціально-культурних і освітніх заходів, які адекватно відображають потреби суспільства в захисті прав та інтересів учнів у сфері освіти, культури, мистецтва і дозвілля, формування необхідних умов для їхнього всебічного розвитку);

- суб'єкти та об'єкти (система взаємопов'язаних компонентів, чия діяльність спрямована на визнання, правове закріплення і соціальний захист освітніх і культурних потреб і інтересів молоді);



- зміст та організаційні форми (комплекс пріоритетів і напрямів, орієнтованих на створення умов та можливостей для успішної соціалізації, інкультурації та ефективної самореалізації молоді, для розвитку її потенціалу та на соціально-економічний, освітній і культурний розвиток країни);

- методи, технології організації та реалізації (сукупність прийомів, засобів і впливів, які застосовуються для досягнення поставлених цілей і завдань, вирішення різного роду соціокультурних освітніх проблем підростаючого покоління);

- критерії ефективності і результативності (показники та індикатори, на підставі яких проводиться оцінка, визначення або класифікація результативності, дієвості та ефективності артменеджменту).

Артменеджмент сьогодні розглядається як один із функціонально-ролевих видів діяльності, пов'язаний із процесами відбору, зберігання, виробництва і поширення культурних цінностей. Крім того, як зазначають багато дослідників, артменеджмент являє собою сукупність управлінських прийомів (планування, організація, мотивація, контроль), характерних для класичного менеджменту. Але відмінною рисою виступає той факт, що це особливий вид управлінської діяльності у сфері мистецтва, який охоплює процес створення і поширення художньої продукції. Важливо підкреслити, що основним завданням артменеджменту сьогодні є і те, що інформація, знання, досвід, інновації повинні трансформуватися в продуктивну силу.

Отже, можемо зробити висновок, що артменеджмент як вид управлінської діяльності передбачає наявність основних функцій менеджменту. Цей термін можна визначити як професійне управління процесом створення художніх цінностей (матеріальних і духовних), просування на ринок культурних послуг результатів творчої діяльності авторів, режисерів, виконавців та організаційних зусиль колективу організації.

### Список використаних джерел

1. Богатырева Е. А. Креативность, арт-менеджмент и проблемы теории искусства. *Международный журнал исследований культуры*. 2015. № 3 (20).
2. Платонов М. Ю. Арт-менеджмент: предмет и границы дисциплины. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*. 2015. № 6 (96), С. 61–68.
3. Янковська Л. А. Підготовка менеджера: основні риси і вимоги. *Вісник НУ «Львівська політехніка»*. 2005. № 526. С. 477–484.
4. Татарнікова А. А. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців – музикантів з арт-менеджменту. *Організаційно-педагогічні засади: «Наука і освіта»*. 2016. № 1. С. 87–92.

5. Командышко Е. Ф. Арт-менеджмент: специфика, проблемы, перспективы развития. Москва: ИХО РАО, 2009. 216 с.
6. Колбер Ф., И. Эввар. Арт-менеджмент – наука третьего тысячелетия. *Артменеджер: Журнал для профессионалов*. Москва: ЗАО «Холдинговая Компания Блиц-Информ». 2002. № 3. С. 3–6.

*Прокоф'єва Л. Б., канд. пед. наук, доц.,  
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,  
Україна*

### **ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ**

Глобальні зміни у системі загальної середньої освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до управління закладами освіти. Зокрема, сучасні вимоги до школи потребують високої професійної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу, а особливо – керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Формування управлінської культури студентів магістратури в освітньому процесі ЗВО – найважливіше завдання, від вирішення якого залежить не тільки якість професійної діяльності, а й реалізація стратегії освітнього розвитку суспільства. Інтенсифікація змін вимагає доповнення традиційних професійних якостей майбутнього освітнього менеджера здатністю критично мислити, адаптуватися до нестабільних умов навчально-виховного процесу.

Управлінська культура студентів магістратури – це різновид професійної культури, виступає інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління.

Розробці проблеми теорії управління освітою присвячені дослідження І. Батракової, Ю. Васильєва, М. Кондракова, В. Кричевського, В. Куценка, В. Лазарева, В. Максимової, А. Орлова, О. Цокур та ін. Дослідження управлінської культури висвітлено у наукових працях Л. Васильченка, Л. Даниленка, Г. Єлькіної, С. Корольок, В. Маслова, Н. Островерхової, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, В. Пуцова, М. Поташника, Т. Сорочан, Є. Тонконогої, Є. Хрикова, Т. Шамової та ін.

Актуальність та значущість управлінського аспекту професійної підготовки студентів магістратури у закладах вищої освіти зумовлені новими пріоритетами й соціокультурними цінностями ХХІ ст., що спрямовані на інноватизацію змісту, засобів, форм і методів їхньої професійно-педагогічної підготовки. Модернізація системи вищої освіти вимагає спрямування зусиль викладачів

вишів на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Зміст управлінської культури керівника навчального закладу визначається загальнокультурним розвитком особистості, а також вимогами професійної діяльності. Управлінська культура розглядається з огляду на відповідну специфіку їх роботи. На думку Л. Васильченко, поняття «управлінська культура» – це складна системна характеристика, що виступає як умова успішної управлінської діяльності і як одна з характеристик носія управлінської діяльності. Він вважає, що управлінська культура є «цілісною властивістю особистості керівника, яка проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінську діяльність керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності» [1, с. 20].

Дослідник В. Крамчанін під управлінською культурою розуміє властивість, притаманну керівнику школи як особистості, але виявляється вона в усіх царинах його діяльності як професіонала, і робить висновок про те, що поняття «управлінська культура керівника школи» є, з одного боку, видовим (окремим) щодо більш загальних (управлінська культура керівника, управлінська культура, культура праці), з іншого – управлінська культура може бути розглянута як одна із характеристик особистості керівника школи, яка суттєво впливає на якість його професійної управлінської діяльності [2]. На думку В. Ягупова, управлінська культура становить собою складне системне динамічне утворення, що виражає сукупність, взаємодію та взаємовплив її ціннісно-мотиваційного, емоційно-вольового, когнітивного, менеджерського, праксеологічного, контрольно-оцінювального та суб'єктного складових [3].

Потреба у підвищенні ефективності формування управлінської культури майбутніх керівників закладу освіти зумовила визначення рівнів сформованості управлінської культури магістрів спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Нами було проведено діагностику – виявлення рівня сформованості досліджуваного феномену за допомогою відповідних методик, анкетування, тестів, опитування.

Результати показали, що 55 % магістрів спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки (ООП – освітній менеджмент) відзначають важливість професійно значущих якостей у формуванні управлінської культури, зокрема в діяльності майбутнього керівника освітнього закладу, та вказують на необхідність її формування в освітньому процесі у стінах закладу вищої освіти. 25 % магістрів не вказують на значущість управлінської культури, водночас вони вважають, що не обов'язково формувати управлінську культуру, а тільки у випадку, якщо людина прагне цього в процесі навчання у ЗВО або це необхідно

для майбутньої педагогічної діяльності, 20 % магістрів висловили байдуже ставлення до формування та значущості управлінської культури. Опитування, спостереження, дослідницькі бесіди з магістрами спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки дали змогу зробити висновок про те, що переважна більшість студентів вказують на значущість управлінської культури керівника освітнього закладу та недостатній рівень її формування у процесі навчання.

Студентам 1 курсу магістратури було запропоновано скласти ідеальний образ освітнього менеджера, до якого вони віднесли такі якості: високий рівень професійних знань, інтерес до управлінської діяльності, комунікабельність, тактовність, толерантність, гуманність, сумлінність, мобільність, вміння творчо підходити до справи, вміння зацікавити, альтруїзм, інтелектуальна мобільність, відповідальність, здатність до рефлексії, зацікавленість у результатах професійної діяльності, здатність до самоконтролю, емпатійність, обов'язок, гідність, інтелігентність.

Формуванню управлінської культури магістрів спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки має приділятися вагома увага як в освітньому процесі ЗВО, так і у позааудиторній роботі. Також значущим є завдання акцентуації уваги на культурологічній складовій у викладанні педагогічних дисциплін, у процесі виховання, самовиховання і самоосвіти, а також усвідомленні магістрами управлінської культури як невід'ємної складової їхньої професійної культури.

Отже, управлінська культура студентів – майбутніх керівників навчальних закладів – є складовою їхньої загальної та професійної культури. Змістом управлінської культури виступають знання принципів, методів організаційних форм управління освітнім процесом, який спрямований на підвищення його ефективності, соціальну та професійну сукупність якостей, що мають значення і сенс у керівництві сучасною школою.

### Список використаних джерел

1. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/>
2. Крамчанін В. М. Управлінська культура керівників закладів освіти як психолого-педагогічний феномен. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp11/1/Kramchanin.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Kramchanin.pdf)
3. Ягупов В. В., Свистун В. І., Кришталь М. А., Король В. М. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки.* 2013. № (96). С. 291–301.

**Рибак І. І.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,  
ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна*

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ ФАКУЛЬТЕТУ ЗВО**

Однією з основних умов успішного функціонування будь-якої організації є відповідність її організаційної структури управління цілям і задачам, які поставлені перед нею. Структура є своєрідним каркасом, навколо якого будуються всі складові підприємства. Сучасні теоретики менеджменту високо оцінюють значимість організаційних структур і їхній вплив на ефективність діяльності організації, оскільки устрій завжди був одним із головних пріоритетів управління [1].

Аналіз наявних організаційних структур сучасних ЗВО та низки публікацій, зокрема [2, 3], вказують на таке: організаційні структури сучасних ЗВО є лінійно-функціональними, що характеризуються, з одного боку, строгою ієрархічністю, з іншого – структури суттєво відрізняються за кількістю підрозділів, що в свою чергу призводить до нерівномірності розподілу управлінського інформаційного навантаження.

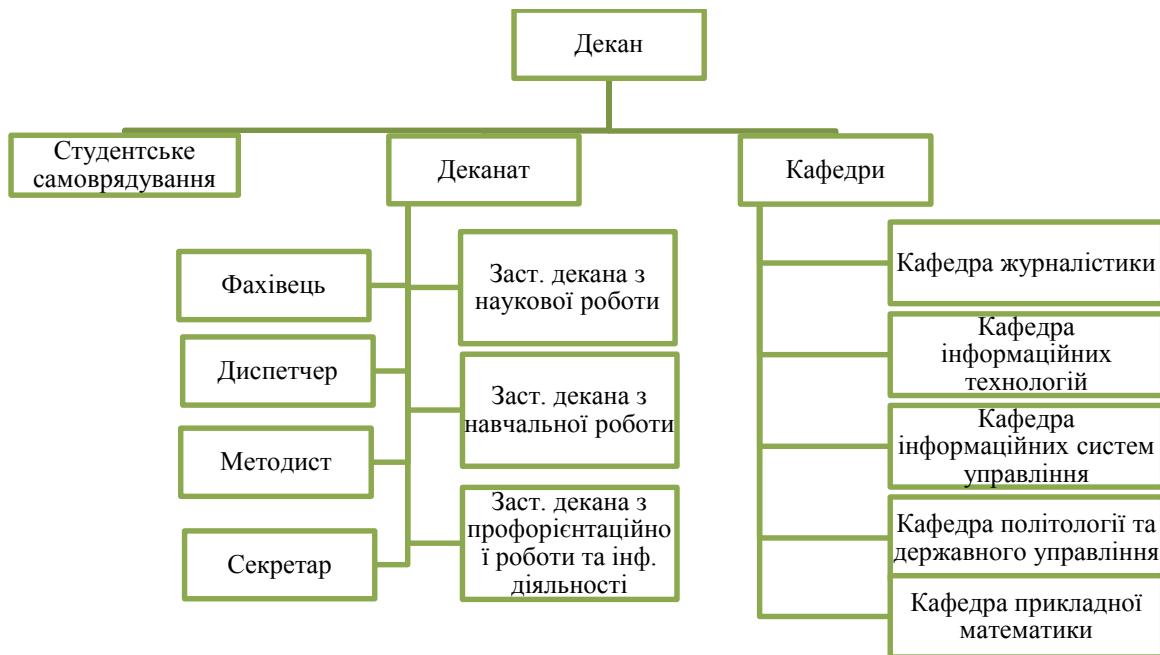
Для аналізу таких структур з метою отримання оцінки їхнього функціонального стану застосовуються методи графової формалізації структури, методи декомпозиції. У роботі пропонується використовувати топологічний підхід, який дозволяє кількісно оцінити наявну організаційну структуру, на основі чого провести її оптимізацію.

Наразі практичне використання топологічного аналізу структур не надто поширене, але за допомогою його здійснення можна вирішити низку питань: покращити зв'язність системи; усунути надлишкові ланки, якщо вони присутні; зробити систему ефективнішою та гнучкішою тощо. Все це необхідне для існування будь-якої системи.

Вагомий внесок у розробку проблеми проектування та розвитку організаційних структур управління внесли такі закордонні вчені: П. Друкер, І. Ансофф, А. Гарднер, М. Вебер, Д. Гібсон, Т. Коно, Р. Холл, А. Хоскінс та ін. Аналіз сучасних методів визначення структури та топології висвітлено у багатьох українських виданнях, авторами яких є: Т. П. Подчасова, Л. Н. Сергєєва, Н. М. Бондар.

Метою дослідження є застосування топологічного аналізу при оцінці оптимальності змодельованої організаційної структури управління факультетом ЗВО, на основі якого приймаються рішення щодо удосконалення належної організації навчального процесу, наукової діяльності, а також профорієнтаційної роботи та інформаційної діяльності.

Наведемо загальну структуру управління факультетом, яка організована за лінійно-функціональним принципом (рис. 1).



*Рис. 1 – Організаційна структура факультету інформаційних і прикладних технологій*

Для проведення топологічного аналізу відобразимо організаційну структуру у вигляді графа (рис. 2). Головна перевага – мінімум інформації, максимум топологічного характеру, тобто метричні характеристики йдуть на задній план, а вагомості набувають поняття зв'язності, компактності та неперервності.

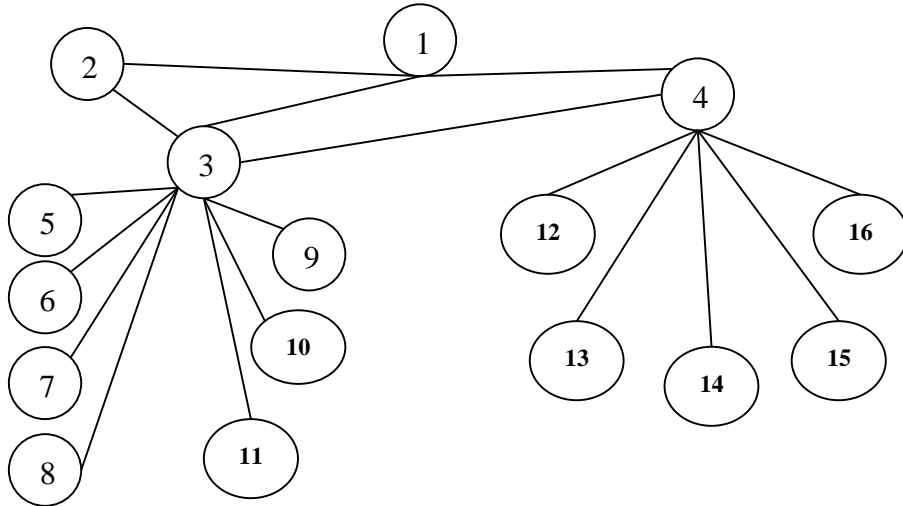


Рис. 2 – Дерево графа системи управління факультетом

Розглянемо основні структурні показники системи (табл. 1), які дозволяють оцінити кількісно якість структури системи та її елементів з позицій загальносистемного підходу та теорії графів, а саме: зв'язності, надлишковості, рівномірності розподілу зв'язків, компактності, ступеня централізації.

Таблиця 1

### Розрахунки основних структурних показників системи

Показник	Значення
$R = \frac{m}{n-1} - 1$	0,13
$\varepsilon^2 = \sum_{i=1}^n \rho_i^2 - \frac{4m^2}{n}$	101,75
$Q = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n d_{ij}$	526
$Q_{\text{відн.}} = \frac{Q}{n(n-1)} - 1$	1,192
$G = (n-1)(2 * Z_{\text{max}} - n) * \frac{1}{Z_{\text{max}}(n-2)}$ ;	0,839

Отже, за результатами розрахованих структурно-топологічних показників робимо висновок, що неможливо отримати «ідеальну» структуру системи, коли усі структурно-топологічні показники мають оптимальні значення. Тому, зазвичай, розставляють пріоритети серед структурно-топологічних показників згідно із технологічними, технічними, функціональними та іншими вимогами. Далі з усіх можливих структур системи обирають структури з оптимальним

значенням структурно-топологічного показника, який має найвищий пріоритет. Потім із обраних варіантів обирають структури системи із мінімальним значенням структурно-топологічного показника з другим пріоритетом тощо.

Розглянутий підхід до аналізу організаційних структур дає змогу сформулювати безліч допустимих за оптимальністю ієрархій. Це пов'язано з тим, що отримані локальні оцінки за низкою критеріїв характеризують різні аспекти досліджуваних структур. Тому перспектива подальших досліджень полягає в розробці моделі, яка дозволить отримати узагальнену оцінку ієрархій за всіма критеріями.

Розглянуті вище структурні характеристики були отримані тільки на основі інформації про склад елементів та їхні зв'язки. Подальший розвиток методології структурних параметрів для вирішення задач структурного аналізу може бути оснований на врахуванні неструктурної інформації через уведення числових функцій на графах. Це дозволяє, поряд зі складом елементів і спрямованістю їхньої взаємодії, враховувати під час вирішення задач інші сторони їх функціонування (часові, надійнісні, вартісні тощо).

### Список використаних джерел

1. Моделювання організаційних структур управління. URL: [https://tourlib.net/books\\_ukr/netchauk31.htm](https://tourlib.net/books_ukr/netchauk31.htm)
2. Шарата Н. До питання організаційної структури управління інноваційно-педагогічною діяльністю у ЗВО. URL: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/zbirnuk\\_nayk\\_praz/2015/2/52.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/52.pdf)
3. Виноградня В. М. Організаційно-економічні аспекти управління вищими навчальними закладами України. URL: [www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis\\_64/Npndfi\\_2010\\_1\\_13.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64/Npndfi_2010_1_13.pdf)

**Скибенюк Н. В.**, здобувач вищої освіти,  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна.*  
*Науковий керівник – Прокоф'єва Л. Б. – канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **ОНЛАЙН-ШКОЛА ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Дистанційне навчання є доволі новим типом навчання, який з'явився на вимогу сучасності та завдяки розвитку нових комп'ютерних технологій. Забезпечення високого рівня якості освіти – головне завдання реформування вітчизняної системи закладів середньої освіти. Сучасні інформаційні технології



допомагають вирішити зазначену проблему завдяки широкому застосуванню в закладах загальної середньої освіти форм та методів дистанційного навчання. Дистанційна освіта була визначена як окрема форма освіти в Законі України «Про вищу освіту» [4], розроблена і затверджена «Концепція розвитку дистанційного навчання в Україні» [1], а пізніше й «Положення про дистанційну освіту» [3], які регулюють права та обов'язки учасників навчального процесу.

Останнім часом проблемі дистанційного навчання приділяється велика увага в науковій літературі. Дистанційна система навчання перебуває у центрі уваги наукових кіл, і сучасні тенденції свідчать про подальшу активізацію досліджень у цій сфері. Зокрема, теоретичними, методологічними та методичними проблемами дистанційного навчання займалися такі науковці: В. Кухаренко, С. Вітвицька, П. В. Дмитренко, Г. Ю. Яценк, А. Петров, О. Тищенко та багато інших.

Слушною є думка Г. Ю. Яценко, що дистанційне навчання – «організований, за певними темами і навчальними дисциплінами, навчальний процес, що передбачає активний обмін інформацією між учнями і викладачем, між самими учнями і максимальною мірою використовує сучасні засоби нових інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікацій)» [5].

На думку В. М. Кухаренко, «дистанційне навчання – це систематичне цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на деякій відстані від місця розташування викладача. При цьому процеси викладання і вивчення розділені не тільки в просторі, але і в часі» [2].

Ми пропонуємо таке трактування поняття «*дистанційне навчання*»: одна із форм організації навчального процесу, коли усі або частина занять здійснюється з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що забезпечує активну взаємодію між вчителем та учнем. **Головним завданням дистанційного навчання** є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, і тих, які доступні в Інтернеті. А оскільки Інтернет – це світова інформаційна мережа, то вона може бути одним із засобів дистанційного навчання, тому що її дані допоможуть учням (і викладачам) створити повну інформаційну картину з питань, що їх цікавлять.

В Україні накопичено певний досвід розвитку «Онлайн школи» як інноваційної моделі середньої освіти в умовах дистанційного навчання. Нещодавно онлайн-освіта для школярів сприймалася як додатковий спосіб отримання знань, але сьогодні вона стає одним із реальних способів повноцінного отримання середньої освіти.

Розвиток онлайн школи – це необхідна реальність сьогодення. Онлайн-освіта – сучасна та цікава модель навчання, якою скористалися вже сотні тисяч людей у світі. Основними перевагами такого навчання є:

1. **Доступність.**
2. **Мобільність.**
3. **Економія часу.**
4. **Безпека.**
5. **Технологічність.**
6. **Навчання в індивідуальному темпі.**

Через стрімке поширення пандемії в Україні 11 грудня Міністерство освіти та науки України спільно з Українським інститутом розвитку освіти та Міністерством цифрової трансформації України з метою забезпечення рівного доступу до якісної шкільної освіти учнів 5–11 класів запустили платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн».

Основна мета Всеукраїнської онлайн школи – забезпечити кожному українському учневі та вчителю рівний, вільний і безоплатний доступ до якісного навчального контенту.

Подана платформа містить відеоуроки, тести та матеріали для самостійної роботи з 18 основних предметів. Увесь навчальний контент відповідає чинним державним освітнім програмам, а його якість перевірена Українським інститутом якості освіти. Перелік та тематику курсів запропоновано Міністерством освіти і науки України.

Крім цього, в мережі Інтернет існує велика кількість серверів онлайн-школи, серед яких:

1. Онлайн-школа «Альтернатива» – подана школа спеціалізується на отриманні повної загальної освіти з видачею документів державного зразка.
2. Онлайн-школа «На Урок» – місце, де кожен може отримати якісні знання.
3. Онлайн-школа «Оптіма» – одна з найкращих онлайн-шкіл в Україні, яка пропонує своїм учням участь у партнерських програмах, отримання атеста Канади та США.
4. Перша онлайн-школа живого формату «Main School» – уроки проводяться онлайн в реальному часі, школа спеціалізується на вивчення вивчення ІТ та англійської мови.

Отже, дистанційна освіта поступово набирає обертів розвитку в Україні. Розвиток засобів дистанційного навчання спричинює поширення «відкритих» дистанційних шкіл та курсів, які можуть використовуватися учнями, студентами, вчителями.

На нашу думку, дистанційне навчання – це технологія майбутнього. Воно може застосовуватися в усіх системах освіти, здійснювати широке коло завдань освіти, навчання, виховання та розвитку особистості. Тому необхідно розробляти та впроваджувати нові розробки для дистанційних форм навчання.

### Список використаних джерел

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (дата звернення: 26.03.21).
2. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: навч.-метод. посібник. Київ: «Комп'ютер», 2007. 127 с.
3. Положення про дистанційну освіту: Закон України від 24.05.2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення 15.04.21).
4. Про вищу освіту: Закон України: редакція від 25.09.2020, підстава – 849-ІХ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.04.21).
5. Яценко Г. Ю. Комунікативність в системі дистанційного навчання: фактори інтенсифікації: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2009. 211 с.

**Сороколита І. М.**, здобувачка 2-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ АВТОРСЬКОЇ ШКОЛИ

У Концепції педагогічної освіти визначено, що успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення і самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання педагога, що забезпечують розширення його фахових можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Ця діяльність, яка має бути постійною та систематичною, нерозривно пов'язана з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності.

Для Нової української школи потрібні не лише вчителі з вищою освітою чи зразковим дипломом, а насамперед фахівці, які творчо мислять, генерують новаторські ідеї, уміють спілкуватися й працювати в команді, гнучкі й упевнені в собі. На цьому тлі виникають авторські школи з носіями реформаційних ідей щодо мети, шляхів і засобів навчання і виховання дітей, що спираються

на педагогічну рефлексію. Крім того, для розв'язання проблеми управління професійним розвитком учителів в умовах авторської школи в науці склалися відповідні передумови.

Аналіз актуальних досліджень дав змогу з'ясувати, що питання професійного розвитку вчителя в умовах авторської школи не знайшло широкого вивчення в українській науці і розглядається фрагментарно. Ця проблема є досить актуальною та потребує подальшого визначення єдиних підходів до її теоретичного обґрунтування.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури та емпіричних даних дозволив виокремити чотири організаційно-педагогічних умови.

Щодо першої умови – розробка й реалізація інноваційного проєкту, спрямованого на професійний розвиток учителів – визначено, що програма професійного розвитку вчителів – це засіб спрямування та інтеграції зусиль колективу на підвищення систематичного надання можливостей та досвіду професійного зростання і розвитку в професії; узагальнений довгостроковий план реалізації місії і досягнення мети колективом авторської школи. Упровадження цільової програми передбачає застосування нових підходів у роботі з педагогічним колективом, оскільки ефективне функціонування закладу освіти насамперед визначається ступенем професійного розвитку його педагогів.

Друга умова пов'язана із формуванням здатності педагогічного колективу до реалізації стратегії професійного розвитку вчителя. Підкреслимо, що під час формування здатності педагогічного колективу авторської школи до взаємодії в реалізації стратегії професійного розвитку вчителя виділяють основні компоненти, які неодмінно ведуть до змін в особистісній та професійній сферах кожного вчителя: становлення педагогічних команд, здатних до спільної діяльності в досягненні поставленої мети професійного розвитку вчителя; розвиток мотиваційної сфери педагогічного колективу авторської школи; просвіта вчителів.

Третя умова спрямована на формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. На першому, стратегічному (адміністративному), рівні керівник школи в конструктивній творчій взаємодії з педагогічним колективом як єдиною командою приймають стратегічні рішення та виконують функції, спрямовані на забезпечення ефективності професійного розвитку всіх педагогічних працівників авторської школи. На другому, тактичному (командному) рівні заступник директора під загальним керівництвом директора у творчій конструктивній взаємодії з членами педагогічного колективу декомпонують стратегічний план професійного розвитку педагогів школи, намічають основні завдання роботи на певний період (навчальний рік, квартал), визначають зміст та форми організаційно-педагогічної роботи для безперервного вдосконалення

фахової освіти і кваліфікації педагога. На третьому, наставницькому рівні управління реалізуються функції поточного планування в роботі закладу загальної середньої освіти та якісного виконання вчителями та іншими членами педагогічної команди запланованих дій. Функції взаємоконтролю, поточного контролю, аналітичні дії частково беруть на себе члени педагогічного колективу – наставники під загальним керівництвом директора школи. На четвертому, оперативному рівні структури управління педагога ухвалюють самостійні рішення щодо власного професійного розвитку, проводять самоаналіз та самокорекцію власної професійної діяльності.

Четверта умова реалізується через створення та втілення індивідуальної програми професійного розвитку педагогів, що формує індивідуальний стиль діяльності вчителя. Індивідуальна програма професійного розвитку педагогів в умовах авторської школи – це інструмент професійної діяльності, що забезпечує творчий підхід та детермінує індивідуальний, довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, концептуальний плани дій у постановці цілей та вирішенні поставлених завдань, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом у процесі його реалізації та спрямований на досягнення акме.

*Stepaniuk Joanna (PhD)*

*doktor nauk społecznych*

*Uniwersytet Warszawski*

*Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach,*

*POLSKA*

*University of Warsaw*

*Stefan Batory State University in Skierniewice;*

*POLAND*

**THE SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION TOWARDS THE  
CHALLENGES OF TEACHING CULTURALLY DIFFERENT CHILDREN  
SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ WOBEC WYZWAŃ  
KSZTAŁCENIA DZIECI ODMIENNYCH KULTUROWO**

Modyfikowanie i doskonalenie polskiego systemu edukacji w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy powinno się odbywać z wykorzystaniem nowoczesnych koncepcji zarządzania, ukierunkowanych na przygotowywanie, przesyłanie i wykorzystanie zasobów wiedzy. Jedną z zasadniczych koncepcji, którą można wdrożyć w placówce oświatowej kształcącej dzieci odmienne kulturowo, jest koncepcja uczenia organizacyjnego i organizacji uczącej, która powstała w latach osiemdziesiątych XX wieku. Jej główne zasady wywodzą się z takich

kierunków teorii organizacji i zarządzania jak: strategia organizacji, kultura organizacyjna, struktury organizacyjne, praca zespołowa, delegowanie uprawnień itp. Określenie „organizacja ucząca się” stało się popularne w wyniku publikacji książki „The fifth discipline” (1990) autorstwa Petera Senge [3]. W świetle tej koncepcji ucząca się szkoła ciągle rozszerza swoje możliwości tworzenia własnej przyszłości. Organizacje uczące się to takie, „które są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się, które po prostu umieją się uczyć na własnych błędach i sukcesach”[4]. Fundamenty organizacji uczącej się – w tym także szkoły – tworzy pięć dyscyplin: mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji, zespołowe uczenie się, myślenie systemowe [5]. Organizacja ucząca się nieustannie poprawia, optymalizuje i doskonali realizowane procesy. W przypadku szkoły procesem podstawowym jest proces nauczania-uczenia się. Jego doskonalenie nie jest możliwe bez stałego zaangażowania i doskonalenia się wszystkich jego członków. W organizacji uczącej się najważniejsze jest, aby zachodziły w niej społeczne procesy zmierzające do tworzenia, utrzymywania i pozyskiwania wiedzy. Procesy te powinny odbywać się na poziomie organizacyjnym, a nie tylko indywidualnym. Dla opisanego zjawiska posługujemy się terminem „uczenie się organizacyjne”. Chodzi tutaj o poprawę produktywności pracowników w zespole. Dobrym przykładem ilustrującym istotę uczenia się w zespole jest szkolenie zawodników w grach sportowych lub ćwiczenie gry na instrumencie w grupie muzyczno-wokalnej. O uczeniu się organizacyjnym mówimy wówczas, kiedy ludzie w danej organizacji doświadczają problemowej sytuacji i poszukują rozwiązań zgodnych z misją tej organizacji. Zarządzanie pracownikami w organizacji uczącej się powinno zasadniczo skupić się na ocenianiu, zarządzaniu i zachęcaniu do indywidualnego rozwoju swoich pracowników. Jednak zazwyczaj pracownik zdobywający nową wiedzę niekoniecznie robi to z powodu uzyskania korzyści przez pracodawcę. Najczęściej pracownicy zdobywają wiedzę i umiejętności przydatne wyłącznie im samym. Pojawia się zatem pytanie: Czy szkoła, która uczy innych sama też może uczyć się? Czy w szkole, w której uczą się dzieci odmienne kulturowo istnieje potrzeba zmiany dotychczasowego stylu zarządzania? Jaka powinna być szkoła kształcąca dzieci odmienne kulturowo? Próbę rozwiązania tego dylematu można odnaleźć w stwierdzeniu Danuty Elsner, która uważa, że uczącą się szkołę charakteryzują następujące cechy:

- „samodoskonalenie jako wynik uczenia się całej społeczności szkolnej, co ma trwały charakter, wpisany w rytm funkcjonowania placówki, umożliwiający stałą autorefleksję, samoocenę i kierunki zmian,
- proces uczenia się i samodoskonalenia jest powszechny, istnieją mechanizmy umożliwiające każdemu włączyć się do niego, tak, by proces przemian nie stał się udziałem tylko garstki niezrozumiałych przez otoczenie zapaleńców,

- uczenie się jest skorelowane z działaniem, placówka stwarza stosowne możliwości chętnym,
- kierunki samodoskonalenia wynikają z realnych potrzeb, zaś rezultaty procesu uczenia są wdrażane natychmiast w praktykę,
- każdy ma prawo i możliwości włączenia się do procesu uczenia, dzięki temu łatwiej o powszechne zrozumienie dla zmian,
- szkoła staje się miejscem nieustannej wymiany poglądów, dialogu, analizy doświadczeń,
- celem jest dobro uczniów poprzez systematyczną „poprawę wyników pracy szkoły” [2].

Szkoła jako organizacja ucząca się, jest instytucją, która stale uczy się, a więc jest zdolna do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia. „Szkoła ucząca się” potrafi uczyć się na własnych błędach i sukcesach. Proces uczenia się i rozwoju pracowników jest niewątpliwie podstawowym zagadnieniem w planowaniu skutecznej polityki szkoleniowej szkoły. Istotą skutecznego rozwoju potencjału firmy (szkoły) jest stworzenie możliwości rozwijania się jej pracowników (uczestników procesu edukacji) poprzez łączenie celów osobistych pracownika (ucznia i nauczyciela) z celami szkoły. System rozwoju szkoły jako organizacji powinien uwzględniać indywidualne potrzeby pracowników i przede wszystkim potencjał i możliwości uczniów, które w przypadku dzieci odmiennych kulturowo są bardzo zróżnicowane. Nauczyciel i uczeń muszą dostrzegać możliwości własnego rozwoju i korzyści dla szkoły. Powodzeniu w pracy ze środowiskiem uczniowskim reprezentującym odmienne kultury sprzyjają postawy etnorelatywne, uwzględniające zróżnicowane uwarunkowania kulturowe poszczególnych uczniów [1]. W konsekwencji cele zawodowe mogą stać się celami osobistymi. Jest to proces internalizacji – czyli uwewnętrznienia celów zewnętrznych (szkoły), który jest podstawą do identyfikowania się pracownika (nauczyciela i ucznia) z instytucją. Kierownik organizacji, a w przypadku szkoły jej dyrektor, stawiając przed członkami szkoły ambitne zadania, zachęca ich do doskonalenia, rozwoju, permanentnego uczenia się.

### **Bibliography**

1. Białek K. (red.), *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 30.
2. Elsner D., *Szkoła jako organizacja ucząca się*. Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2003, s. 112–113.
3. Fazlagić J. A., Polska szkoła jako organizacja ucząca się, *E-mentor* nr 3 (10)/2005, w: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/167> [dostęp dnia: 30.05.2019r.].
4. Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 12.

5. Senge P., *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się* (IV wydanie.), Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 12–18.

**Тихоход Л. О.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА УПРАВЛІННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Якість освіти завжди є пріоритетною на для будь-якої держави. Сучасне суспільство, яке набуло інформаційного-цифрового характеру, потребує компетентних фахівців, які легко володіють інформаційно-комунікаційними технологіями, застосовуючи їх у своїй практичній діяльності, гнучких до змін та впровадження інновацій, здатних до пошуку та створення шляхів розвитку своєї особистості та середовища існування, яке наповнене інформацією, що постійно збільшується в обсязі та оновлюється.

Великий вплив на розвиток педагогіки має впровадження саме інноваційно-цифрових технологій. Тісний контакт сучасної молоді і його прив'язаність до електронно-інформаційних пристроїв несе більше негативний характер, адже знижується здатність до запам'ятовування інформації, яка у свою чергу повинна набувати яскравого та насиченого характеру. Тому постала проблема відсутності мотивації та зацікавленості до навчання, яке вимагало змін методом впровадження інформаційно-цифрових технологій у навчально-виховний процес.

Центральною особою у системі управління інноваційними технологіями у навчальному закладі є його керівник. Саме управлінець повинен проаналізувати, визначити шляхи та стратегію впровадження, змодельовати мету та результат, проконтролювати та скорегувати деталі. Це вимагає від особистості керівника високої обізнаності у сфері інновацій, вміння системно та якісно аналізувати, моделювати майбутні результати, чітко визначати порядок дій, бути ініціативним, підтримувати позитивні ідеї вчителів, які прагнуть вдосконалювати та розвивати свою навчальну діяльність методом впровадження інновацій. Окрім сучасності поглядів та гнучкості до змін, управлінець повинен володіти навиками системного аналізу та критичністю мислення.



Значну роль у реалізації якісного керівництва нововведеннями відіграє педагогічний колектив та стиль управління керівника. Багато аспектів у впровадженні та апробації інновацій залежить саме від особистостей педагогів і колективу загалом. Тому з'являється потреба у набутті педагогічними працівниками *інноваційної компетентності*, тобто обізнаності і готовності до введення інноваційних технологій у процес навчання та виховання. Це і становить базу для подальшого застосування технології управління інноваційними процесами.

**Фіяло Т. О.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **СИСТЕМА В УПРАВЛІННІ ПРОЦЕСОМ ВИХОВАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

На сьогодні система управління навчально-виховним процесом, зокрема і управління виховною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах, є невідкладним завданням у прогнозуванні сформованості гармонійно розвинутої особистості. Демократично-гуманістичний напрям системи виховання, який обраний Міністерством освіти і науки України як пріоритетний на сучасному етапі розвитку держави, орієнтується на формування життєтворчої конкурентоспроможної особистості випускника загальноосвітнього навчального закладу. Водночас виховання не обмежується пасивною роллю учня. Учень у цій системі постає багатим джерелом для педагогічного пошуку і творчості вчителя, який переорієнтовує вихованця на самовиховання, самовдосконалення найкращих особистісних якостей [1].

Виховна система – це упорядкована цілісна сукупність компонентів, які сприяють розвитку особистості учня. Управління – це діяльність об'єднаних суб'єктів управління, спрямована на досягнення певної мети шляхом виконання певних функцій із застосуванням відповідних методів та дотриманням принципів управління. Управління процесом виховання – це діяльність педагогів, що забезпечує планомірний і цілеспрямований виховний вплив на вихованців.

Розпочинається управління в навчальному закладі із проектування шкільної програми виховання. Окрема роль відводиться класним керівникам, керівникам гуртків, секцій, учнівському самоврядуванню та батьківським комітетам.

До програми виховання входять розробки календарно-тематичних свят та сценаріїв виховних заходів шкільного рівня (місячників, змагань, конкурсів тощо). Всі матеріали і заходи регламентуються Законом України «Про освіту», а також нормативними актами Міністерства освіти і науки України щодо напрямів виховної роботи загальноосвітніх закладів [3].

Умовою успішного управління виховною роботою школи є: узгодженість структури кожного навчально-виховного заходу, вмiле поєднання всіх напрямів роботи школи з роботою соціально-психологічних служб, бібліотек, гуртків, факультативів, спортивних секцій, ради школи, батьківських комітетів різних класів та громадськості. Заступник директора з виховної роботи застосовує як традиційні, так і нетрадиційні форми контролю: спостереження, аналіз виховних заходів, індивідуальні бесіди, анкетування вчителів, тестування, вивчення шкільної документації; вивчення результатів діяльності учнів, конкурсів, змагань, завдання творчого характеру, врахування громадських поглядів, поради батьківських комітетів. Тож контроль виступає як необхідний засіб для підвищення якості навчально-виховного процесу [2].

Кожна система, зокрема і система управління навчальними закладами освіти, піддається впливу у формах контролю, стимулювання, корекції відповідно до цілей суспільства, організацій тощо. Поєднання державного управління і громадського самоврядування визначено серед основних управлінських функцій Міністерства освіти і науки України.

Управління виховною роботою загальноосвітнього навчального закладу – це послідовна системна та розгалужена робота адміністрації школи, директора, завуча з виховної роботи, класних керівників, організаторів гурткової роботи, спортивних секцій, працівників бібліотеки, позашкільних установ, громадськості, батьківського комітету школи тощо.

Успіх внутрішкільного керівництва колективом залежить від педагогічної майстерності, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності і визначається:

- гуманістичною спрямованістю педагогів;
- їхніми професійними знаннями (психолого-педагогічними, предметними, прикладними вміннями і навичками, передовим досвідом);
- педагогічними здібностями (дидактичними, комунікативними, прогностичними, креативністю);
- педагогічною технікою (емоційною стабільністю, педагогічним тактом, спілкуванням, мовою вчителя).

Можна стверджувати, що управління процесом виховання є актуальним, перспективним у розбудові системи національної освіти. Сьогодення вимагає професійного керівника-педагога, що готовий до інноваційної діяльності, вмiє

проектувати і прогнозувати виховні програми, володіє новітніми педагогічними технологіями, готовий до співробітництва в соціальних сферах, підтримує зв'язок із громадськістю, комунікабельний з усіма членами педагогічного колективу, здатний забезпечити вільний розвиток індивідуальних здібностей вихованців, творчий розвиток всебічно гармонійної особистості.

### Список використаних джерел

1. Павленко А. С. Управління процесом виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2016. Вип. 13 (1). С. 158–161. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2016\\_13\(1\)\\_\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2016_13(1)__49)
2. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: методичні рекомендації / за ред. Є. І. Коваленко. Київ: ІЗМН, 1996. 136 с.
3. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія / за ред. Л. Л. Сушенцевої, Л. М. Петренко, Н. В. Житник. Павлоград: ІМА-прес, 2018. 267 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713359/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B02.pdf#1>

## СЕКЦІЯ 2

### ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

**Богачук А. Р.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
філологічного факультету  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна

#### МИСТЕЦТВО СТАВИТИ ЗАПИТАННЯ ДЛЯ РІЗНОГО РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ УЧНІВ

Навчання учнів навичок критичного мислення не вимагає від вчителя надмірних зусиль для планування уроків або спеціального обладнання чи запрошених фахівців. Насправді все, що потрібно, – це зацікавлені учні і застосування педагогом спеціальних нескладних педагогічних впливів – методів і стратегій. Серед найбільш важливих і поширених стратегій розвитку критичного мислення учнів головне місце належить запитуванню. Технологія розвитку критичного мислення орієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення, що повертає учнів до їхньої власної інтелектуальної енергії. У процесі мислення саме запитання виступає його пусковим механізмом – тим сірником, що його запалює. Думка залишається живою лише за умови, що відповіді стимулюють подальші запитання. Розвиток критичного мислення – це насамперед формування у людини вміння усвідомлювати зовнішні та внутрішні впливи на наше мислення, долати або враховувати власні обмеження. Критично мисляча людина, приймаючи важливі рішення, ставить перед собою запитання: «Чому я приймаю таке рішення?», «Що саме на мене вплинуло?», «Якими є інші варіанти?» За допомогою запитань можна:

- знайти потрібну інформацію;
- уточнити й перевірити наявну інформацію;
- визначити шлях розв'язання проблеми;
- побудувати дослідження і винайти щось нове, інноваційне;
- прийняти обґрунтоване рішення;
- змінити спосіб дії, міркування чи поведінку на ефективніші;
- розвивати власне мислення;
- зацікавити іншу людину у діяльності чи у спілкуванні;
- з'ясувати позицію іншої людини;
- налагодити стосунки з іншими.

Звісно, постановка запитань завжди була й є однією з найважливіших функцій вчителя. Традиційно вчителі використовували запитання для того, щоб оцінити засвоєння учнями поданого матеріалу. Однак використання запитань може виконувати і багато інших функцій, наприклад, зацікавити учня або надати допомогу у навчанні, привернувши його увагу до прогалин у знаннях чи слабкого місця у міркуваннях, підбадьорити його, надаючи можливість оригінальної відповіді на цікаве запитання.

**Борищук В. В.**, здобувач 2-го курсу СО «Бакалавр»,  
факультету прикладних і інформаційних технологій  
спеціальності «Журналістика»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ**

Сучасний світ потерпає від різноманітних маніпуляцій, яким складно протистояти. Маніпуляція – це поведінка або висловлення, адресоване вам, мета якого від вас прихована. Тобто це певна дія, якою намагаються переконати в чомусь співрозмовника, викликати в нього якусь реакцію, але водночас обійти всі його раціональні захисти та отримати вигоду. Тоді як розпізнати маніпуляцію і не піддатися їй?

Насамперед треба розвивати критичне мислення, адже це необхідна навичка і життєво важливий ресурс сучасної людини, які дають змогу не потонути в інформаційній лавині, не піддатися маніпуляціям, допомагають приймати зважені рішення та відстоювати їх.

Щоб зберегти здатність мозку критично мислити, не потрапляючи в тенета маніпуляційних впливів, необхідно:

1) дотримуватися інформаційної гігієни. Інформаційна гігієна – чистота свідомості, тому потрібно намагатися вберегти себе від зайвої, непотрібної інформації. Не вірити всьому, що вам кажуть і навіть показують у ЗМІ. Отримавши інформацію, критично зважити її і визначити для себе, що в ній справді варте довіри, а що слід поставити під сумнів;

2) читати не лише новини, а й аналітику. Новини дають вам відірвані від контексту факти й події, а аналітика їх пов'язує в систему, виявляє причини й можливі наслідки подій, показує їх у динаміці;

3) спілкуватися офлайн. Живе спілкування – це теж тренування критичного мислення. Коли ми спілкуємося наживо, мозок зчитує цю інформацію та обробляє її, складаючи всі сигнали в одну картину. А це і є та функція мозку, яку ми втрачаємо в інформаційному хаосі;

4) читати художню літературу. Постійний потік новин хаотичний і безсистемний, ми в ньому губимося і втрачаємо здатність аналізувати інформацію, що надходить. Натомість хороша художня книжка – це тривалий і цікавий сюжет, завдяки чому наш мозок отримує цілісну, логічну картинку. Так він відпочиває від стресу і знову вчиться мислити критично.

Отже, існує чимало способів та методів для того, щоб зберегти здатність нашого мозку критично мислити, адже наразі це є дуже важливо, аби не потонути в інформаційному вихорі фактів, подій та явищ, які ми отримуємо звідусіль. Постійна підтримка та розвиток нашого критичного мислення буде для нас перевагою перед різними маніпуляторами, які впливають на людську свідомість та формують необхідний світогляд для суспільства.

**Гетманець І. М.**, здобувач вищої освіти,

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*

*Україна.*

*Науковий керівник – Мойсеєнко Н. Г., канд. філол. наук, доц.,*

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*

*Україна*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОБЛЕМАТИКА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

В останні два десятиліття розвиток нових інформаційних технологій привніс серйозні зміни у функціонування усіх сфер життя нашого суспільства. Зріс ритм життя людини, значно прискорився процес його взаємодії з навколишнім світом. Однак консерватизм освітньої системи впливає на те, що згадані зміни протікають досить повільно, що призводить до десинхронізації з ритмом сучасного життя. Освітні організації, особливо державні, продовжують дотримуватися традиційної моделі, реалізуючи переважно очні форми навчання.

На жаль, ця тема недостатньо розвинена в Україні та увійшла в активну фазу розвитку лише через COVID-19. Цій темі присвячені статті таких авторів: О. М. Спіріна, Ю. В. Тріуса, Є. В. Желнової, А. С. Бурмістрова, Н. М. Болюбаша, В. П. Демкіна, В. Ю. Гнезділова, М. С. Нікітіної, Г. А. Чередніченко, І. П. Воротникової, О. О. Рафальської.

**Мета дослідження** полягає у вивченні сучасних підходів до організації змішаного навчання та його впровадження для покращення якості освіти в державних закладах середньої та вищої освіти.

Насамперед необхідно проаналізувати сформовані підходи до розуміння і визначення змішаного навчання і виявити коло ознак, що найбільш повно і чітко відображають сутність досліджуваного явища. Участь вчителя є важливою частиною змішаної освіти. Вчитель демонструє процес мислення та поведінкової моделі, способи розвитку відносин. Чим молодші учні, тим важливішою для них є присутність учителя з огляду на вікові особливості. Дошкільнята та молодші школярі отримують модель поведінки та мислення дорослих. Підлітки потребують консультанта, старшої людини, друга.

Термін «*змішане навчання*» (mixed learning) був введений у вжиток у фахову літературу з кінця 1990-х рр. У книзі «*The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*» (що і наразі є одним із найбільш універсальних та глобальних спільних навчальних досліджень) Кьортіс Дж. Бонк та Чарльз Р. Грехем дали загальний термін, який використовується багатьма сучасними вченими. Автори проаналізували наявні тлумачення, і деякі з них ми можемо виділити початковими для нашого дослідження.

**Змішане навчання** – це: поєднання різних форм навчання; поєднання різних методів навчання; поєднання навчання під час особистого спілкування з онлайн-освітою [3]. Тобто інтерпретується поняття Брайаном Томлінсоном і Клером Віттейкером (Claire Whittaker) в їхній спільній роботі «*Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*». Автори пишуть, що термін «*змішане навчання*» (mixed learning) прийшло зі сфери бізнесу, де воно «...використовується для опису процесу підготовки або перепідготовки корпоративних кадрів, і, тільки потім знайшло вжиток у питаннях, що стосуються вищої школи» [4]. Томлінсон і Віттейкер вважають, що питання не в понятті «*змішане навчання*» в основних характеристиках, а насамперед змішування педагогічних систем.

Виходячи з вищезазначеного, змішане навчання має чотири форми:

- використання Інтернету під час навчання, web-enhanced (мінімальне використання онлайн-діяльності зводиться до курсового розміщення та додатків);
- змішане навчання, mixed (до 45 % діяльності в онлайн-режимі);
- гібридне навчання, hybrid (45–80 % діяльності в онлайн-режимі);
- дистанційна освіта, fully online (понад 80 % діяльності в онлайн-режимі під час навчального процесу).

Прикладів організації змішаного навчання є безліч. Наприклад, онлайн курси, практичне навчання, робота над проектами, ротація за станціями, електронні посібники, навчання за допомогою смартфонів, коучинг, наочні курси, навчальні ігри та симуляції, формальне навчання з сертифікаціями і багато іншого.

Звичайно, існує багато кейсів неефективного використання технологій віддаленого та електронного навчання:

- відсутність ефективних інструментів навчання;
- відсутність засобів для розвитку навчального контенту;
- немає освітньої бази в галузі технології дистанційного навчання;
- специфіка навчання;
- відсутність сучасних інструментів навчання;
- невідповідне технічне обладнання та програмне забезпечення;
- відставання навчальної проблеми від реального життя.

Необхідно враховувати, що освіта з використанням інтернет-технологій – це нове явище. Це нова культура спілкування та роботи в Інтернеті, тому вона не досліджена на достатньому рівні. Змішане навчання – це спосіб забезпечення освітніх гарантій держави не лише під час надзвичайних ситуацій, коли не є можливим забезпечення традиційної форми навчання, а і новий крок до покращення рівня освіти для країни.

#### **Список використаних джерел**

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/emg.html> (дата звернення: 22.04.2021).
2. Логінова А. В. Змішане навчання: причини небажання викладачів використовувати сучасні технології в освітньому процесі. *Молодий вчений*. 2015. № 11. С. 1399–1402.
3. Curtis, J. Bonk, Charles R. Graham *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer. 2006.
4. Tomlinson, B. Blended, Whittaker, C. *Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. *British Council*. 2013. 258 С. URL: [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057\\_Blended%20learning\\_FINAL\\_WEB%20ONLY\\_v2.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf) (дата звернення: 22.04.2021).



**Григорчук Т. В.**, канд. пед. наук, вчитель початкових класів,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Україна.

Науковий керівник – **Гуревич Р. С.**, д-р пед. наук, проф.,  
дійсний член (академік) НАПН України,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Україна

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Сучасний світ характеризується динамікою трансформацій, результати яких випереджають реальність: те, що ми запланували вчора як інноваційний проєкт, нині постає таким, що потребує модернізації і вдосконалення. Трансформаційні процеси торкаються не лише сфери технологій у виробництві, а й проблеми організації діяльності мислення. Перед освітою нині і перед початковою освітою, зокрема, постало завдання виховати особистість, яка вміє мислити, легко висловлювати свої думки, лаконічно розмірковувати, швидко застосовувати знання у змінених умовах, а тому постає проблема пошуку ефективних шляхів розвитку логічного мислення особистості [1, с. 9]. Як складний соціально-історичний феномен мислення вивчають багато наук, а саме: теорія пізнання, логіка, психологія, мовознавство та інші. Проблема розвитку логічного мислення завжди займала одне із провідних місць у філософській (Платон, Аристотель, Декарт, Кант, Гегель, Гуссерль) та психолого-педагогічній думках (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, М. Скаткін та ін.). На думку А. Брушлінського, В. Давидова, О. Дусавицького, Л. Занкова, Н. Менчинської, В. Паламарчук, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, сутність логічного мислення полягає у маніпулюванні поняттями, судженнями та умовиводами з використанням законів логіки їх у житті [2, с. 35].

НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння. «Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [3,

с. 122]. Концепція «Нова українська школа» – це якісно нова цільова програма розвитку загальної середньої освіти, що передбачає трансформацію змісту, організації освітнього процесу, дидактико-методичного його забезпечення, підходів до оцінювання освітніх результатів у напрямі посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру. На переконання розробників Концепції, Нова українська школа створюватиме атмосферу, де діти навчатимуться критично мислити, не будуть боятися висловлюватися, де будуть прислухатися до їхніх думок. Вихована в таких умовах особистість неодмінно стане відповідальним, креативним громадянином України.

### Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини. *Дошкільне виховання*. 2000. № 10. С. 8–11.
2. Василенко Н. В. Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики Київ, 2017. 170 с.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / za zag. red. N. M. Bibik. Київ: ТОВ «Видавничий дім „Плеяди”», 2017. 206 с.

**Дишко О. Л.**, канд. пед. наук, доц.,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР,  
Україна.

**Табак Н. В.**, викл. вищої категорії,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж» ВОР,  
Україна

### ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Розвиток сучасного інформаційного суспільства нерозривно пов'язаний з інтенсивним оновленням та реформуванням системи вищої освіти, ефективність якої значною мірою визначається сьогодні якістю взаємодії студентів і викладачів з цифровим інформаційним простором. Через те, що глобальні інформаційно-комунікаційні мережі міцно увійшли в наше життя і молодь виявляє до них чималий інтерес, одне із завдань викладача полягає в тому, щоб максимально ефективно використовувати ці фактори у своїй освітній і науковій діяльності. За таких обставин успішна організація навчального процесу вимагає від науково-педагогічного персоналу пошуку і реалізації нових форм, методів і засобів викладання, що зумовлює певні зміни у підготовці майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту.

Одним із перспективних освітніх засобів у навчанні студентів за спеціальністю «Фізична культура і спорт» є застосування електронних навчально-методичних матеріалів, а саме відеопрезентацій. Тобто поєднання техніки виконання певних рухових дій і відео- та аудіоінформації, що сприяє створенню власних систем із використанням мультимедійних вправ у навчально-тренувальному процесі здобувачів вищої освіти.

Потужним інструментом в освітньому процесі є використання відеоматеріалів, оскільки вони забезпечують одночасне сприйняття учасниками навчання аудіальної та візуальної інформації. Створення навчального відео має враховувати психологічні особливості та навчальні звички сучасних студентів. Тут надається перевага мікронавчанню: відеоматеріали не повинні бути довгими за 15 хвилин, а також мають бути чітко структурованими, такими, що залучатимуть студентів до процесу навчання. Існують різні типи відео, зокрема вступне відео, відеолекції, відеоінструкції, додаткові матеріали, інтерактивні відео тощо [2].

Для майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту при вивченні техніки певного виду спорту важливо сформувавши загальне уявлення про техніку спортивного способу завдяки демонстрації відео у різних площинах за допомогою програми відеомонтажу. Внаслідок проведеного аналізу найпопулярніших відеоредакторів фахівці виділили Windows Movie Maker. Серед списку кращих безкоштовних додатків для редагування відео, схожих на Windows Movie Maker, було виокремлено програму відеомонтажу VSDC Free Video Editor, яка має великий функціонал і можливості редагування відеофайлів і створення відео-кліпів різної складності, має простий і зрозумілий інтерфейс, що дозволить створювати відеофайли при мінімальних зусиллях. У VSDC Free Video Editor можна працювати з кількома відеофайлами, обрізати, розділяти, впорядковувати їх на свій розсуд. Програма дозволяє додавати субтитри і різні відео- та звукові ефекти. VSDC Free Video Editor здатна обробляти відеофайли будь-якого формату, а також здійснювати записи у форматі 360 градусів і відео в 3D [1].

Викладачами кафедри фізичної культури використовувалися інструменти для створення презентацій Prezi та онлайн-додаток для створення анімованих відеопрезентацій PowToon. У результаті нашого спостереження було виявлено, що застосування відеопрезентацій під час проведення навчальних занять зі спортивних дисциплін стимулювало навчально-пізнавальну діяльність студентів. Впровадження цих технологій у процес навчання майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту переконливо доводить, що вони збільшують інформаційну ємність занять, роблять їх більш презентабельними та цікавими.

Отже, доцільність застосування відеоматеріалів у навчальному процесі майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту зумовлена актуальністю цієї технології, вмотивованістю студентських зацікавлень, необхідністю розвитку творчих здібностей та формування фахових компетентностей.

### Список використаних джерел

1. Roche L. & Gal-Petitfaux N. Using 360° video in Physical Education Teacher Education. P. Resta & S. Smith (Eds.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 2017. P. 3420–3425. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/178219/> (дата звернення: 02.05.2021).
2. Varchenko-Trotsenko L., Tiutiunnyk A., Terletska T. Using video materials in electronic learning courses. *Open educational e-environment of modern University. Special Edition «New pedagogical approaches in STEAM education»*. 2019. P. 375–382. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s34>

Довгопола Д. В., здобувач вищої освіти,

*Криворізький державний педагогічний університет,*

*Україна.*

Науковий керівник – Король А. М., канд. пед. наук, доцент,

*Криворізький державний педагогічний університет*

*Україна*

## МІЖНАРОДНЕ ЗАКОНОДАВСТВО ТА СФЕРА ДЕРЖАВНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Налагодження конструктивних шкільних зв'язків є необхідною умовою гармонійного функціонування освітнього товариства в межах навчального закладу та поза ним. Інтеграція у європейський простір змінює освітню політику вітчизняного принципу виховання. Виховання – це цілеспрямований і систематичний процес впливу вихователя на вихованців з метою прищепити їм риси, які цінуються людьми і суспільством; сукупність усіх впливів, направлених як на дитину, так і на дорослого. У систему завдань виховання входять: формування понять моралі та моральності, позиції свідомості, патріотизму й національної ідентифікації, духовної обізнаності, гендерної антистереотипізації, фізичного розвитку тощо. Процес виховання досліджували В. Вернадський, Д. Лихачов, Дж. Локк, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Вагомий внесок у сучасний виховний простір зробили Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, П. Таланчук, Л. Коваль, М. Синьов, Г. Шевцов [1].

Зміна та удосконалення української системи освіти під впливом міжнародних організацій ЮНЕСКО, ММПО, ЮНІСЕФ сприяла переорієнтації виховних впливів і запровадженню інклюзивної системи освіти в навчальний простір України. Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісного навчання шляхом організації діяльності в освітніх устано-

вах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей. Принцип інклюзії базується на рівних правах отримання освіти учнями, враховуючи індивідуальність та особистість кожної дитини. На міжнародному рівні забезпечення прав людини схвалено «Загальною декларацією прав людини» резолюцією Генеральної Асамблеї ООН, що закріплює права людини на освіту, від 10 грудня 1948 року. На положеннях Загальної декларації базується схвалена ООН Конвенція про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти, датована 14 грудня 1960 року. За визначенням документа «дискримінація» є порушенням у сфері освіти прав громадян, які відмінні за расовою приналежністю, економічним становищем, національним чи соціальним походженням, мовою, релігією, політичними переконаннями тощо. Ключовим документом декларації прав громадян є «Конвенція про права дитини» від 20 листопада 1989 року та затверджена у 1991 році Верховною Радою України. У Конвенції ООН всі діти мають право на здобуття освіти, а особи з ООП не повинні бути ізольовані від своїх батьків. Згідно із Законом України, дитина з ООП – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою збагачення її права на освіту. Діти з ООП в міжнародних документах – це особи, які не досягли вісімнадцятирічного віку і потребують додаткової підтримки в освітньому процесі, а саме діти з інвалідністю, порушенням психофізіологічного розвитку, біженці, мігранти, представники національних меншин, представники релігійних меншин, сироти, діти із захворюваннями ВІЛ / СНІД [2].

Шляхи забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти особам з інвалідністю і забезпечення інтегрованого процесу навчання, тобто навчання в стандартних середніх закладах освіти як пріоритету, враховуючи позитивність динаміки розвитку людини з обмеженими можливостями, ратифіковано постановою «Стандартних правил забезпечення рівня можливостей для осіб з інвалідністю». За принципом конвенції генеральної Асамблеї ООН освіта для людей з інвалідністю є обов'язковою складовою частиною системи загальної середньої освіти. Особа з інвалідністю – індивід зі стійким розладом функцій організму, що під час взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності. Перший документ, в якому введено терміни «інклюзивна освіта», «особливі освітні потреби», «інклюзивна школа», є результатом рішення конференції від 1994 року «Саламанської декларації». Принцип дій полягає в тому, щоб приймати у освітній простір всіх дітей, не зважаючи на психічні, інтелектуальні, фізіологічні, соціальні чи мовленнєві та інші особливості, знаходячи шляхи успішної реалізації моделі «освіта для всіх», якщо є можливість дитиною відвідувати навчальний заклад, за винятком серйозних порушень (неконтактна шизофренія, глибокий аутизм тощо). Ство-

рення позитивної атмосфери у суспільстві є заслугою інклюзивних шкіл, оскільки діти вчаться толерантності в процесі спілкування із дитиною з ООП. Школа несе колективну відповідальність за реалізацію навчальних планів, якими педагогічний колектив, посилаючись на загальні вимоги, формує найефективніші стратегії розвитку учнів у підготовці до громадського життя. Згідно зі статутом декларації, на допомогу школам створено служби підтримки, інклюзивні центри, які оцінюють рівень психологічної, інтелектуальної, фізичної якості рівня готовності учня з особливостями розвитку та готують педагогічних працівників до гармонійної та якісної співпраці до інклюзивного навчального простору. Пріоритетна програма розвитку країни ґрунтується на засадах толерантної державної політики [2].

За підтримки ЮНЕСКО всесвітній форум з питань освіти 2015 року відбувся 27 травня, за результатами якого було схвалено «Інчхоську декларацію. Освіта 2030: загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання упродовж усього життя». Згідно з декларації людина з інвалідністю може отримувати освіту протягом всього життя, оскільки освіта – суспільне благо, яка є прерогативою кожного свідомого громадянина країни [2].

В межах Українського суспільства законом Національної ради 2017 року було ухвалено реформу «Про внесення змін до закону України „Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг». Згідно із законом школи зобов'язані приймати в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами на письмовій підставі батьків. З державного бюджету були виділені субвенції на облаштування інклюзивних класів та розвиток ресурсних центрів, які роблять експертну психолого-педагогічну оцінку рівня розвиненості дитини в межах її психологічного віку за міжнародними тестами WISC-IV, CONNERS-3, PEP-3, CASD тощо [2].

Досвід розвинених зарубіжних країн демонструє прогресивні зміни, що відбулися у суспільстві в період впровадження інклюзивної освіти як детермінанти толерантного громадянства. США, Італійська Республіка, Республіка Австрії, Королівство Бельгія, Королівство Нідерланди, Королівство Швеція та інші країни створили оптимальні умови для відвідування навчальних закладів дітьми з ООП. У системі освіти кардинальні зміни потребували залучення батьків до результатів оцінювання та планувань системи навчання дитини, шкільні приміщення повністю оснастили і вдосконалили, здобуття знань у навчальному закладі відбувається коштами держави. Для дітей, які мають складні особливі відмінності, уряд пропонує часткову інклюзію, в межах якої разом із батьками складається графік відвідування та розробляється програма для раціонального використання можливостей учня.

В Україні системою управління інклюзивною освітою займаються як найвищі органи влади, так і представники місцевих та районних громад, що в

свою чергу розподіляють бюджетні кошти та врегульовують систему заходів, націлених на покращення і взаємодію дітей з ООП відповідно до толерантного суспільства. Міністерство освіти і науки України сформувало директорат, до складу якого входять експертні групи, що реалізують науково-методичні та нормативно-правові документи, в межах державної політики. Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук аналізує застосування методик, також розробляються методичні рекомендації, організовуються семінари-тренінги для фахівців, досліджується досвід зарубіжних країн. У системі освіти навчальні заклади відповідно до стандарту забезпечують цілісний розвиток учня.

### Список використаних джерел

1. Джурелюк О. Т., Лебедева Н. Г., Самойленко Д. О. Основи психології і педагогіки. Алчевськ: Конспект лекцій ДонДТУ, 2009. 174 с.
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство „Україна”», 2019. 300 с.
3. Чеботарьова О. В. Соціальна політика держави як чинник впливу на створення та існування щасливої родини. Київ:, 2011. 105 с.

**Доценко Л. П.**, здобувачка 2 курсу СО «Бакалавр»,  
 юридичого факультету спеціальності «Право»  
 ДонНУ імені Василя Стуса,  
 Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,  
 ДонНУ імені Василя Стуса,  
 Україна*

## РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

XXI століття асоціюється зі стрімким розвитком усіх галузей та наук. Особливу роль відіграють ІТ-технології, зокрема поширення інформації, збільшення складних питань, що зумовлено війною, кризами, пандеміями, політичною нестабільністю. На жаль, багато людей морально не готові, часто їм важко протистояти проблемам та знаходити себе: як фахівця, майстра, особистість. Постає питання: «Як вистояти та як діяти в тій чи іншій ситуації?». Багато хто порадить відвідати психолога, поспілкуватися з друзями, підвищити кваліфікацію у певній сфері, здобути певні навички за допомогою курсу, вебінару, але найдоцільніша та початкова думка, аби оминути та правильно діяти у важкий час, а у разі невдачі перебороти поразку, потрібно розвивати критичне мислення.

Саме поняття «критичне мислення» у науковій і методичній літературі застосовується з 1956 року. Наприклад, Едвард Глассер визначав критичне мислення як здатність людини ретельно дослідити проблеми та предмети, що належать до кола її власного досвіду, розумінням методів логічного дослідження та міркувань при їх застосуванні. Критичне мислення, на думку Глассера, вимагає постійних зусиль для вивчення певних переконань або знань у вирі підтвердженнь, що їх підтримують, та висновків, до яких вони підштовхують.

І головне питання «Навіщо ж нам критичне мислення та що означає мислити критично?». Ми живемо в сучасному світі, де вирують маса пропаганди, фейків, джинси та обманів, в чиї пастки ми часто потрапляємо. А критичне мислення, в свою чергу, допомагає та вчить нас не піддаватися маніпуляціям, синтезувати і сприймати лише правдиву та правильну інформацію, відсівати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, адаптуватися до сучасних вимог суспільства, приймати обмірковані рішення і правильно та стійко відстоювати свою думку. У разі некомпетентності його наявність допомагає правильно шукати вирішення тих чи інших проблем. Також критичне мислення цінується роботодавцями, а це дасть змогу швидше знайти роботу та краще її виконувати, здружуватися з колективом, відкриватиме нові простори та допомагатиме підійматись по кар'єрній шкалі до мрії, тому що критичне мислення важливе у кожній професії.

Отже, у наш час мислити критично – це професійно необхідна навичка, що має свої позитивні наслідки застосування, тому варто розвивати та застосовувати таке мислення щодня, зокрема і для своєї професії.

**Дубчак О. Д., вчитель,**  
*Комунальний заклад «Вінницький ліцей № 7*  
*ім. Олександра Сухомовського»*  
*Україна*

## **ПРОБЛЕМИ ТА СУПЕРЕЧНОСТІ У ВПРОВАДЖЕННІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта, яка зможе забезпечити вимоги до споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Виконати соціальне замовлення суспільства через збільшення асигнувань на освіту, збільшення кількості навчальних закладів та іншими традиційними способами не можуть навіть заможні і розвинені країни. Тому поява дистанційної освіти не випадкова, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов [1].



Дистанційне навчання є однією з нових необхідних тенденцій сучасної освіти. У системі післядипломної освіти ця технологія має низку переваг перед очним навчанням [2], проте в системі закладів загальної середньої освіти цей феномен є малоорганізованим та таким, що потребує удосконалення.

Основною причиною масового запровадження у систему загальної середньої освіти України дистанційного навчання стала пандемія коронавірусу. Тотальний карантин змусив шукати способи передачі знань учням в умовах самоізоляції. Та, незважаючи на значні переваги дистанційного навчання, уже в перші дні його масового запровадження у систему шкільної освіти Міністерству освіти і науки України (МОН) потрібно було вирішити кілька необхідних питань, а саме:

- низьке фінансування розробки та впровадження дистанційних технологій в освіті;
- упередженість та консерватизм щодо дистанційної форми навчання як педагогів, так і керівництва освітніми закладами;
- недостатня державна підтримка розвитку дистанційної освіти в Україні;
- заклади освіти використовують різні моделі, технології та форми організації та використання освітнього змісту, що ускладнює обмін позитивними результатами та досягненнями [3, с. 116].

Зважаючи на те, що шкільна дистанційна освіта уже мала функціонувати, а вищезгадані питання потребували тривалого часу для вирішення, виник дисонанс між завданнями, які ставило перед освітянами МОН, та ресурсами для їх врегулювання.

Спробуємо визначити, до чого призвів такий стан речей у функціонуванні дистанційного навчання у системі загальної середньої освіти.

Можемо сказати, що чимало уроків були спотворені псевдодистанційним навчанням настільки, що перетворилися на повідомлення у Viber у вигляді домашніх завдань, а зворотний зв'язок з учителем здійснювався лише через оцінку за такі домашні роботи. Про свою незгоду з такими методами батьківська спільнота заявила у вигляді петиції «Заборонити дистанційну освіту у всіх навчальних закладах», розміщену на вебсайті Офіційного інтернет-представництва Президента України [4].

Саме такий спротив підштовхнув менеджерів освіти до самостійного врегулювання процесу дистанційного навчання у закладах. Проблеми технічного забезпечення вирішувалися різними шляхами: за власні кошти вчителів, коштом громадських організацій, місцевих громад та спонсорів. Педагоги закладів загальної середньої освіти долучилися до процесу оптимізації дистанційного навчання шляхом пошуку нових інформаційних ресурсів та платформ.

У методичних рекомендаціях щодо організації дистанційної освіти МОН рекомендувало освітянам застосовувати у своїй роботі такі вебресурси: Moodle, Google Classroom, Zoom, Classtime, LearningApps тощо.

Задля швидшого вирішення «дистанційної кризи» на допомогу вчителям та учням МОН запустило платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн».

Отже, заклади загальної середньої освіти досить важко перенесли різкий перехід від традиційної форми навчання до змішаної та дистанційної. На шляху до ефективного впровадження дистанційної технології в навчання менеджерів освітнього процесу довелося зіткнутися з матеріальними, технічними, кадровими та організаційними проблемами. Спільними зусиллями багатьох структур вчителі навчилися вдало поєднувати традиційні форми навчання з інтерактивними технологіями, а учні привчилися до самодисципліни та відповідальності. І хоча деякі регіони ще мають свої труднощі у запровадженні дистанційного навчання, однак переваг цієї форми навчання в рази більше ніж недоліків [5].

### Список використаних джерел

1. Степаненко С. В. Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. *Вища школа*. 2007. № 2. С. 31–37.
2. Заболоцький А. Ю. Психологічні проблеми дистанційного навчання викладачів в системі післядипломної педагогічної освіти. Університет «КРОК». 2013. URL: [https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/zabolotskyi\\_0003.pdf//](https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/zabolotskyi_0003.pdf//)
3. Варзар Т. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності *Українознавство*. 2005. № 1. С. 116–119.
4. Заборонити дистанційну освіту у всіх навчальних закладах. *Офіційне інтернет-представництво Президента України 2020*. URL: <https://petition.president.gov.ua/petition/97372>
5. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*. 2016. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/121.pdf>.

**Заболотний Є. Р.**, здобувач 2-го курсу СО «Бакалавр»  
факультету історії та міжнародних відносин  
спеціальності «Історія та археологія»

*ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,  
ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ**

Щодня життя підкидає нам чимало питань і проблем, які вимагають наших відповідей, роздумів, аналізу та ефективних рішень. Критичне мислення дозволяє тверезо оцінювати ситуацію, ставити запитання і шукати на них відповіді, які можуть нас задовільнити. Критичне мислення – це інструмент, за допомогою якого можна зробити своє життя успішним, вдало адаптуючись до тих чи інших зовнішніх обставин.

Критичне мислення допомагає відрізнити правдиву інформацію від фейків, яких часом більше ніж адекватного контенту, який створений з метою маніпуляції свідомістю суспільства, і, на жаль, є досить ефективним інструментом впливу на людей, неспроможних критично мислити.

На нашу думку, критичне мислення формується внаслідок синтезу набутих знань і досвіду. Критичне мислення має бути присутнім в «арсеналі» кожної сформованої та амбіційної особистості. Для здобувача воно є корисним не тільки в контексті якихось життєвих моментів чи загальнолюдських якостей, а й, насамперед, як один з «інструментів» професійної діяльності, оскільки конструктивна критика, систематизація та аналіз джерел є фундаментом будь-якого авторитетного історичного дослідження. На наш погляд, критичне мислення у практичному контексті означає адекватний, ґрунтовний, неупереджений науковий аналіз фактажу, який можна виявити в процесі різнобічного дослідження як достовірних, так і сфальсифікованих джерел. Це стосується і надміру ідеалізованих діячів, з яких державна політика ліпить ідолів для народу. Звісно, не варто повністю заперечувати «правильність» чи «неправильність» дій тієї чи іншої особистості, а варто критично осмислювати її вплив на історичний процес і причинно-наслідкові зв'язки, не забуваючи про контекст доби і людський фактор.

Щоб зберегти і «розповсюдити» критичне мислення, треба проводити повсюдну політику українізації, очистити інформаційний простір від відверто шкідливого контенту та активізувати масову культурно-просвітницьку діяльність, спрямовану на ліквідацію «радянського шлейфу» і формування проукраїнського

світогляду, насамперед серед дітей та молоді, проводити заходи з популяризації історії України і протидії російській ідеологемі «братній народ».

Отже, щоб зберегти критичне мислення, педагогам потрібно вчити здобувачів постійно розширювати та поглиблювати свої знання, робити висновки з помилок та споживати інформацію з перевірених джерел.

**Ілларіонова Л. Г.**, здобувач вищої освіти,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
Україна.  
*Науковий керівник – Нагорна Н. В., канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
Україна

### **ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ФАКТОР СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ**

Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто діяльності. Значним внеском у педагогічну і психологічну науку щодо дослідження підвищення активності учнів у навчально-пізнавальній діяльності відзначилися: В. В. Давидов, П. Я. Гальперін, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін та інші. Дослідженням питань нетрадиційних форм навчання займалися такі науковці: С. Кульневич, Т. Лакоценіна, Н. Мойсеюк, Н. Островерхова, Т. Сидоренко, В. Чайка, І. Чередов та інші [1].

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати проблему використання дидактичних ігор на уроках біології та визначити ефективні методики щодо стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках біології.

#### **Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати основні підходи до дослідження проблеми використання дидактичних ігор як фактора стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках біології.
2. Схарактеризувати дидактичну гру як один з основних методів стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках біології.
3. Розробити методичні рекомендації з розробки і використання дидактичних ігор.

**Об'єкт дослідження** – дидактична гра в педагогічному процесі.

**Предмет дослідження** – методична система дидактичних ігор на уроках біології.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* теоретичний аналіз та узагальнення психолого-педагогічних праць із проблеми дослідження; аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація й узагальнення особливостей стимулювання пізнавальної активності на уроках біології; *емпіричні:* спостереження, опитування, анкетування, діагностична бесіда з метою виявлення чинників, що впливають на стимулювання пізнавальної активності учнів на уроках біології; *статистичні* (кількісна обробка емпіричних даних).

**Експериментальна база дослідження.** У дослідній роботі взяли участь учні 6 класу Новоселівської школи в Арбузинському районі Миколаївської області. Дослідна робота охопила 25 учнів. Для вивчення впливу дидактичних ігор на рівень пізнавальної активності учнів нами було проведено опитування на початку дослідження та на підсумковому етапі. Проведено формуючий етап, суть якого полягала у проведенні уроків біології з систематичним використанням різних дидактичних ігор та ігрових прийомів. Всього було проведено 11 уроків біології. Після формуючого етапу експерименту нами було встановлено, що рівень пізнавальної активності учнів після систематичного застосування дидактичних ігор та ігрових прийомів на уроках біології підвищився на 28 %.

Визначено основні методичні рекомендації з розробки та застосування дидактичних ігор:

1. До дидактичних ігор учнів слід готувати заздалегідь, враховуючи наперед час проведення, деякі атрибути і правила.
2. Дидактичні функції гри повинні забезпечити достатньо широку, але посильну творчу і розумову діяльність учнів в галузі біології та суміжних дисциплін, відповідати віковим особливостям, ступеню підготовки і розвитку кругозору учнів.
3. Гру слід починати з простіших завдань, поступово переходячи до більш складних.
4. Атрибути повинні бути красивими, яскравими, загадковими, незвичайними.
5. Наочність повинна бути простою і ємною, естетично правильно виконаною.
6. Помилки повинні бути виключені, тому що це знижує інтерес гри, авторитет учителя.
7. Наочність, вживана в процесі дидактичної гри, повинна носити більше схематичний характер, ніж образотворчий.
8. Ігри найкраще проводити в швидкому темпі, щоб кожен учень із максимальною активністю міг брати участь в грі.
9. Краще проводити дидактичну гру виразно та емоційно.
10. Під час гри необхідні дисципліна і порядок.
11. Під час гри потрібно забезпечувати нормальний психолого-педагогічний клімат. Між педагогом і учнями повинна бути атмосфера поваги, взаєморозуміння, довіри, співпереживання. Тон краще зберігати доброзичливим, лояльним.

12. Використовуючи дидактичні ігри, краще не допускати перенасичення навчального процесу ігровою діяльністю, тому що занадто часте застосування дидактичних ігор на уроці призводить до ситуації, коли учні загалом будуть сприймати курс вивчення біології як гру [2].

### Список використаних джерел

1. Урбанська О. М. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках правознавства. *Скарбниця методичних ідей. Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3 (47). С. 233. URL: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tvo\\_2014\\_3\\_40.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tvo_2014_3_40.pdf) (дата звернення: 27.04.21).
2. Гончарук І. О. Використання дидактичних ігор на уроках біології: *навчально-метод. посібник*. Вінниця: ММК, 2016. С. 9–10. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/pdf/1641> (дата звернення: 27.04.21).

**Клим-Климашевска Анна,**  
хабилитированный доктор педагогических наук,  
профессор Института педагогики,  
*Университет естественных и гуманитарных наук в Седльце,*  
*Польша*

### К ВОПРОСУ ОБ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДАХ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ

Главная цель изучения математики – не только передача определенных знаний в программе обучения, но также и формулирование желаемой интеллектуальной позиции ребенка, в особенности возбуждение интеллектуальной активности, желания самостоятельного преодоления трудностей, формирование навыков логического и критического мышления, абстрагирования и математического анализа явлений. Но математика – нелегкий предмет, и для многих детей она приносит значительные трудности. Математические занятия могут и должны быть источником удовольствия, изумления, восхищения. Удовольствия, которое награждает каждое творческое свершение. Изумления, так как ребенок совершил открытие. Восхищения, ибо в результатах он открывает красоту. Реализации так понятого дошкольного математического образования служат альтернативные методы.

К ним относят дидактические материалы – дары – Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля, благодаря которым не только формируется и развивается воображение, но и геометрическая интуиция, кольца и полукольца, палочки, деревянные рейки, гвоздики с рамкой [1].

Альтернативный метод работы с детьми разработал немецкий педагог Рудольф Штейнер. Вальдорфское математическое образование включает изучение чисел, счет и два основных математических действия: сложение и вычитание. Введение ребенка в мир чисел совершается путем движения и ритма, заключенного в считалках и числовых рядах. Изучение чисел происходит путем показа примеров из жизни. Вычисления начинаются на конкретных предметах: каштанах, камнях, стульях [2], [3].

Метод Марии Монтессори – в отделе сферы математического образования особым образом видно характерную для педагогики Монтессори корреляцию материала. Разнообразный монтессорианский развивающий материал и другие дидактические пособия дают детям возможность классифицировать, сравнивать, изучать цифры, десятичную систему, геометрические фигуры, эффективно считать и производить простые математические операции.

Техника учения путем поиска, открытий, решения проблем с использованием разных инструментов и устройств Селестина Френе приводит ребенка к самостоятельному, логическому, математическому мышлению.

Обучение младшего ребенка математике методом Гленна Домана, в котором обучение математики происходит в поочередных этапах, независимых от возраста ребенка, тесное соблюдение которых позволяет достигать лучших результатов.

Конструирование настольных игр – еще один альтернативный метод обучению математике в детском саду. В дошкольном образовании большую роль играют настольные игры, конструируемые самими детьми. Подбирая виды игр можно математизировать разные ситуации, можно учиться кодированию, декодированию, пользоваться символами, создавать свои символы. Важно также приобретать другие логические и математические опыты: выстраивание элементов в ряды согласно определенному критерию, определение критерия для уже существующих рядов, сложение из частей единого целого, выискивание повторяющихся закономерностей, пересчет, сравнение количества множеств, определение разночисленности при определении победителя, наконец, интенсивный тренинг в определении результата сложения и вычитания [4].

Танграм – классическая логическая головоломка. Игры с Танграмом помогают понять начала геометрии, например, при обсуждении свойств плоских фигур, измерении площади многоугольников или в доказательстве равенности площадей многоугольников. Игра развивает пространственное воображение, учит креативно и творчески мыслить, стимулирует к поиску новых решений [5].

Старое восточное искусство изготовления фигурок из бумаги – оригами – еще один альтернативный метод обучения детей математике. Плоскость оригами – квадратный лист бумаги, который сгибается вдоль прямых линий во всех направлениях, давая симметрично накладывающиеся плоскости. Ее нельзя

резать, клеить и дополнительно украшать. Стигание бумаги предоставляет удобный случай познавать эмпирически, интересным и игровым образом, секреты математики. Здесь есть геометрия, геометрические тела, грани, ребра, оси симметрии, сечение, алгебра. Сложение круга с использованием диаметра позволяет детям, например, понять дроби. Многоэлементные модели из кругов и из квадратов помогают понять такие понятия: объемные пропорции, сравнение, дифференцирование [5].

### Список використаних джерел

1. Klim-Klimaszewska A. (2011), *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Wyd. Erica, Warszawa.
2. Szuksta M., Mendel M. (1995), *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta i R. Steinera – na przykładzie jednej ze szkół społecznych w Gdańsku*, Wyd. Iwanowski, Płock.
2. Szymański M. S. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1830–1933*, WSiP, Warszawa.
3. Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E. (1996), *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier*, WSiP, Warszawa.
4. Pisarski M., (1992), *Matematyka dla naszych dzieci*, Wyd. Eceri, Warszawa.

**Кудлай В. Р.**, здобувачка 2-го курсу СО «Бакалавр»,  
юридичного факультету, спеціальності «Право»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М.*, канд. пед. наук, доц.,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Кілька століть тому люди легко могли повірити в існування відьом, уявляли Землю пласкою, вірили в алхімію. Переважно віра в такі речі підкріплювалася неосвіченістю та відсутністю розуміння базових алгоритмів критичного мислення. У наш час є всі можливості для ознайомлення з інформацією, яка пройшла перевірку часом та дослідженнями. Доступна освіта, наукова та нон-фікшн література, телебачення, Інтернет – усе це дає нам знання в різних сферах та формує навички для порівняння різних джерел інформації. Проте, незважаючи на всі можливості, багато людей досі не знайомі з критичним мисленням або не розвивають його, що повертає народ до витоків, коли він не вмів фільтрувати



почуте та прочитане зі ЗМІ. Для того, аби зберегти критичне мислення, потрібно ретельно аналізувати та фільтрувати отриману інформацію на основі аналізу і самих джерел, і способу її подачі. Зазвичай основними джерелами є новинні сайти в Інтернеті.

Якщо говорити про ЗМІ, то потрібно уникати сайтів-смітт'ярок. Здебільшого такі джерела вдаються до маніпуляцій в поданій інформації та використовують надто «голосні» заголовки для статей. Маніпуляції починаються ще з самих фото до статті, оскільки деякі ЗМІ дуже часто фотографують події з неправильного ракурсу або обрізають фото. Щодо першого, то яскравим прикладом є фото, де насправді принц Вільям показує три пальці, повідомляючи, що у нього народилася третя дитина, але журналіст зробив фото, де можна побачити, ніби принц демонструє непристойний жест [1]. Ще одним прикладом маніпуляції шляхом неправильного трактування інформації є заголовки різних ЗМІ після минулорічного посилення заходів карантинних обмежень. Оскільки посилення набуло чинності у квітні, то багато недобросовісних новинних сайтів поширювало інформацію, що Кабінет міністрів України заборонив святкувати Великдень, що призвело до масового обурення народу [2]. Необхідно зауважити, що основною ознакою недостовірності джерела є відсутність прямих посилань на першоджерела. Такі сайти потрібно уникати, оскільки вони заважають адекватному та правильному сприйняттю інформації. Вищевикладена інформація ефективно допомагає в аналізі та фільтрації джерел, з яких люди черпають новини. Обізнаність у цьому дасть змогу зберегти критичне мислення та розвивати його в подальшому.

### **Список використаних джерел**

1. 12 прикладів, як ЗМІ можуть маніпулювати істиною. URL: <https://tutkatamka.com.ua/nathnennya/zhittya/12-prikladiv-yak-zmi-mozhut-manipulyuvati-istinoyu/> (дата звернення: 10.04.21)
2. Цікавий приклад маніпуляції в ЗМІ. *По той бік новин*. URL: <https://www.facebook.com/245503722940435/posts/645949596229177/>

**Кучинська Т. М.**, здобувач вищої освіти,  
*Рівненський державний гуманітарний університет,*  
Україна.

**Науковий керівник – Поліщук О. П.**, д-р філософії, старший викладач,  
*Рівненський державний гуманітарний університет,*  
Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Позакласна робота є зв'язуючою ланкою між школою і життям. Добровільний характер позакласної роботи сприяє вибірковій участі в ній школярів, прагненню їх до задоволення своїх інтересів. Позакласна виховна робота в школі організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної роботи. Організація виховної роботи в загальноосвітній школі здійснюється в індивідуальній, груповій і масовій формах.

*Індивідуальні форми виховної роботи.* Потреба індивідуального підходу зумовлена тим, що будь-який вплив на дитину накладається на її внутрішній світ. Необхідною умовою успішної індивідуальної роботи є вивчення індивідуальних особливостей учнів. Щоб впливати на особистість, потрібно її знати. Передусім важливо встановити довірливі, доброзичливі стосунки між педагогами і вихованцями. Зробити це не так легко, оскільки учні, які найбільше потребують індивідуальної виховної роботи, часто з недовірою ставляться до педагогів. Тому велике значення має авторитет вихователя, знання ним вихованців, уміння швидко зорієнтуватися в ситуації, передбачити наслідки своїх дій.

Така робота повинна бути систематичною, спрямовуватися на проведення не лише бесід з конкретної проблеми, а й наперед продуманих профілактичних розмов та інших заходів із вихованцями.

В індивідуальній виховній роботі осмислюють і визначають термін педагогічного впливу, розрахований на отримання очікуваних результатів негайно чи внаслідок тривалого впливу на особистість. В одних випадках реагують на вчинок одразу, в інших – детально аналізують його й лише тоді вирішують, яких заходів виховного впливу варто ужити.

Методика індивідуального виховного впливу залежить від індивідуальних особливостей учня і його психологічного стану, темпераменту. У кожному конкретному випадку слід створити педагогічну ситуацію, яка б сприяла формуванню позитивних якостей чи усуненню негативних. Індивідуальний виховний вплив відбувається через безпосередній вплив педагога на особистість учня або через колектив. Ці способи взаємопов'язані, взаємодоповнюють один одного.

Безпосередній виховний вплив на дитину педагог здійснює наодинці з нею або в присутності учнів, батьків, педагогів, що посилює його, проте зловживати цим не варто, оскільки страждає почуття гідності дитини. В опосередкованому впливі на вихованця між ним і педагогом з'являється нова ланка – колектив. Вплив колективу може бути відкритий (вихователь явно ставить перед ним завдання впливу на конкретного учня) або прихований (завдання ставиться з таким розрахунком, що його виконання колективом само по собі позитивно вплине на учня). У першому випадку вихованець знає, що виховний вплив спрямований на нього, у другому – і він, і колектив можуть лише здогадуватися про це.

В індивідуальній виховній роботі необхідно передбачити координування впливу на учня педагогів, батьків і колективу. Така координація здійснюється за умови щоденного аналізу результатів виховного впливу, обміну думками з питань життя і діяльності вихованців.

Індивідуальні форми виховної роботи нерідко пов'язують з груповими й фронтальними [1].

*Групові форми виховної роботи* – політичні інформації, години класного керівника, гуртки художньої самодіяльності, робота з пресою, радіо- і телепередачами, екскурсії, походи та ін. Найбільш популярною груповою формою виховної роботи з учнівською молоддю є година класного керівника.

Година класного керівника спрямована на формування у школярів наукового світогляду й моральної поведінки. Тематику таких годин розробляє класний керівник з урахуванням особливостей колективу учнів. Їх проводять у формі етичної бесіди, лекції, диспуту, усного журналу, зустрічі з цікавими людьми, обговорення книг тощо. Годину класного керівника наприкінці кожного місяця доцільно присвятити підбиттю підсумків навчально-виховної роботи класу.

*Масові форми виховної роботи.* До них належать конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних навчальних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки стінної преси тощо. Організація зазначених форм виховної роботи передбачає закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; формування й розширення загальнонаукового світогляду учнів, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів; організацію дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [1].

Отже, позакласна виховна робота характеризується різноманітністю масових, групових та індивідуальних форм. Оптимальне поєднання цих форм є передумовою всебічного розвитку школярів. Позакласну роботу в школі проводить

весь педагогічний колектив: директор, його заступники, класні керівники, вчителі, батьківський комітет і громадськість. Учні виступають і як учасники, і як організатори своєї позаурочної діяльності.

Стан і результати позакласної роботи значною мірою залежать від директора, його організаторських здібностей. Саме директор підбирає і розставляє кадри так, щоб з найбільшою силою використати уміння кожного педагога, персонально відповідаючи за стан справ у школі; директор у своїй діяльності опирається на педагогічну раду і профспілкову організацію. Відповідальність за позакласну роботу школярів несе і заступник директора з навчально-виховної роботи. Керівництво позакласним читанням, предметними гуртками, проведення олімпіад з різних предметів – все це його безпосередні завдання. Класний керівник планує і спрямовує позакласну роботу в своєму класі, слідкує за розподілом між учнями громадських доручень, контролює їх і допомагає у виконанні [2].

Позакласна робота вміщує в систему планування виховної діяльності всієї школи. У річному плані виховання учнів передбачається організація діяльності гуртків, наукових товариств, шкільної бібліотеки, проведення основних масових заходів і канікул, суспільно-корисної роботи школярів, розвиток шкільної преси. Складанню планів позакласної роботи передують аналіз наслідків виховної діяльності за минулий рік. Контроль за виконання планів позакласної виховної роботи здійснює директор і його заступники. Вони відвідують позакласні заняття, аналізують їх з учителями, виносять питання стану і якості позакласної роботи з дітьми на педагогічні ради, виробничі наради, методичні комісії.

Отже, чітке керівництво позакласною виховною роботою і її раціональне планування є одноєю з основних умов успішного здійснення цієї роботи в школі загалом і в кожному класі зокрема.

### **Список використаних джерел**

1. Поясик О. І., Лаппо В. В. Методика виховної роботи: навч. посіб. Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, 2011. 202 с.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. 2-ге вид., доповн. і переробл. / ред. Т. М. Коліна, Л. О. Біда. Київ: Вища шк., 2005. 341 с.

**Мнишенко К. В.**, асистент кафедри дошкільної освіти,  
*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАРОДНОЮ ТВОРЧІСТЮ**

Проблема естетичного розвитку підростаючого покоління знайшла широке обґрунтування в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в Концепції художньо-естетичного виховання. Різноманітні аспекти естетичного розвитку особистості розкрито в працях А. М. Богуш, В. Г. Бутенка, В. М. Кардашова, О. М. Коберника, Н. В. Кудикіної, Н. Є. Миропольської, Т. І. Науменко, Б. М. Неменського, Т. І. Поніманської та ін. Концептуальні засади прилучення дітей до народних традицій, художньої культури, мистецтва та творчості обґрунтовано у працях Ш. О. Амоношвілі, Н. С. Вітківської, Н. О. Ветлугіної, Д. Н. Джоли, А. А. Кікоть, В. В. Рибалки, Ю. І. Рубіної, О. П. Рудницької, В. О. Сухомлинського, А. Д. Щербо та інших. Розуміючи значущість естетичного виховання у становленні особистості, в нашому дослідженні ми визначили вік дітей від п'яти до шести років. Вибір старшого дошкільного віку в дослідженні обумовлений даними психолого-педагогічної науки, а саме: до п'яти років відбувається засвоєння сенсорних еталонів і розвиток естетико-когнітивних і естетико-творчих здібностей дитини. Якщо в педагогічному процесі не створені умови, що дозволяють дитині вільно фантазувати, то до шести років ця здатність падає і росте стандартність, повторюваність асоціальних образів; не розвивається здібність до цілісного образного бачення та інше [2].

Естетичне виховання дитини – процес, який формується під впливом різних життєвих обставин і дій, наділених естетичними засобами. Висловлюючи свої естетичні судження про речі і явища, діти дошкільного віку переживають певні естетичні почуття [1].

Нами було встановлено з досліджуваної літератури, що естетична вихованість в онтогенезі є інтегративним процесом. Тому вивчення естетичної вихованості дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, повинно складатися з таких основних компонентів: акумулятивний, ціннісно-спонукальний, творчорезультативний.

Акумулятивний компонент виявляється в емоційно-позитивній реакції на об'єкти та явища навколишньої дійсності, в асоціативно-образній обробці естетичної інформації, естетичних знаннях. Дитина в процесі життєдіяльності акумулює та засвоює різноманітну інформацію.

Ціннісно-спонукальний компонент складають переживання, потреби, мотиви, інтереси, волюва цілеспрямованість. Цей компонент також містить естетичні почуття до мистецтва, естетичну оцінку об'єктів і явищ навколишньої дійсності, естетичні мотиви практичної діяльності [2].

Творчо-результативний компонент складають здатність до прояву власної ініціативи, самореалізація в естетичній діяльності, художньо-творча інтерпретація естетичних вражень, екстраполяція естетичного досвіду на інші сфери життєдіяльності з метою розширення соціального досвіду [3].

При визначенні критеріїв та показників естетичної вихованості дітей старшого дошкільного віку ми враховували такі положення:

1. Естетичне ставлення до мистецтва дітей старшого дошкільного віку обумовлене наявністю здібності до естетичного сприйняття, пізнання об'єктів навколишньої дійсності і творів декоративно-ужиткового мистецтва з позиції присутності або відсутності в них естетичного початку.

2. В основі механізму естетичного пізнання полягає операція співвідношення виділених характеристик об'єкта з еталоном «краси» і процесу «відкриття» суб'єктивно-значущого сенсу об'єкта.

3. Відповідно до здатності дітей виділяти ознаки краси об'єкта, емоційно переживати і рефлексувати на естетичне переживання, визначені умовні рівні естетичної вихованості.

4. Рівень розвитку естетичного сприйняття (милування) визначається здібностями дитини:

- до прояву емоційної реакції на об'єкт (міміка, жести, рухи, характер поведінки: виражений інтерес, активність, байдужість, відмова від відповіді);
- до естетичної думки про об'єкт, його аргументацію;
- о естетичної оцінки об'єкта, її аргументації.

5. Якість сенсорно-вербальної реакції на мистецтво реалізується у чіткості диференціації естетичних властивостей об'єктів мистецтв та навколишнього середовища; точність (адекватність) цієї вербалізації; здатність синтезувати власні враження; влучність у визначенні емоційно-образної домінанти сприйнятого дітьми старшого дошкільного віку.

6. Емоційність реагування на художні образи мистецтв уміння створювати цілісний чуттєвий образ; усвідомленість власних почуттів, що виникли внаслідок сприймання дітьми художнього образу мистецтв; уміння визначити естетичні якості навколишнього та виразні засоби мистецтва, що зумовлюють різноманітні почуття.

7. Оригінальність, винахідливість художнього відтворення світу, притаманні прагнення висловити власні почуття у розмаїтті видів художньо-творчої

діяльності; активність, самостійність, ініціативність у власній творчій діяльності; широта творчої інтерпретації естетичних вражень.

Формування критеріїв нашого дослідження відбувалося з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного явища й відповідно до уявлень філософської, педагогічної й психологічної науки про єдність знань, почуттів і практичної діяльності.

Естетичні риси особистості не є вродженими, але починають розвиватися з самого раннього віку в умовах соціального оточення й активного педагогічного керівництва. В процесі естетичного виховання відбувається поступове освоєння дітьми естетичної культури, формування естетичного сприйняття, а також уявлень, понять, суджень, інтересів, потреб, почуттів, художньої діяльності та творчих здібностей.

### Список використаних джерел

1. Кривошея Т. Естетичне виховання в сучасному культуротворчому процесі: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора культурології. Київ, 2014.
2. Мазур К. В. Формування художньо-естетичної культури в дітей дошкільного віку як нагальна потреба сьогодення. *Педагогічний пошук: збірник наукових праць студентів та молодих вчених*. Випуск 8. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 77–80.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів Київ: «Академвидав», 2004. 456 с.

**Мокра Т. А.**, здобувач вищої освіти,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна

### ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Відповідно до сучасної освітньої реформи знання іноземної мови вважаються однією з ключових компетентностей. Все, з чим стикаються сучасні діти, певною мірою пов'язане з іноземною мовою.

Працюючи з учнями початкової школи, доводиться неодноразово замислюватися, яким способом можна урізноманітнити звичний для них урок, щоб вони хотіли вчитися і використовувати здобуті знання на практиці. На нашу

думку, для проведення ефективних уроків можна використовувати такі добре перевірені платформи і відеоресурси: *Zoom*, *Canva*, *StoryboardThat*, *ILS Collective*, *British Council*, *Youtube*, *English Singsing*, *Singing Walrus*, *Learnhip*, *Quizlet*, *Liveworksheets*, *Flipgrid*, *Kahoot*, *Baamboozle* тощо.

Перевагою *Zoom* є велика кількість різних опцій, зокрема можливість робити помітки прямо на екрані в процесі викладання, використовувати білу дошку для унаочнення матеріалу, надавати учням доступ до малювання на екрані, в результаті чого вони можуть виконувати завдання в режимі реального часу. Недолік – це обмеження в часі (40 хв) для проведення конференцій.

Платформа *Canva* [1] дає змогу використовувати креативні шаблони, цікавою є подача за допомогою різного виду коміксів.

У програмі *StoryboardThat* [2] можна безкоштовно створювати по два комікси на тиждень, зробити це легко за допомогою наявних там шаблонів.

Безкоштовний та зручний у використанні *ILS Collective*, за допомогою якого можна ділитися власними розробленими презентаціями, які доступні до завантаження після реєстрації. Радимо інтерактивну гру «Годинник».

Сервіс *British Council*, окрім онлайн курсів, надає також матеріали для поглибленого вивчення граматики, лексики, слухання, читання та письма, наявні також різного роду ігри, роздаткові та відеоматеріали у зрозумілій для дітей мультиплікаційній формі.

На каналі *English Singsing* можна знаходити як вже готові теми, які складаються з пісень, репів, чантів, діалогів та історій, так і окремі ролики, анімація яких дуже яскрава, мова доступна, теми завжди актуальні. Пісні також можна шукати на каналі *Singing Walrus*. На ньому зібрана велика кількість аудіо з веселими мультиплікаційними героями, які виконують прості для повторення та відтворення пісні, які подобаються дітям.

Використання ігор та онлайн-ресурсів на уроках значно підвищує інтерес дітей до вивчення матеріалу, а отже, зростає також і рівень знань учнів.

### Список використаних джерел

1. Canva. URL: <https://www.canva.com/> (дата звернення: 12.04.21)
2. StoryboardThat. URL: <https://www.storyboardthat.com/>



**Подковирофф Нанушка,**  
*канд. пед. наук, старший викладач  
кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів  
Одеський національний політехнічний університет*

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У СФЕРІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ЯК КРИТЕРІЙ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Феномен «міжкультурна освіта» у науково-педагогічному дискурсі тлумачиться по-різному, висвітлюючи його специфічні особливості, зафіксовані упродовж практичної реалізації певних педагогічних технологій. Пояснюється це тим, що в педагогічній літературі терміни «багатокультурний», «мультикультурний», «полікультурний», «кроскультурний», «інтеркультурний», «міжкультурний» дотепер не мають усталених визначень і здебільшого використовуються як синоніми, оскільки перша частка цих слів, будучи запозиченою з різних мов, означає одне і те саме. Натомість зарубіжні педагоги використовують термін «інтеркультурний» (interkulturell), щоб підкреслити взаємодію та взаємопроникнення між представниками національної більшості та етнічних меншин, біженців, мігрантів, тимчасом як терміни «мультикультурний» або «полікультурний» (дискурс, простір, освіта) лише констатують наявність культурного різноманіття [1, с. 83]. Через це міжкультурну освіту визначають як:

- методологічний фундамент для руйнування етнокультурних та історичних стереотипів та упереджень, які можуть поглибити міжетнічні та міждержавні взаємини в епоху глобалізації на основі прищеплення міжетнічної толерантності, інтеркультурної свідомості, почуття поваги до людських прав і свобод (А. Белозерова);

- вчення про «освіту меншості» (національних та етнічних груп, мігрантів), яке відбувається в середовищі більшості, що враховує різноманітні групи, що живуть у цій країні чи на цьому просторі, спрямоване на взаємне пізнання та розвиток вміння співжиття разом (Т. Волкова);

- новий лінгводидактичний підхід, який, крім традиційної настанови: вчитися, щоб знати та діяти, поглиблюючи інтерес до взаємного пізнання учнями відмінностей народів світу, детальнішого вивчення власної культури та інокультурного середовища, орієнтує їх вчитися, щоб жити спільно, завдяки стимулюванню прагнення до міжкультурного співіснування і співробітництва з іншими (Н. Бориско);

- нова форма переходу від теоретичних знань до практичних міжнародних проектів шляхом розширення контексту навчання іноземних мов, зарубіжної літератури та лінгвокраїнознавства (Н. Гальскова).

Отже, міжкультурна освіта, з одного боку, виявляє свою суть як концепція навчання дітей, молоді і дорослих у дусі розуміння і толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів і звичаїв. З іншого, – як сукупність інноваційних технологій навчання та виховання, спрямованих на формування крос-культурної та планетарної свідомості нових поколінь з метою визнання рівноправності всіх культур, вилучення відчуття культурної зверхності на користь міжкультурного діалогу, знищення стереотипного мислення та маргінальних поглядів тощо.

Фундаментальність підготовки вчителя іноземної мови, як зазначає С. Ніколаєва, забезпечується не тільки глибиною пізнання ним сутності і закономірностей розвитку сфери шкільної іншомовної освіти як соціокультурного феномена, але й спроможністю розуміти ціннісний смисл педагогічних і лінгводидактичних знань. Останні дозволяють вибирати, інтерпретувати і самостійно конструювати зміст власної педагогічної діяльності з викладання іноземної мови з урахуванням нових викликів багатокультурного суспільства в умовах інтерналізації міграції, європейської освітньої інтеграції [2, с. 130].

Високий гуманістичний характер педагогічної діяльності вчителя іноземної мови, зауважує О. Цокур, робить неприпустимим професійну вузькість його професійного мислення і світогляду, потребує вияву ним здатності до розуміння тенденцій розвитку міжкультурної іншомовної освіти, бачення нових способів взаємопроникнення загальнолюдських та національних цінностей, а також взаємозалежності різних культур. Це означає, що становлення духовності особистості сучасного вчителя іноземної мови, його гуманістичних ціннісних орієнтацій, відповідальної професійної позиції і свободи, позитивної Я-концепції на засадах нових культурологічних підходів, набагато важливіше, ніж формальне озброєння вузькопрофесійними знаннями, лінгвістичними вміннями і навичками під час фахової підготовки [3, с. 184].

Виходячи з того, що міжкультурна освіта заснована на обмінах суб'єктами навчання, лідерському управлінні цим процесом шляхом проєктування міжкультурних ігрових ситуацій, то це вимагає від вчителя іноземної мови конструктивного вирішення ситуативних задач, навчання методам знищення мовних та релігійних бар'єрів, що відкривають тотожності, ідентичності та акцентують увагу на розбіжностях, категоризуючи особисті потреби учасників освітнього процесу як представників різних культур та країн. Через це переважна більшість зарубіжних науковців розглядає міжкультурну освіту як соціальний інструмент для руйнування етнокультурних упереджень та історичних стереотипів, який створює надійний фундамент для поглиблення міжетнічних та міждержавних взаємин. Зумовлено це тим, що міжкультурна компетентність як прикінцевий соціально значущий результат міжкультурної освіти визнається однією з найважливіших характеристик сучасної особистості як громадянина

світу, налаштованої на міжкультурну комунікацію й спілкування в умовах культурного різноманіття народів європейських країн.

Оскільки в умовах розвитку процесів європейської освітньої інтеграції сучасне покоління вчителів іноземної мови має накопичити потенціал та сформувати свій професійний імідж як провідних фахівців сфери міжкультурної комунікації та організаторів шкільної міжкультурної іншомовної освіти, то йому має бути властива відповідна функціональна компетентність і здатність до практичної реалізації технологій діалогу культур, інтеркультурна педагогічна свідомість та гуманістична спрямованість особистості як фасилітаторів і медіаторів культур. Для становлення особистості вчителя іноземної мови як провідного учасника, організатора й менеджера сфери шкільної міжкультурної освіти необхідно побачити нову педагогічну реальність та перейти до усвідомлення вихідних положень відповідної інтеркультурної педагогічної свідомості, провідними принципами якої є такі:

- принцип герменевтичної лояльності (норма справедливості), який складає основу кожного інтеркультурного діалогу;

- принцип раціональності (норма логіки): перед тим як «звинувачувати» співбесідника з іншої культури у нелогічному мисленні, критикувати його за неправильно виражені думки, ми повинні враховувати можливість того, що це ми, в першу чергу, неправильно зрозуміли сказане;

- принцип телеологічної раціональності (норма функціональності): важливо приймати на увагу контекст та вміти розрізняти раціональну й телеологічну логіку, враховуючи, що людина по своїй природі завжди прагне досягнути певної мети в кожній своїй дії;

- принцип гуманізму (норма природності): перед тим, як критикувати представників іншої культури за безглуздя, неприродність, нелюдськість їх поведінки, необхідно поставити під сумнів власну компетентність з окремого питання та адекватність його розуміння;

- принцип *pos-quoque* (норма «ми теж»): виділяючи в іншій культурі щонебудь, що для нас неприпустимо та скандально, необхідно пригадати, що, можливо, у власній культурі також існують подібні приклади;

- принцип *vos-quoque* (норма «самості»): можливо, що в рамках «іншої» культури теж існують індивідууми, які ставлять під сумнів певні неприпустимі практики «нашої» культури;

- принцип *anti-criptoracismo*: расизм, хоча і піддається обширній соціальній критиці, однак дотепер не викоренений повною мірою з інтеркультурних відносин; навпаки, його прояви посилюються в умовах кризи, оскільки расизм зазвичай дозволяє підкреслити дефекти «інших», тимчасом як власні зовсім не приймаються до уваги;

- принцип поваги особистості (норма етики і моралі): необхідно сприймати представників іншої культури як суб'єктів з рівними цінностями та рівними правами;

- принцип свідомого прийняття інших (норма толерантності), що веде до більш глибокого розуміння власної культури.

Педагогічний професіоналізм учителів іноземної мови у сфері міжкультурної освіти – це інтегральна характеристика їх особистості і діяльності як ефективних фахівців-європейців, зумовлена привласненням гуманістичних ціннісних орієнтацій та опануванням високих морально-етичних ідеалів, ґрунтовністю набутих предметних компетенцій, спроможністю гнучко застосовувати сучасні інтерактивні технології і відповідні засоби міжкультурного тренінгу при навчанні учнів іноземної мови як представників різних культур завдяки активізації власного проєктувально-творчого та організаційно-комунікативного потенціалу в умовах багатокультурного освітнього середовища. Педагогічний професіоналізм у сфері міжкультурної освіти передбачає наявність соціально зрілої – полікультурної мовної особистості вчителя іноземної мови (особистісно-мотиваційний аспект), здатної до організації міжкультурної взаємодії і здійснення позитивного особистісного впливу на оточення в умовах багатокультурного освітнього середовища (соціально-психологічний аспект), яка набула фахової (спеціальної) компетентності (предметно-змістовий аспект) і здатна до її реалізації у процесі педагогічної діяльності, демонструючи техніки самоподачі, самопрезентації та творчої самореалізації у шкільному освітньому середовищі (функціонально-технологічний аспект).

### **Список використаних джерел**

1. Булгаков Р. Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови на засадах мультикультурного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеськ. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2015. 273 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Молодий вчений*. 2015. № 8 (1). С. 125–131.
3. Цокур О. С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Одесск. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Одесса, 1998. 464 с.

**Приймак П. О.**, здобувач 2 курсу СО «Бакалавр»,  
факультету історії та міжнародних відносин  
спеціальності «Міжнародні відносини,  
суспільні комунікації та регіональні студії»

*ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,  
ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна*

## **ДО ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, ЩО МИСЛИТЬ КРИТИЧНО**

Варто розуміти те, що кожен може зробити для себе визначення «критичне мислення». Але визначення – це зовсім просто. Адже будь-яке поняття чи загалом окрема сфера не обмежується лише визначенням. Для того, щоб дізнатися, що означає «мислити критично», потрібно розібратися з відмінностями у понятті просто «мислити». Як усім нам відомо, мислення – це здатність аналізувати досвід, формувати якісь ідеї, робити передбачення, будувати плани на майбутнє тощо.

Критичне мислення проявляється під час прийняття рішень. Адже кожного дня ми приймаємо рішення. Наприклад, взявшись за якусь проблему, ми повинні ставити питання: як її вирішити? З чого почати? Можливо, навіть, скласти план її вирішення.

Безумовно, критичне мислення є наразі модним трендом у світі. Водночас це дуже складне і багаторівневе явище. Про це також свідчить різноманітність думок щодо визначення поняття. Враховуючи усі сучасні виклики світу, можемо виділити два важливих аспекти, у яких «мислити критично» буде необхідним та важливим критерієм.

Перший, це, звісно, інформація та те, як ми її сприймаємо. Почувши одні й ті самі слова, речення, прочитавши ту саму статтю, кожен розуміє її по-різному, у кожного свої погляди і свій рівень сприйняття. Враховуючи те, у якому стані інформаційний простір, у якому все кипить, і буквально люди у ньому «тонуть», дуже важливо знайти на поверхні те, за чим можна буде втриматися і не потонути, так би мовити, пливти за течією. Саме тут нас може врятувати критичне мислення.

Другий аспект – це можливість саморозвитку та самовдосконалення. Адже людина, яка вміє мислити критично, постійно розвивається, задає питання, шукає самостійно на них відповіді, навряд чи буде потребувати особливої допомоги, тому що вже звикла працювати у цьому напрямі самостійно.

Тож критичне мислення є актуальним і необхідним. Адже, як стверджував Говард Мулд, «демократія в новому тисячолітті залежатиме від виховання критично мислячих людей, які можуть оцінити минуле і сучасне, щоб передбачити майбутнє».

**Русаков В. Ф.**, *д-р фіз.-мат. наук, проф.*,  
**Русакова Н. М.**, *ст. викладач*,  
*ДонНУ імені Василя Стуса*,  
**Чабаненко В. В.**, *д-р фіз.-мат. наук, с. н. с.*,  
*ДонФТІ ім О. О. Галкіна*,  
*Україна*

## **ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

У сучасному світі виникла ситуація, коли попит на технічні професії, особливо пов'язані з точними і природничими науками, суттєво знизився порівняно, наприклад, із 50–70-ми роками минулого століття, коли відбувалася гонка озброєнь і освоєння космосу. Професія інженера-фізика була достатньо престижною. Про них писали книжки (Д. Гранін «Иду на грозу»), знімали фільми (М. Ромм «Девять дней одного года», Г. Натансон «Еще раз про любовь»), але поступово інтерес втрачався. Причин можна назвати кілька, але не останню роль зіграла складність самої науки і недостатнє її фінансування у пізньому СРСР, а потім і у незалежній Україні. До цього додався і низький рівень викладання природничих дисциплін і математики у середній школі. Тому виникла нагальна потреба у застосуванні методів підвищення мотивації та активізації пізнавальної діяльності.

Під мотивацією, в широкому розумінні, йдеться про дії, що породжують і спрямовують активність у певному напрямі. Розвиток пізнавальної активності значною мірою залежить від системи організації навчального процесу. Для підвищення активності застосовуються різні активні методи навчання, значне місце серед яких займає проблемне навчання.

Поняття «проблемне навчання» отримало широке розповсюдження у дидактиці на початку другої половини ХХ століття, коли виникла нагальна потреба активізації процесу навчання. Але слід зауважити, що такий підхід до навчання не є абсолютно новим. Вважається, що його витoki починаються з масвтик Сократа, продовжуються Ж.-Ж. Руссо і далі через В. Оконя і М. І. Махмутова до сьогодення.

У кінці 60-х років минулого століття В. Оконь і М. І. Махмутов розробили загальну цілісну систему проблемного навчання. Вони узагальнили розроблені попередниками ідеї проблемного навчання. У їхніх роботах пропагується неординарний, творчий підхід до проблемного навчання, результатом чого є надання йому статусу елемента, що інтегрує, у певній дидактичній системі [1] або рангу дидактичної системи і типу навчання одночасно [2]. Завдяки роботам цих педагогів були визначені роль і місце проблемного навчання у сучасній системі освіти і шляхи його подальшого розвитку [3].

Організація навчального процесу тут базується на принципі проблемності. У проблемному навчанні виділяють такі основні поняття [2]: протиріччя, проблемне питання, проблемна ситуація, проблемна задача, навчальна проблема та інші. Застосовуються нетрадиційні засоби, форми і методи організації навчального процесу, наприклад, проблемні лекції, дискусії тощо. Головні дидактичні прийоми реалізації проблемності у навчанні – створення проблемних ситуацій, постановка і розв’язання навчальних проблем [2].

Проблемна ситуація являє собою інтелектуальне утруднення, яке виникає в ситуації, коли студент не може пояснити факт, що спостерігається, виходячи зі стандартних підходів.

Аналіз умов проблеми слід починати з актуалізації набутих знань і підходів, які вже застосовувались і приводили до розв’язання подібних задач [4]. Проблемна ситуація повинна базуватись на рівні знань певної аудиторії тих, хто навчається. Тобто рівня знань студентів має бути достатньо для вирішення проблеми, що виникла, у протилежному разі проблема в принципі вирішена бути не може, а, отже, такий підхід є дидактично неправильним. Бажано, щоб вони самі побачили і сформулювали протиріччя, яке виникло. Далі самостійно, або у співпраці з викладачем, знайти спосіб вирішення проблеми і провести перевірку правильності отриманого результату.

Наведемо кілька прикладів застосування проблемних ситуацій.

У темі динаміка твердого тіла студенти уперше знайомляться з такими поняттями: момент імпульсу, момент сили, момент інерції. Під час вивчення руху гіроскопу виникають певні протиріччя із загальними уявленнями про рух тіла.

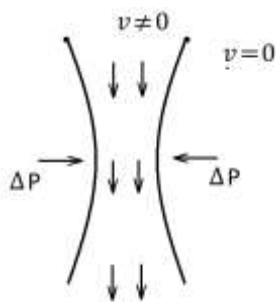


Рис. 1

При вивченні закону Бернуллі, перед початком викладання матеріалу, можна запропонувати таку задачу: як поведуть себе два аркуші паперу, розташовані паралельно один до одного на невеликій відстані, якщо подути між ними? Зазвичай студенти дають відповідь, що вони розійдуться. Далі проводиться експеримент, який показує, що аркуші, навпаки, наближаються один до одного. Розв’язання протиріччя, яке виникає, отримується під час аналізу рівняння Бернуллі, з якого випливає: де більша швидкість, там менший тиск, тобто на аркуші ззовні виникає додатковий тиск  $\Delta P$  (рис. 1).

Під час вивчення властивостей суміші газів можна запропонувати до розгляду парадокс Гіббса: при перемішуванні однакових газів стан системи не змінюється, а ентропія зростає, що протирічить властивостям ентропії, як функції стану системи. Розв’язання цього протиріччя можливо дати тільки на мікроскопічному рівні, а тому необхідно активізувати достатньо великий обсяг знань, отриманих раніше.

Отже, для застосування проблемного навчання необхідно, щоб студенти були зацікавлені в отриманні якісної освіти та проявляли активність, інтенсивну розумову діяльність у процесі навчання, застосування набутих знань і навичок, тобто загалом – активну пізнавальну діяльність.

### Список використаних джерел

1. Okon W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa: PIW, 1987. 455 s.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва: Просвещение, 1975. 368 с.
3. Тузинек А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М. И. Махмутов. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2020. Вып. 3 (856). С. 128–139,.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Директ-медиа Паблшинг, 2008. 392 с.

**Сташко І. А.**, здобувач 1-го курсу СО «Магістр», факультету хімії, біології і біотехнологій, спеціальності 091 «**Біологія**»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

Розвиток критичного мислення – це цілісна система, що формує навички роботи з інформацією у процесі читання й письма і спрямована на засвоєння базових навичок відкритого інформаційного простору, розвиток якостей громадянина відкритого суспільства, включеного в міжкультурну взаємодію.

Освітня технологія формування критичного мислення у процесі навчання – це сукупність різноманітних методів і педагогічних прийомів, які спонукають учасників освітнього процесу до дослідної творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення отриманих знань.

Суть технології полягає в такому: добровільність, відсутність категоричності та авторитарності з боку вчителя, надання учневі можливості пізнати себе у процесі отримання знань. Науковці і практики доводять, що для ефективного розвитку критичного мислення учнів необхідно створити умови: кадрове, методичне забезпечення, матеріальну базу, розробити управлінську стратегію. Розпочати радять зі створення програми експерименту з розвитку критичного мислення учнів, проведення педагогічної ради, присвяченої питанням входження



педагогічного колективу до експериментального процесу, створення творчої групи, яка буде працювати над впровадженням технологій критичного мислення у процес навчання. Учасники творчої групи мають дослідити історію виникнення критичного мислення, ознайомитися з публікаціями в науково-методичній літературі, вивчити досвід упровадження технологій критичного мислення.

Досягненню мети сприятимуть заняття із завданнями зі складних розумових операцій, інтерактивної взаємодії, що вироблятиме вміння мислити, висловлювати власні думки, оцінки, розвивати в учнів достатні навички доведення, аналізу аргументів і формулювання висновків, підкріплених аргументами; вміння використовувати графічні організатори у процесі розв'язання актуальних питань, знаходити, аналізувати й інтерпретувати інформацію з різних джерел, презентувати результати роботи з інформацією у вигляді різних текстів в усній і письмовій формах.

### Список використаних джерел

1. Лебедева М. Б., Радевская Н. С., Строганова А. Н., Томина Т. С. Технологія розвитку критичного мислення. Методика професійного навчання перукарів. Санкт-Петербург, 2011. URL: <http://um.co.ua/12/12-3/12-38311.html>, (дата зверення: 14.04.2021).
2. Сугрובה Ю. Ю., Карпова І. Д. Формування критичного мислення – інноваційна педагогічна технологія. URL: <https://zavantag.com/docs/1143/index-74786.html> (дата зверення: 14.04.21).

**Талаш В. Ю.**, здобувачка 2 курсу СО «Бакалавр»,  
факультету прикладних і інформаційних технологій  
спеціальності «Журналістика»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Ми живемо у неймовірний час: у нас є можливість чути тисячі щоденних думок і позицій, дізнаватися про сотні наукових теорій, спостерігати за десятками політичних курсів і стратегій. Інформаційний голод можна втамувати в один клік. З такими перевагами ми мали б з упевненістю прокласти свій шлях в інформаційному просторі, відкидаючи те, що не відповідає нашим потребам і цінностям. Але часто ми тонемо, намагаючись розібратись у величезній кількості даних. Ще частіше навіть не помічаємо цього. Аби дати собі раду з усіма

доступними знаннями, потрібно думати ефективно і з користю для себе. Тобто постійно розвивати і вдосконалювати навички критичного мислення. Суть критичного мислення часто зводять саме до прийняття рішень: ми вирішуємо, в що і кому вірити, яку позицію прийняти, погоджуватися з певною інформацією чи ні тощо. Все, що ми робимо – це результат рішення, обдуманого або неусвідомленого. Справді, процес критичного осмислення впливає на наш вибір, проте він починається задовго до прийняття рішень. Критичне мислення забезпечує нас найякіснішою інформацією, найміцнішими аргументами і прийнятними причинами для того, щоб вибрати те чи інше. Це вміння визначати, яких знань нам бракує, що потрібно перевірити на правдивість, а що зовсім відкинути і, зрештою, обрати найоптимальніший варіант. Таке вміння, як і будь-яке інше, можливо тренувати. Чим частіше ми використовуємо навички критичного мислення, тим краще вони працюють. Найважливіше – робити це постійно.

Критично мислити – це дуже важлива навичка для нас. Адже навички критичного мислення дають змогу не потонути в інформаційній лавині, не піддатися маніпуляціям, допомагають приймати зважені рішення та відстоювати їх. Критичне мислення допомагає в пошуку нових шляхів вирішення проблем.

І щоб ці навички не втратити, потрібно постійно їх тренувати і вдосконалювати. Це можна робити такими способами: задавати питання і не приймати на віру все, що нам пропонують, шукати докази, що підтверджують або спростовують отриману інформацію, накопичувати знання і розширювати світогляд. Що стосується розвитку критичного мислення у дітей, то важливо орієнтуватися не на запам'ятовування ними фактологічного матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її вирішення.

Важливо пам'ятати, що навчитися критично мислити – це як опанувати майстерність танцю чи якогось виду спорту, але необхідно постійно практикуватися і не здаватися, а будь-які проблеми чи невдачі сприймати тільки як додатковий досвід.

**Чуприна І. А.**, здобувач 2 курсу СО «Бакалавр»,  
факультету прикладних і інформаційних технологій  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

Науковий керівник – **Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У НАВЧАННІ**

У сучасному світі людина бомбардується тера- та петабайтами інформації, серед якої існує велика кількість хибних, непрактичних та некорисних даних,

тому вміння критично мислити надзвичайно необхідне для сортування, відсіювання та утворення правильних суджень. Така навичка допоможе якісніше аналізувати події, що оточують людину, та робити висновки. Давайте розберемося більш детально, що означає мислити критично.

Насамперед треба дати означення зазначеному терміну, адже кожен розуміє його по-різному. Наприклад, Едвард де Боно вважав, що критичне мислення – це аргументований, логічний тип мислення, покликаний відшукати «істину» шляхом аргументів, які заводять обговорюване питання в тенета суперечності. Метью Ліпман визначав його як процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Філософ Річард Пауль запропонував таке визначення: «Критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви розмірковуєте з метою вдосконалити своє мислення». Якщо ж підсумувати всі ці вислови, то можна сказати, що вміння аналізувати, ретельно обмірковувати, ставити під сумнів подані факти та ухвалювати раціональні рішення означає мислити критично.

На цьому етапі треба зрозуміти, де і як використовувати ці навички, щоб більш глибоко усвідомити згадані вище означення. Перше, що спадає на розум, – це новини. Неймовірно багато статей, які присутні в Інтернеті, маніпулятивні та фейкові, але впізнати їх дуже легко, застосовуючи критичне мислення. Треба перевірити джерело експертів, проаналізувати, кому така стаття буде вигідна, який настрій вона несе, в який період написана і ще деякі фактори перед тим, як повірити написаному. Така ретельність вбереже вас від фальші, яку намагаються подавати сучасні ЗМІ.

По-друге, критичне мислення навчає думати логічно та поступово. На думку вчителя фізики Вінницької фізико-математичної гімназії № 17 Пасіхова Юрія Яковича, «якщо ти не можеш пояснити якусь тему, не використовуючи складну термінологію, ти не розумієш цю тему». Доводячи власну думку, учень вибудовує структуру подачі матеріалу та орієнтується на зворотний зв'язок слухачів. Критично мислячи, учень задається такими питаннями: «Чому це саме так?», «Як це пов'язане з попередніми темами?», «Де використати ці знання?» тощо.

**Шаповал Т. Л.**, здобувач вищої освіти,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*  
*Науковий керівник – Анненкова І. П., д-р пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ «ТРЕТЬОГО ВІКУ» В УКРАЇНІ**

Значне зростання науково-технічного прогресу вплинуло на збільшення тривалості життя людей. Це, в свою чергу, позначило проблеми в адаптації літніх

людей до стрімко мінливих процесів, а також питання збереження активного способу життя. Одним з ефективних способів вирішення цієї проблеми є створення університетів третього віку.

УТВ, як форма навчання пенсіонерів в Україні, були відкриті в кінці 2000 року. Перший університет відкрився 2002 року в Ковелі на Волині на базі територіального центру соціально-побутової реабілітації. Другий невдовзі з'явився в Кременчуці на базі Кременчуцької філії Дніпропетровського університету економіки і права. А у вересні 2009 року університет «третього віку» відкрився на базі територіального центру № 2 у Шевченківському районі м. Київ.

В історії розвитку УТВ ми виокремлюємо три етапи.

Перший етап охоплює період 2000–2008 роках. Він характеризується стихійним виникнення освітніх послуг для людей пенсійного віку.

Другий етап – 2008–2017 роках. характеризується консолідацією зусиль органів державної влади, громадських організацій, громад і бізнесових структур задля розвитку освіти для різних категорій дорослих, створення доступної, ефективною, результативною освітньою інфраструктури регіонів. Відбувається залучення України на рівні Міністерства праці та соціальної політики та фонду народонаселення представництва ООН (ФН ООН) в Україні до втілення проєкту «Університети третього віку». Запроваджується соціально-педагогічна послуга «Університет третього віку» у територіальних центрах соціального обслуговування, розроблено задля надання методичної допомоги у розвитку подібних навчальних закладів у всіх регіонах Методичних рекомендацій щодо організації соціально-педагогічних послуг «Університет третього віку». У 2011 році розроблено «Концепцію освіти дорослих в Україні». УТВ функціонують як самостійні інституції, зокрема підрозділи загальноосвітніх, професійних, вищих навчальних закладів, бібліотек та ін. У 2015 році за ініціативи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, представництва Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні створено громадську спілку «Українська асоціація освіти дорослих» (УАОД), діяльність якої спрямовано на підтримку громадянських ініціатив у неформальній освіті дорослих. У червні 2016 році УАОД стала членом Європейської Асоціації освіти дорослих [1].

Третій етап – з 2017 року по сьогодні – характеризується початком розроблення нормативно-правового забезпечення формальної і неформальної освіти дорослих. Закон України «Про освіту» створює передумови для визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. Таке висвітлення питання неформального навчання в законі є важливим кроком до створення повноцінної нормативно-правової бази неформальної освіти дорослих в Україні. Також спостерігається підвищення інтересу до проблем освіти дорослих серед науков-

ців. Проте в Україні процес визначення, теоретичного обґрунтування та державного визнання неформальної освіти й освіти дорослих знаходяться ще на етапі становлення. Тому зустрічаються різні підходи, подекуди суперечливі, односторонні, що відрізняються від загальноприйнятого підходу в європейських і американських країнах та загальної світової тенденції [2].

Впровадження університетів третього віку реалізується на двох рівнях: державному та недержавному.

До державних належать ЛНУ ім. Івана Франка, Львівський державний університет фізичної культури, Чернігівський національний технологічний університет та ін.

Недержавні університети представлені[3]:

1. Навчальними закладами, що мають недержавну форму власності, наприклад, Дніпровський університет ім. Альфреда Нобеля, Університет «КРОК» та ін.

2. Національними громадськими організаціями, як-от «Справа Кольпінга», що дала можливість отримати навчання людям третього віку у Львові, Стрию та Івано-Франківську.

3. Благодійними фондами, наприклад, «Турбота про літніх в Україні» в м. Харків та ін.

4. Фінансовими структурами – банком Надра був реалізований проєкт першого фінансового Пенсійного клубу, в якому кожен учасник може отримати безкоштовні консультації з питань фінансів і заощаджень, а також приємно проводити час у колі своїх товаришів, заводити нові знайомства, обговорювати останні новини і навіть займатися творчістю;

5. Фізичними особами. Проєкт «Комп'ютерної академії для пенсіонерів» був придуманий і реалізований Сергієм Григоровичем Авдевніним. Він створив сайт, який допомагає людям похилого віку знайти відповіді, пов'язані з використанням ПК і Інтернету.

### Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
2. Василенко О. В. Розвиток дорослих у неформальній освіті (зарубіжний досвід). *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія]* / за ред. О. В. Аніщенко. Київ, 2016. С. 68–129.
3. Скорик Т. В., Шевченко І. С. Університет третього віку як модель соціальної інтеграції осіб літнього віку в сучасне суспільство. *Вісник Львівського університету*. 2014. 8. С. 60–68.

**Шумик Р. М.**, здобувач вищої освіти,  
*Рівненський державний гуманітарний університет,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Поліщук О. П., д-р філософії, старший викладач*  
*Рівненський державний гуманітарний університет,*  
*Україна*

## **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Моральне виховання – цілеспрямований процес оволодіння дітьми моральними категоріями, цінностями, принципами, ідеалами, виробленими людством і прийнятими суспільством, на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистої поведінки. Сучасне моральне виховання має відігравати випереджальну роль у розбудові демократичного процесу, сприяти припиненню соціальної деградації, стимулювати самоорганізацію та особисту відповідальність людей, бути гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві, вчити підростаюче покоління розбудовувати демократичну державу [1].

Моральне виховання ефективно здійснюється лише як цілісний процес педагогічної організації життя школярів: діяльності, відносин, спілкування, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів та гуманістичних цінностей моралі. Результатом цілісного процесу є виховання морально стійкої особистості в єдності її свідомості, моральних почуттів, совісті, моральної волі, навичок, звичок, суспільно цінної поведінки, вчинків. Визначальною базовою категорією морального виховання є поняття морального почуття – постійного емоційного відчуття, переживання реальних моральних відносин і взаємодій. Цінності моралі перетворюються на суб'єктивну моральність лише завдяки їх почуттєвому засвоєнню дитиною. Моральність для неї передусім живе почуття, реальний стан і переживання глибокого задоволення чи, навпаки, дискомфорту, страждань, фізичної відрази, самоосуду і гіркого розчарування. Завдяки почуттям моральна свідомість, яка передбачає знання моральних категорій, принципів, цінностей, усвідомлення своєї ролі і місця в суспільстві, набуває морального сенсу [1].

Провідним завданням сучасної школи є формування гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості. Тому одним з актуальних напрямів виховного процесу сучасної школи є моральне виховання особистості. Особливе значення для морального виховання має початкова школа. Це зумовлено специфічністю молодшого шкільного віку, оскільки він сприятливий до засвоєння моральних цінностей і знань, формування духовно орієнтованої поведінки, її мотивів [2].

Результатом морального виховання є моральна вихованість або моральність. Вони матеріалізують в суспільно цінних властивостях і якостях особистості, виявляються в стосунках, діяльності, спілкуванні. Моральне виховання ефективне, тому що його наслідком стає моральне самовиховання (цілеспрямований вплив індивіда на себе з вироблення бажаних рис характеру) і самовдосконалення (процес поглиблення загального морального стану особистості, піднесення всього життя) школярів.

Учені в галузі педагогіки виявили, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Знання, здобуті людиною в певний період життя, допомагають проєктувати у вихованні її подальше зростання.

Особливу увагу необхідно приділяти моральному вихованню молодшого школяра, оскільки в цьому віці дитина найбільш сприятлива до засвоєння моральних знань. Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі, коли дитина проходить великий шлях у своєму індивідуальному розвитку. Від того, як буде вихований молодший школяр у моральному відношенні, залежить не тільки його подальше успішне навчання у школі, а й формування життєвої позиції [2].

Кожному вчителю також необхідно зважати на три ступені морального виховання. І ніколи не варто плутати їх з віковими ступенями розвитку. На першому ступені відбувається засвоєння початкових правил поведінки, розвиваються моральні почуття; на другому – формуються етичні поняття; на третьому – виробляються моральні переконання, стійкі звички поведінки, триває розвиток моральних почуттів. Ступені морального виховання не завжди збігаються з віковими ступенями розвитку, тому й особливістю морального виховання має стати одночасне, а не по чергове формування моральних якостей як єдності і взаємозв'язку свідомості, почуттів і поведінки. Моральне виховання – це завжди активний, двобічний процес.

### **Список використаних джерел**

1. Енциклопедія позашкільної освіти / РДГУ, НМЦ інноваційних технологій виховного процесу НАПН України, РОІППО; голов. ред. Г. П. Пустовіт. Рівне: О. Зень, 2017. 525 с.
2. Тугай В. М. Моральне виховання молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 459–464.

**Шутова П. Д.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник –* **Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **МИСТЕЦТВО СТАВИТИ ЗАПИТАННЯ ЯК КОМПЕТЕНЦІЯ ВЧИТЕЛЯ**

Навчання учнів навичкам критичного мислення не вимагає від вчителя надмірних зусиль для планування уроків, а серед найбільш важливих і поширених стратегій розвитку критичного мислення учнів головне місце належить запитуванню. Розвиток критичного мислення – це насамперед формування у людини вміння усвідомлювати зовнішні та внутрішні впливи на наше мислення, долати або враховувати власні обмеження. Якщо поміркувати над значенням запитань сьогодні, можна помітити, як виникають найбільш цікаві речі навколо нас. Наприклад, численні нові додатки у наших смартфонах. Вони з'являються тільки тому, що хтось готовий поставити під сумнів загальноприйняті норми.

Справжні новатори мистецтва, музики, навіть спорту часто запитують: «Чому ні?» і «Що робити?». Постановка запитань завжди була і є однією з найважливіших функцій вчителя. Глибинна суть будь-якого успішного уроку визначається тими запитаннями, що спонукають учнів активно працювати і робити відкриття.

Найпростішим і водночас найзагальнішим підходом до дидактичної класифікації запитань є поділ їх на закриті і відкриті. До закритих належать запитання, що мають такі характеристики: відповідь на них коротка – «так» або «ні», або складається з одного речення, кількох слів; вони мають однозначну або одну правильну відповідь, яка є беззаперечною. Очевидно, що постановка закритих запитань дає змогу перевірити знання й уявлення учнів. Учителеві легко сформулювати достатню кількість таких запитань. Запитання такого типу допомагають актуалізувати опорні знання учнів та перевірити увагу і розуміння ними нового матеріалу після первинного сприйняття матеріалу, перш ніж переходити до глибокого аналізу чи застосування інших більш складних розумових операцій. Отже, закриті запитання виконують у навчанні важливі функції.

Мистецтво задавати питання – це одне з базових умінь для навчання будь-якому предмету. Просування учнів в освоєнні матеріалу можна оцінити з точки зору того, які питання вони задають. Крім цього, пошук шляхів розв'язання будь-якої задачі розпочинається з мозкового штурму. І тут важливо, які саме питання ставлять собі учні. Питання, які учень ставить, коли йому не вистачає



інформації, показують рівень розуміння проблеми і здатність будувати припущення. Уміння ставити питання допомагає при вирішенні інтелектуальних завдань, сприяє покращенню сприймання навчального матеріалу, врешті-решт, розвиває аналітичне мислення. Вмінню ставити питання варто вчитися як учням, так і вчителям.

**Яворська А. О.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Рябенко М. І., канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗВО УКРАЇНИ ТА ЗАКОРДОННЯ**

Відповідно до закону України «Про освіту» освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [3]. Вища освіта є складовою системи освіти України, яка забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку майбутніх фахівців. При вступі до Болонського процесу у 2005 році наша країна взяла на себе зобов'язання відповідати європейським стандартам та створити умови для забезпечення своїм громадянам права на вищу освіту. Тому аналіз правового забезпечення діяльності ЗВО взагалі та учасників освітнього процесу ЗВО зокрема є вкрай необхідним та потребує всебічного аналізу. Під правовим забезпеченням ми розуміємо правові механізми, які існують на національному та міжнародному рівнях. Треба зазначити, що проблему правового забезпечення учасників освітнього процесу закладів вищої освіти України та закордоння досліджували багато вчених, зокрема Б. Андрусишин, В. Астахов, Р. Валєєв, Г. Дорохова, С. Куров, Л. Невара, М. Рябенко, В. Сирих, В. Кремень та інші. Слід зазначити, що для діяльності учасників освітнього процесу у ЗВО України існують достатні правові механізми. Зокрема Конституція України як основний закон держави, який має вищу юридичну силу, гарантує кожній людині право на освіту. Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття вищої освіти, крім випадків, встановлених Конституцією та законами України

[1]. Усі особи, які здобувають вищу освіту у закладах вищої освіти України, мають рівні права та обов'язки.

Відповідно до статті 52 Закону України «Про Вищу освіту», учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти є наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники; здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у закладах вищої освіти; інші працівники закладів вищої освіти. Відповідно до статті 57 Закону України «Про вищу освіту» науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти всіх форм власності мають право на академічну свободу; на академічну мобільність; на захист професійної честі та гідності; брати участь в управлінні закладом вищої освіти; обирати методи та засоби навчання тощо. Відповідно, особи, які навчаються у закладах вищої освіти, мають право на вибір форми навчання; безпечні і нешкідливі умови навчання, праці та побуту; трудову діяльність у позанавчальний час; додаткову оплачувану відпустку; безоплатне користування бібліотеками, музеями, інформаційними фондами, навчальною, науковою та спортивною базами закладу вищої освіти; участь у науково-дослідних, дослідно-конструкторських роботах, конференціях, симпозіумах, виставках, конкурсах, представлення своїх робіт для публікації тощо [2]. Ці права не є вичерпні, тобто кожен заклад вищої освіти має змогу розширити їх в межах своїх повноважень. Вважаємо за доцільне зробити основний аналіз правового забезпечення однієї з найближчих західних сусідів України – Республіка Польща, яка є країною-членом Європейського Союзу, а також країною, що вступила до Болонського процесу. Конституція Польщі зазначає, що жінки та чоловіки мають рівні права на освіту. Основним законом, що регулює права учасників освітнього процесу в Республіці Польщі, є Закон «Про Вищу освіту і науку» Польщі (USTAWA z dnia 30 sierpnia 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce) [4]. Відповідно до цього закону учасниками освітнього процесу є співробітники університету та студенти. Основними обов'язками академічних працівників є викладацька та дослідницька діяльність. Відповідно до статті 85 цього закону студенти можуть навчатися з кількох основних та інших спеціальностей, в одному або у різних університетах; навчатися за індивідуальним планом навчання та програмою викладання на умовах, встановлених радою закладу або іншим органом, зазначеним у статуті. Відповідно до статті 107 Закону студенти зобов'язані: діяти відповідно до регламенту навчання в закладі; брати участь у заняттях та організації відповідно до плану навчання; складати іспити, проходити практики та виконувати інші вимоги, передбачені планом навчання; дотримуватися норм, що діють в університеті.

Отже можемо зробити висновок, що правове забезпечення, зокрема на законодавчому рівні в Україні більш конкретне та ґрунтовне в порівняно з

аналогічним законодавчим полем Республіки Польща та, відповідно, учасники освітнього процесу в Україні мають більш ширші правові механізми реалізації свого правового статусу.

### **Список використаних джерел**

1. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 05.05.2021).
2. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 06.05.2021).
3. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 року. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 06.05.2021).
4. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce USTAWA z dnia 20 lipca r. URL: <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf> (дата звернення: 06.05.2021).

## СЕКЦІЯ 3 ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ

**Вердібекова Х. А.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна*

*Наукові керівники –* **Мойсеєнко Н. Г.**, канд. філол. наук, доц.,  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

**Цокур О. С.**, д-р пед. наук, професор,  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна*

### ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПІДХОДИ, ФОРМИ І МЕТОДИ

Одним із пріоритетних завдань розвитку української вищої освіти є її інтернаціоналізація та розширення потреби українських кадрів за кордоном, що має під собою модернізацію системи навчання англійської мови у вищих навчальних закладах.

**Мета дослідження:** полягає у вивченні сучасних методів, підходів та форм професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вищій школі.

У сучасній ВШ, пріоритетно розглядаються два шляхи щодо вивчення та навчання іноземної мови. Перший шлях – навчання **ESP** (English for Specific Purposes). Цей підхід є основною складовою вивчення мови при підготовці кваліфікованих спеціалістів за різними напрямками.

Концепція ESP розвивається за двома основними напрямками: лінгвістичним і лінгводидактичним. У лінгвістичному контексті теорія **ESP** заснована на вивченні мовних творів у процесі спілкування людей і реалізується «в усному і письмовому дискурсі у формі текстів», що знаходиться у сфері інтересів лінгвістів і фахівців в галузі теорії мови, тимчасом як лінгводидактичний аспект є предметом багатьох досліджень у галузі теорій та методик викладання іноземної мови професійної освіти. Наразі цей підхід до навчання широко затребуваний у суспільстві, активно застосовується викладачами в практиці навчання іноземних мов у ВШ.

Другий підхід – **CLIL** (Content and Language Integrated Learning) – предметно-мовне інтегроване навчання розглядається як наступний етап розвитку ESP, оскільки пропонує інтегрувати іноземну мову в профільне навчання, зробивши мову інструментом, засобом. Цей підхід заснований на «**4 С**»: **Content** –

зміст предметної дисципліни; **Communication** – усна і письмова комунікація за фахом; **Cognition** – пізнання, тобто розвиток пізнавальних здібностей учнів у процесі вивчення мови і спеціального предмета; **Culture** (культура) – широкий спектр культурного контексту, спрямований на формування в учнів відповідальності за глобальне і локальне громадянське суспільство.

Цей підхід ґрунтується на положенні про те, що предмети вивчаються і викладаються мовою, яка не є рідною для студентів: мова стає засобом навчання; мова інтегрується у загальний навчальний план; базується насамперед на оволодінні мовою, а не на заучуванні; мова розглядається в реальних ситуаціях спілкування, в яких студенти можуть набути досвіду мовного спілкування, що є природним розвитком мовної компетенції; швидкість мови важливіша за її правильність і помилки є невід’ємною частиною вивчення мови.

На практиці існують варіанти взаємодії на різних рівнях: співпраця і кооперація, допоміжне навчання, спільне навчання. Але в сучасних реаліях такий підхід вимагає додаткових зусиль, адже кількість викладачів, які володіють однаковою мірою вузькопрофільною підготовкою та іноземною мовою, занадто мала, щоб перейти на таке навчання повсюдно.

Серед безлічі інноваційних напрямів у сучасній лінгводидактиці такі форми, методи і технології навчання найбільше відповідають цілям вивчення іноземної мови в межах ESP: метод проєктів, опитування, виробничі проєкти; метод візуалізації; навчання у співпраці та інші. Ці технології розвивають вміння: аналізувати і встановлювати проблему; чітко формулювати, висловлювати та аргументувати свою позицію мовою, що вивчається; спілкуватися, дискутувати, приймати рішення з урахуванням конкретних умов і наявності фактичної інформації.

Отже, у процесі переходу від традиційної освіти і навчання до нових стандартів, ми вважаємо, що викладачам можна рекомендувати лінгво-професійний підхід ESP. Поряд із використанням традиційних форм і методів бачиться доцільним застосування нових інноваційних ситуаційно-обумовлених методів, прийомів і технологій навчання. Сучасна освітня парадигма націлена на самостійність у навчанні, велику залученість у пізнавальний процес, стимулювання індивідуального пошуку і створення власних траєкторій розвитку, а не на традиційну передачу студентам готових знань, умінь і навичок. Перевагою зазначених технологій є те, що їх можна використовувати для досягнення цілей, визначених стандартом освіти, адже вони забезпечують насамперед професійний та особистий розвиток студентів, ведуть до оволодіння професійними компетенціями.

### Список використаних джерел

1. *Basturkmen Helen. Ideas and Options in English for Specific Purposes / Basturkmen Helen. // – London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.*

2. *Choudhary Zahid Javid*. English for Specific Purposes: Its Definition, Characteristics, Scope and Purpose // *European Journal of Scientific Research* – Vol. 112, № 1 October, 2013. P. 138–151. <http://www.europeanjournalofscientificresearch.com>.
4. *Dudley-Evans Tony, St John Maggie Jo*. *Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

**Гуменюк Т. В.**, здобувач вищої освіти  
*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,  
Україна.*

*Науковий керівник – Кузнєцова Н. В., канд. пед. наук, доц.,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,  
Україна*

## **САМОСТІЙНА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ПОНЯТІЙНИЙ АПАРАТ**

Одним із найважливіших завдань реформування вищої освіти в Україні є посилення ролі самостійної навчальної роботи студентів. Самостійна навчальна діяльність студентів закладів вищої освіти – це складний феномен, який поєднує в собі такі важливі дидактичні категорії: «навчальна діяльність», «самостійна діяльність», «пізнавальна діяльність».

Мета публікації – розглянути підходи до визначення цих понять.

У ХХ столітті проблема самостійності в навчанні й організація та здійснення самостійної навчальної діяльності набуває академічного бачення, і, відповідно, вивчення й дослідження.

Професійна підготовка молодого покоління і необхідність навчити вмінням і навичкам самостійного здобуття знань у певних галузях висувається на перший план.

Питанням самостійної навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти присвячені праці О. Вербицького, М. Єрецького, М. Князян, П. Підкасистого, М. Швед та інших.

Існує кілька підходів до трактування поняття «самостійна пізнавальна діяльність» студентів. Поряд із «самостійною пізнавальною діяльністю» широко вживаються терміни «пізнавальна самостійність», «самостійна робота» і т. п. Термін «самостійна пізнавальна діяльність» складається з кількох ключових слів, які виражають певні поняття.

В «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренко подає тлумачення «самостійності» як одну із властивостей особистості, яка характеризується двома чинниками: по-перше, сукупністю засобів знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності [3, с. 297].

М. М. Солдатенко визначає самостійність як «рису особистості, вольову якість, що виявляється в умінні свідомо спрямовувати свою діяльність, поведінку у відповідності з власними поглядами й переконаннями, долаючи труднощі на шляху до поставленої мети» [2, с. 16].

Аналіз наукових джерел показав, що під самостійністю розуміємо вольову властивість особистості, якій притаманні незалежність, активність, свідомість та відповідальність, вміння самостійно мислити та приймати рішення, здатність до конкретного виду діяльності, яка виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань.

Розглянемо сутність поняття «пізнання». В «Українському педагогічному словнику» зазначено: «Пізнання – це процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей. Пізнання є специфічною, вищою формою відображення. На відміну від нижчих форм відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей, тобто відображати не тільки сучасне, а й майбутнє, не лише дійсне, а й численні можливості – конкретні й абстрактні – для вибору тієї з них, що найбільше відповідає інтересам людини» [3, с. 261].

Одним із ключових понять самостійної пізнавальної діяльності є «діяльність». У педагогіці діяльність – це динамічна система взаємодій суб'єкта з навколишнім світом, найважливіша форма прояву активного ставлення людини до навколишньої дійсності [2, с. 19].

Самостійна робота дослідниками розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів, а в підходах зарубіжних авторів широко застосовуються поняття близькі до «самостійної навчальної діяльності».

В узагальненій формі самостійна навчальна діяльність – це діяльність, спрямована на особистісне та професійне самовдосконалення, в основі якого лежить усвідомлена орієнтація суб'єкта на самостійне здобуття знань, розвиток індивідуальних здібностей і стійке мотиваційно-вольове прагнення до самонавчання, самоорганізації, самоуправління, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів є такою діяльністю, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість пізнавальної діяльності, реалізується у вигляді системи самостійних пізнавальних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів і емоційно-вольової сфери [1, с. 18].

Розвинути навички здобувачів вчитися – важливе завдання викладача вищої школи. Це є не менш важливим, аніж озброїти їх конкретними предметними знаннями. Саме вміння вчитися сприяє стійкому прагненню студентів до постійного поповнення й удосконалення знань, формує здатність і потребу вчитися впродовж життя.

### Список використаних джерел

1. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 167 с.
2. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 40 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

**Зарванська Є. О.**, магістр,  
спеціальність 001 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

Науковий керівник – **Мойсеєнко Н. Г.**, канд. філол. наук, доц.  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## МЕТОД ПРОЄКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наразі формування особистості, яка відповідає сучасним потребам, є одним з провідних напрямів у сфері розвитку освіти. Актуальність цієї теми визначена тим, що сучасні запити висувають особливі вимоги до готовності студентів до життя – дати їм не стільки знання, скільки способи оволодіння ними.

**Об'єкт вивчення** – процес формування лінгвістичної компетенції під час навчання іноземної мови з використанням методу проєктів.

**Предмет вивчення** – метод проєктів, який формує лінгвістичну компетенцію.

**Висунута така гіпотеза:** використання методу проєктів у сучасній освіті під час навчання іноземної мови є більш ефективним ніж звичайна лекція.



Методами нашої роботи стали такі методи наукового пізнання:

- спостереження;
- узагальнення;
- опис;
- експеримент;
- аналіз;
- вивчення літератури;
- порівняння.

**Мета дослідження:** використовуючи теоретичний аналіз, виявити особливості використання методу проєктів у педагогічному процесі і формуванні лінгвістичної компетенції під час навчання іноземної мови у вищій школі.

Педагог планує свою роботу на кількох рівнях. Одним із таких рівнів є планування проведення методу проєктів. Водночас необхідно пам'ятати, що мета проєктної освіти – розвинути творчого, активного, здатного навчатися протягом усього життя студента. [1, с. 17]. Робота з використанням методу проєктів проходить у кілька етапів. Існує кілька варіантів представлення етапів роботи над проєктом. Розглянемо деякі з них. В. В. Гузєєв виділяє послідовність етапів у роботі над проєктом в європейському та американському варіантах [2, с. 36].

В американському варіанті вона така:

1. Постановка мети: виявлення проблеми, протиріччя, формулювання завдань.
2. Обговорення можливих варіантів дослідження, зіставлення передбачуваних стратегій, вибір способів.
3. Самоосвіта й актуалізація знань при консультативній допомозі вчителя.
4. Продумування ходу діяльності, розподіл обов'язків.
5. Дослідження: рішення окремих завдань, компоновка.
6. Узагальнення результатів, висновки.
7. Аналіз успіхів і помилок.
8. Корекція або перехід до нового проєкту.

Робота над проєктом у європейському варіанті проходить такі стадії:

1. Підготовка.
2. Планування.
3. Дослідження.
4. Результати, висновки.
5. Подання або звіт.
6. Оцінка результатів і процесу.

Отже, ми з'ясували, що існує кілька класифікацій етапів роботи над проєктом. Безумовно, якість та ефективність створення проєкту повністю залежать не тільки від майстерності педагога, зацікавленості студентів і складності самого проєкту, а і від того, наскільки точно автори дотримувалися основних

етапів його проведення. Одним із сучасних типів проєктної роботи є направлення проєкту. Проєктне навчання розвивається далі, допомагаючи учням здобувати і засвоювати нові знання. Зокрема, ведуться активні роботи з методології «направляти проєктування» [3, с. 47]. На чому ж заснований цей метод? Основною складовою є педагогічне дослідження особливостей активного навчання. Воно передбачає послідовність побудованих навчальних ситуацій, включно з практичним посібником для щоденної організації процесу навчання-навчання-контролю. Методологія «направляти проєктування» заохочує взаємодію, терпимість до чужої думки, обговорення ціннісних пріоритетів і філософствування [4, с. 61]. Вона сприяє розвитку індивідуальної позиції при відповіді на запропоновані дослідні проєкти. Ця методологія дає змогу моделювати і формувати ефективний інтелектуальний процес при виробленні загальногрупового рішення [5, с. 29].

Тут роль вчителя зводиться до керівництва самостійною роботою школярів і їх мотивації. Формування проєктної діяльності студентів необхідне для озброєння їх універсальним умінням вирішення різних проблем, і освітніх також. У сучасній педагогіці проєктна діяльність повинна використовуватися не замість аудиторно-лекційної системи навчання, а поряд із нею, як компонент системи освіти [6, с. 21]. Отже, метод навчального проєкту сприяє розвитку самостійності студента, усіх сфер його особистості, забезпечує суб'єктність студента в освітньому процесі. Саме тому проєктне навчання може розглядатися як засіб активізації творчої і пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови, як засіб підвищення якості освітнього процесу. Як справедливо зауважує Н. Ю. Пахомова, у традиційному навчанні ми маємо справу з пасивними учнями, яких учитель намагається навчати стандартним набором готових знань. Необхідно не просто вчити запам'ятовувати і відтворювати знання, а вчити відтворювати їх на практиці [6, с. 34]. Згідно Н. Ю. Пахомовою, навчальний проєкт є інтегративним дидактичним засобом розвитку і навчання, виробляє і розвиває специфічні вміння і навички проєктування, вчить: проблематизації; цілепокладанню і плануванню діяльності; самоаналізу і рефлексії; презентувати свою діяльність і результати; вмінню готувати матеріал для проведення презентацій в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проєктування; пошуку потрібної інформації, вичленовуванню і засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля; практично застосовувати знання в різних ситуаціях, і нестандартних також; вибору, освоювати та використовувати адекватні технології виготовлення продукту проєктування; проводити дослідження.

Ми повністю поділяємо думку Н. Ю. Пахомової, яка визначає метод проєктів як одну з особистісно-орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності студентів, спрямований на вирішення завдання навчального

проекту, що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідні, пошукові та інші методики.

Аналіз літературних джерел показує, що немає сталої термінології, яка дозволяє одноманітно описати діяльність у межах проекту. Різні автори ділять процес виконання проекту на стадії, етапи, фази, компоненти. Залежно від того, чи є проект дослідним, технічним або творчим, кількість і зміст етапів виконання проекту може відрізнятися. З'явившись на початку минулого століття для вирішення актуальних тоді завдань освіти, він не втратив своєї актуальності і в наші дні.

У сучасній вітчизняній освіті склалися умови затребуваності цього методу.

### **Список використаних джерел**

1. Бордовська Н. В. Гуманістичні технології в вузівському викладанні: теорія і методологія проектування. СПб.: Книжковий будинок, 2007.
2. Гузеєв В. В. Проектне навчання як одна з інтегральних технологій. Москва: 2002.
3. Гульчевська В. Г. Педагогічні основи проектної діяльності. Практичні поради *вчителю*. Методичний журнал Ростовського ОІПК і ПРО. 2003. № 4.
4. Пахомова Н. Ю. Метод навчального проекту в освітньому закладі. Москва: Аркто, 2003.
5. Педагогічне проектування: від теорії до практики: навчальний посібник / укладач Г. Д. Ходімчук-Лисьва. ЦНМО, 2004.
6. Кас'янова О. Д. Основи проектного методу вивчення іноземної мови. Москва, 2013

**Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### **РОЛЬ КУРАТОРА В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ**

Заклади вищої освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства переживають глибоку кризу, пов'язану з переходом до ринкової економіки, комерціалізацією вищої освіти, втратою ціннісних орієнтирів молоді і несподіваним переходом на дистанційну освіту. У цьому контексті основну увагу професорсько-викладацького складу необхідно з акцентувати не тільки на підвищенні професійної компетентності майбутніх фахівців, але й на адаптації студентів до умов невизначеності. Значна роль у цьому процесі належить куратору академічної групи.

Саме куратори можуть стати ефективними посередниками між суб'єктами освітнього процесу під час роботи закладів освіти в умовах карантину. Робота куратора на першому курсі полягає у вивченні індивідуально-психологічних особливостей кожного студента і мотивів вступу до закладу освіти; сприянні активній соціальній адаптації й особистісному самовизначенню щодо формування системи особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій. На куратора покладається знайомство студентів із нормами академічної доброчесності та відповідальність студентів в разі її порушення. Зокрема, в умовах невизначеності куратор має подбати про заходи щодо зниження рівня емоційної напруги та тривожності студентів і підвищення впевненості у власних силах. Така робота може відбуватися у формі тренінгів, індивідуальних бесід зі студентами, онлайн-зустрічей із психологами, майстер-класів щодо психічного здоров'я і рекомендацій щодо саморегуляції емоційних станів.

Саме куратор виступатиме посередником між деканатом і здобувачами щодо рівня успішності та відвідування занять під час карантину, вчасної оплати за навчання студентами контрактної форми. Куратор залучатиме студентів до університетських заходів, слідкуватиме за рівнем здоров'я академічної групи і надаватиме допомогу студентам, які мають підозру або підтверджений діагноз коронавірусної інфекції COVID-19, контролюватиме дотримання студентами академічної групи правил поведінки на час карантинних заходів. Сьогодні куратор повинен інформувати деканат про морально-психологічний стан та настрої студентів, сприяти формуванню медіаграмотності і критичного мислення, зокрема планувати такі форми виховної роботи, які інформуватимуть здобувачів про прийоми пропаганди, що використовують засоби мас-медіа, залучати здобувачів до обговорення суперечливих питань у галузі культури, політики, мистецтва, освіти і науки.

Для цього куратор повинен володіти сформованими компетентностями щодо вікових особливостей студентського віку та індивідуальних освітніх потреб, виявляти здатність здійснювати індивідуальний супровід студента щодо питань його професійного самовизначення, бути здатним допомагати студентові адаптуватися до умов навчання і формувати навички етичної та соціально відповідальної поведінки.

**Крищук К. І.**, здобувач вищої освіти,  
*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*  
Україна.

**Науковий керівник – Кузнєцова Н. В.**, канд. пед. наук, доц.,  
*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*  
Україна

## **ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

Вступаючи до закладу фахової передвищої освіти (далі – ЗФПВО), студенти стикаються з низкою проблем, пов'язаних з недостатньою психологічною готовністю до навчання, з руйнуванням навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, які були вироблені роками за час набуття освіти у середній школі, невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. Лише за останні роки проблема дезадаптації учнівської молоді до нового колективу стала предметом досліджень. Саме тому проблема дезадаптації студентів до навчання у ЗФПВО є надзвичайно актуальна.

Метою публікації є визначення видів та чинників дезадаптації, які її викликають, у студентів закладів фахової передвищої освіти.

Проблему дезадаптації студентів до навчання у закладах вищої освіти досліджували науковці: С. П. Архіпова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник, Л. О. Герасименко, А. М. Скрипніков та ін. Однак питання дезадаптації здобувачів освіти до навчання у закладах фахової передвищої освіти досліджені недостатньо.

Розгляд і вивчення проблеми дезадаптації студентів до умов навчання у закладах фахової передвищої освіти передбачає конкретизацію самого поняття дезадаптації.

Дезадаптація – порушення пристосування організму та психіки людини до змін навколишнього середовища, що проявляється неадекватними характеру подразників психічними і фізіологічними реакціями [1].

Науковці розрізняють психосоціальну та шкільну дезадаптацію.

Психосоціальна дезадаптація – збій у механізмах психічного пристосування при гострому або хронічному емоційному стресі, внаслідок чого виникає часткова або повна нездатність пристосовуватися до умов соціального оточення і виконувати звичайну для власного статусу роль у суспільстві через обмеження функціональності психіки [2]. Цей вид дезадаптації може виникнути внаслідок стресів, фізичних або психічних захворювань, конфліктів, емоційних переживань тощо. Найчастіше вона призводить до збоїв особистості під час входження в нову соціальну ситуацію, набуття навичок спілкування та взаємодії. Супроводжується незадоволенням особистості своїм становищем у групі,

зниженням самооцінки, посиленням незадоволеності своїм становищем у соціальному оточенні

Другий вид дезадаптації – до навчання, або її ще називають шкільною.

Шкільна дезадаптація – невідповідність соціопсихологічного і психофізичного статусу учня вимогам шкільного навчання, оволодіння якими стає утрудненим або навіть неможливим [3]. Можемо використати це поняття і щодо здобувачів фахової передвищої освіти. Для шкільної дезадаптації характерними ознаками є відмова (ухилення) особи від відвідування школи або іншого закладу освіти (ПТНЗ, ЗФПВО тощо) внаслідок певних труднощів, що виникли при засвоєнні програми або в процесі спілкування зі студентами або викладачами.

Проаналізувавши підходи науковців, можна виділити такі чинники дезадаптації:

- рівень готовності студента до навчання (соціальної, психологічної);
- стан здоров'я;
- психологічні особливості (слабкий тип нервової системи, надмірна збудженість);
- особливості розвитку (несформованість емоційно-вольові сфери, слабка саморегуляція поведінки);
- неправильне виховання в сім'ї (егоцентричний тип виховання, гіперсоціальне виховання, тривожно-підозріле);
- стиль спілкування викладача зі студентами (авторитарний, демократичний, ліберальний, скандальний, непослідовний тощо).

Для пристосування до нових умов студент повинен звільнитися від страху, переживань, недовіри, навчитися способам налагодження стосунків з однолітками та викладачами. Саме тому працівники закладу фахової передвищої освіти мають здійснювати свою роботу з урахуванням саме потреб студентів. Кураторам груп необхідно орієнтуватися в проблемах адаптації та дезадаптації; проводити зі студентами довірчі бесіди, які б давали їм змогу висловити свої переживання, а згодом і упоратися з ними; вивчати реальні потреби студентів. Дуже доцільно запитувати студентів про їхній настрій, проводити індивідуальні бесіди з батьками з метою поглибленого вивчення сім'ї; проводити виховні заходи, під час яких здійснюватиметься корекція поведінки (закріплювати впевненість у собі, схвалювати за намагання подолати перешкоду); проводити анкетування з метою запобігання дезадаптації та для вивчення особистісних особливостей студентів.

### Список використаних джерел

1. Скрипніков А. М. Психосоціальна дезадаптація при посттравматичному стресовому розладі у жінок: монографія. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2016. 157 с.

2. Герасименко Л. О. Психосоціальна дезадаптація (сучасні концептуальні моделі). *Український вісник психоневрології*. Харків: 2018. Т. 26, вип. 1. С. 62–65. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvpr\\_2018\\_26\\_1\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uvpr_2018_26_1_15)
3. Архіпова С. П., Майборода Г. Я., Тютюнник О. В. *Методи та технології роботи соціального педагога: навч. посіб.* Київ: Слово. 2011. 496 с.

**Кулібаба І. І.** здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій,  
спеціальності 102 «Хімія»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ІНСТИТУТУ КУРАТОРСТВА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Інститут кураторів – це управлінська ланка, яка взаємодіє з іншими у системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Куратор (тьютор, наставник) студентської академічної групи – це наставник і організатор, вихователь і консультант для студентів групи [1], який є посередником між студентом і адміністрацією закладу вищої освіти, між викладачем і студентом, між органами місцевої влади і студентами тощо.

Куратор – це авторитетна людина, здатна до самоорганізації, з великими творчими та педагогічними здібностями, яка стає так званим «провідником» для студентів в університетське життя. Той, хто зможе «підтримати, направити», знайти індивідуальний підхід до кожного окремо взятого студента та допомогти йому «влитися» в єдиний колектив. Показником здатності куратора організувати цей колектив є згуртованість, взаємодія та взаємовідносини академічної групи [3].

Тож куратор повинен враховувати індивідуальні особливості кожного зі студентів, їхні потреби та інтереси й на основі цього вже формувати єдиний колектив [3].

На сьогодні розвиваються альтернативні моделі кураторської діяльності. Однією з таких моделей є «Студентське кураторство», яке забезпечує активізацію та залучення молоді до студентського та суспільного життя. Проєкт «Студентського кураторства» дав змогу підтягнути та направити студентів у навчальному процесі, підказати, як раціонально проводити вільний час, де

займатися спортом або ж отримувати задоволення від занять художньою самодіяльністю.

Обрання куратора для групи відбувається демократичним шляхом. Кожен куратор заповнює анкету, яку оргкомітет поміщає у конверт. У довільному порядку старости груп витягують конверт та отримують свого куратора. Після цього відбувається обмін контактами між куратором і старостою та початок ефективної роботи з кожним студентом групи [4].

Ще однією моделлю є так зване «тьюторство». В англійських університетах традиційно виховну роль виконував тьютор, а в Україні вихованням молоді опікується куратор академічної групи. Поняття «тьютор» є значно ширшим, ніж «куратор». В деяких аспектах функції та обов'язки тьютора та куратора збігаються, але є й певні відмінності. Тьютор британського вишу запроваджує принцип індивідуалізації навчання конкретного студента, скеровує його у вивченні того чи іншого предмета [6].

Тож і сьогодні інститут кураторства відіграє важливу роль у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців, в організації виховної роботи закладу вищої освіти. Викладач-куратор має спланувати кураторські години так, щоб у них приділялося достатньо уваги вихованню духовних та моральних якостей студентів, сприяє самоактуалізації та самовихованню студентів, розвитку почуття відповідальності та людяності. Куратор має враховувати багато особливостей кожного зі своїх студентів та спрямовувати ці особливості в правильне русло, де кожен і його підопічних зможе знайти себе та своє місце у загальному колективі під назвою академічна група [1; 3].

Із розглянутих моделей кураторської діяльності, на нашу думку, найуспішнішою є модель «тьюторства». Зважаючи на зростання інтересу до процесу поглиблення індивідуалізації навчання в межах програми модернізації за ідеями Болонської декларації, було б доречно переносити елементи позитивної практики англійського тьютора у діяльність куратора в українському закладі вищої освіти [5].

### Список використаних джерел

1. Волковницька Т. М. Робота куратора академічної групи вищого навчального закладу як педагогічна умова професійного становлення майбутніх фахівців. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 115. С. 48–51. URL: [https://divovo.in.ua/pars\\_docs/refs/30/29001/29001.pdf](https://divovo.in.ua/pars_docs/refs/30/29001/29001.pdf) (дата звернення: 05.10.2020).
2. Васильєва М. О. Роль та значення куратора в організації виховної роботи у вищій школі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42–43. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/42-43/44.pdf> (дата звернення: 10.10.2020).



3. Корчевна Н. П. Згуртованість академічної групи як один із показників ефективної роботи куратора. *Актуальні проблеми освіти і науки: досвід та сучасні технології*: матер. заоч. Всеукр. наук.-практ. конф. (21 травня 2020 р.) / за заг. ред. Л. А. Мартинець. Вінниця, 2020. С. 107–111. URL: <https://japon.donnu.edu.ua/issue/view/302> (дата звернення: 15.10.20).
4. Студентське кураторство в дії. *Інформаційна Вінниччина*: веб-сайт. URL: <http://i-vin.info/news/studentske-kuratorstvo-v-diyi-4743> (дата звернення: 05.10.2020).
5. Голубєва М. О., Жулківська А. М. Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету. *Наукові записки НаУКМА*. Сер.: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2012. Т. 136. С. 19–22. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp\\_2012\\_136\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2012_136_5) (дата звернення: 05.10.20).

**Мельник О. М.**, здобувач вищої освіти  
факультету хімії, біології і біотехнологій

*ДонНУ імені Василя Стуса.*

*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*

*ДонНУ імені Василя Стуса,*

*Україна*

### **АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТЬЮТОР» У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Професія тьютор у сучасному світі виникла не так давно, хоча поняття існує протягом багатьох років. Визначаючи поняття «тьютор», звернемося до авторських підходів:

1) педагог-наставник, походить від англійського «tutor» і латинського «tueor», що означає «спостерігаю», «підключаюся» – помічник, наставник студента;

2) викладач-консультант або куратор, який допомагає в організації індивідуального навчання і здійснює організаційно-методичне керівництво дидактичним процесом у межах конкретної освітньої програми;

3) викладач, наставник, який допомагає студентам коледжу, університету найбільш оптимально побудувати освітній процес [1].

Враховуючи ці погляди, можемо трактувати «тьюторство» у вищій школі як засіб індивідуалізації освіти, що передбачає моделювання та створення реальних умов для входження студента у процес освіти, управління власним освітнім напрямом.

Мета роботи – обґрунтувати поняття тьюторства у вищій школі, розкрити сутність поняття «тьютор».

Варто зазначити, що тьютор є центральною фігурою, а тьюторство – офіційно визнаним компонентом системи англійської університетської освіти. Це куратор, опікун, вихователь, індивідуальний науковий керівник студента [2].

Історичним корінням тьюторство завдячує Оксбриджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається supervisor. У його обов'язки входить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до освітнього процесу, формуванням навичок самостійної роботи. Підготовка тьюторів у Великій Британії – спеціально розроблена система, яка дає змогу майбутнім тьюторам опанувувати інноваційні особистісно орієнтовані технології для пожиттєвої освіти людини [3].

В українській вищій школі дефініція «тьютор» звучить так: тьютор – особа, що веде індивідуальні або групові заняття із студентами, репетитор, наставник. В університетах зазвичай тьютори – це помічники викладача, наприклад, аспіранти чи студенти старших курсів.

Сьогодні озвучуються думки, ніби тьюторство виникло разом з онлайн-навчанням. Але насправді це поняття було введено ще в XIV столітті. У Британських університетах називають тьюторами тих, хто стежив за відвідуванням курсів і дисципліною. Приблизно у XVIII столітті тьютори університетів Оксфорда і Кембриджа почали виконувати ті функції, які виконують і зараз – стали помічниками та радниками для студентів, складала розклад занять і допомагали з іспитами [4]. Частково такі функції у вітчизняних закладах вищої освіти виконують методисти і викладачі.

Тьютор – це не викладач, це людина, що виконує зовсім інші функції. Головне завдання викладача – наповнити групу студентів знаннями, які передбачено програмою, а тьютор діє інакше. Він визначає інтереси та здібності студента, допомагає скласти індивідуальний освітній план і швидко та ефективно просуватися вперед, використовуючи природню зацікавленість студента. Він – фахівець із розвитку студента, той, хто знає, як ефективно вчитися, та налаштовує процес навчання так, щоб студенти отримували задоволення і позитивні емоції. Тобто, виходячи із навичок, здібностей та бажань студента, допомагає виробити ідеальний план навчання [5].

Теоретичний аналіз вживання поняття «тьютор» у вищій вітчизняній освіті дозволив зробити висновок, що під ним розуміють: по-перше, викладача в ролі помічника, наставника студентів, що керує індивідуальною роботою; по-друге, у багатьох закладах вищої освіти тьютори – це викладачі-куратори, тобто ототожнюється поняття «куратор» і «тьютор»; по-третє, поняттям «тьютор» позначають викладачів розробників онлайн-курсів, які супроводжують онлайн-

навчання студентів. Однак, на нашу думку, правомірніше сказати, що у вітчизняній вищій школі це професія майбутнього, що відрізняється від професії викладача основною функцією – це фахівець із розвитку студента, помічник із вибудовування індивідуальної стратегії кожного здобувача, а відтак – індивідуальний консультант особистісного і професійного зростання. Особливо тьютори затребувані серед студентів-першокурсників. Тьюторство належить до фахового супроводу особистісної навчальної траєкторії здобувачів вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач–студент. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/614826.pdf>
2. Бойко А. М. Індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів II–V курсів (інтегрований курс теорії та історії педагогіки). Київ–Полтава, 2010. 400 с.
3. Гордон Эдвард, Гордон Элайн. Столетия тьюторства. Ижевск, 2008. 321 с.
4. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України. *Зб. наук. праць. Сер. Пед. Науки / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2007. Вип. 5(57). С. 116–122.
5. Дем'яненко Н. М. Тьюторство у вищій школі: від концептуального обґрунтування до впровадження. *Освіта*. 2016. № 13–14 (5708–5709). С. 6.

**Melnyk P.,**

an applicant of Vasyl Stus' Donetsk National University,  
Vinnytsia, Ukraine.

Supervisor – **Zarishniak I.**, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.),  
Associate Professor, *Vasyl Stus' Donetsk National University*,  
Vinnytsia, Ukraine

### EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME OF A TEACHER AND ITS SYMPTOMS, MECHANISMS OF MANIFESTATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY

The problem of emotional burnout syndrome is one of the most significant and acquires special urgency in the work of teachers of higher educational institutions. The author – C. Maslach points out that a burnout is a professional crisis. Emotional burnout is a special form of a person's professional disadaptation, which leads to a decrease in the quality of work, loss of interest in it and even to a change of profession and type of activity. It is the reason of violations of physical and mental health.

Specific factors of professional activity in higher education which negatively influence professional and personal development of a university teacher are: multifunctionality of professional activity; large volume of work; intensity of communicative interaction in the sphere "man-man"; heterogeneity of student audience by intellectual and socio-cultural features, responsibility level, general education, orientation of educational and professional motivation, etc. That is why the aim of the research is to find out the factors of professional burnout among the higher school teachers.

The notion "burnout" was firstly used in 1974 by American psychiatrist H. J. Freidenberg. Freudenberg characterizes a psychological condition of healthy people who provide professional help, are in an intensive and close communication with clients in an emotionally charged atmosphere [1].

Symptoms of emotional burnout syndrome are as follows [2]:

1) emotional exhaustion: a worker has chronic fatigue, worsened mood (sometimes even just at the mention of work), sleep disturbance, diffuse bodily ailments, tendency to get sick;

2) depersonalization / dehumanization – cynical attitude towards work and its objects (subjects): negative attitude towards colleagues and those who need help, guilt, the employee often chooses formal functioning and avoids workload in every possible way;

3) reduction of professional achievements – the emergence of workers' feelings of incompetence and awareness of failure in their professional sphere; the employee suffers from lack of recognition, success, loss of control of the situation, feels his unfulfilled and excessive demands on himself;

4) congratulatory instability: depression, depressed mood, excitability, feeling oppressed about oneself, anxiety, restlessness, feeling hopeless, irritability.

In psychological and pedagogical scientific literature there are three approaches to the explanation of professional burnout syndrome [3]:

1) individual-psychological: discrepancy between high expectations of individuals about work and real reality;

2) socio-psychological: the cause of a burnout is considered to be the specifics of work itself, which is characterized by a large number of contacts in the "person-human" sphere;

3) organizational-psychological: the reason of a burnout relates to personal problems in the organizational structure: lack of autonomy and support, role conflicts, inadequate or insufficient feedback from the management on an individual employee, etc.

That is why researchers (B. Perlman, E. Hartman, etc.) distinguish three groups of factors that influence a burnout syndrome development: role (role uncertainty), organizational (activity content, hard to measure) and personal (dissatisfaction with professional growth) [2].

Role factors can relate to dissatisfaction with unrealistic expectations of specialists, with insufficient adaptability of a worker as a result of comprehension of professional possibilities and limitations. Professional burnout can also be caused by personal characteristics of a specialist (self-esteem, endurance, locus of control, shyness, tendency to perfectionism). Emotional instability, low self-esteem, low organizational skills, and a tendency to avoid difficult situations do not contribute to professional success. But the following are important for professional success: motivation for professional activity, self-reflection, high level of reflexivity, ability to self-regulate, self-control, desire for self-development and professional growth, creative attitude to perform professional tasks, high communication skills, social courage, radicalism. Organizational factors include the conditions of professional environment, the content of activity and socio-psychological conditions of work. Among the factors of professional environment that contribute to professional burnout are excessive workload, overtime work. As for external factors of a professional burnout we can mark out role factors (lack of clarity in job duties (additional load or circle of duties is narrowed) interpersonal conflicts and psychological incompatibility with separate colleagues; experience of internal contradiction between desire to be a good family man and a successful specialist ("either family or work")) and organizational ones proper (uncomfortable workplace, lack of conditions for effective work and rest; authoritarian management style, absence of a social-psychological environment for work and rest). To a certain extent, to reduce a burnout level, work breaks can help, but they have a temporary effect. According to the content of the activity, these factors include the number of interaction subjects, frequency of interaction with them, depth of contacts in communication [3].

### References

1. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. V. 30. P. 150–165.
2. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied Preventive Psychology*. 1998. V. 7 P. 63–74.
3. Cherniss C. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout / Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research. London: Taylor and Francis, 1993. P. 135–149.

**Мовчан Л. Г.**, канд. пед. наук, доц.,  
*Комунальний заклад вищої освіти  
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,  
Україна*

## **НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В ЕКОНОМІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Процеси глобалізації, інтернаціоналізація економіки висувають кардинально нові вимоги до майбутніх економістів, здатних до ефективної комунікації, самостійного прийняття рішень, опрацювання різноманітних джерел інформації, що неможливо без оволодіння діловою англійською мовою.

Як зазначає Дж. Дженкінс (2009), англійська стала міжнародною діловою мовою людей з різним культурним походженням за їх власним вибором [5]. Це означало використання цієї мови не лише для усного спілкування, але і для листування та ведення документації.

У сучасній науковій думці існують два різні погляди на викладання ділової англійської мови. На думку Е. Фінеган (2011), існують важливі мотиваційні чинники, від яких залежить якість результату навчання. Він виділяє інтегративну мотивацію як здатність студента інтегруватися в цільове іншомовне середовище; інструментальну, тобто уміння зосередитися на утилітарних намірах використання мови у професійних або навчальних цілях. Тобто ці види мотивації інтегруються саме у професійній сфері та забезпечують оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю [3].

Розглянемо питання професійної іншомовної комунікативної компетентності, яке передбачає здатність успішно вирішувати завдання взаємодії та взаєморозуміння із носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. Оскільки «іншомовна комунікативна компетентність» відображає результативну складову навчання іноземних мов, вона пов'язується з емоційно-ціннісним ставленням до навколишнього світу через оволодіння і спілкування іноземною мовою [1]. Зважаючи на функціональний підхід до опису мови, соціально-конструкційний погляд на комунікацію, де пов'язані контекст та жанр, особливого значення набуває професійний дискурс [2]. Доведено, що навіть носії мови не все розуміють з різних контекстів, оскільки не володіють спеціальною лексикою. Ось чому важливо розглянути специфічний контекст, щоб зрозуміти, як формується іншомовна комунікативна компетентність у кожній сфері суспільного життя, у нашому випадку – у бізнес-сфері.

З огляду на те, що у багатьох міжнародних компаніях робочою мовою є англійська, не зважаючи на місце їх знаходження, вільне володіння нею, тобто

демонстрація та застосування усіх вище зазначених складників комунікативної компетентності обумовлює успішне виконання роботи та позитивний результат, адже нерозуміння може зашкодити роботі компанії [6, с. 108].

Раніше існувала думка, що ділову англійську мову мають викладати лише носії мови, а метою навчання було максимального наблизити комунікативну компетентність студентів або працівників до рівня володіння носія англійської мови, змінилася фокусом на максимальній комунікативній успішності тих, хто оволодіває нею як іноземною. Це означає, що навчання мови має передбачати оволодіння мовною варіативністю, різноманіттям, стратегічною, інтеркультурною та прагматичною компетентністю. Водночас у вчених виникає питання, наскільки наближеною повинна бути комунікативна компетентність до носія мови та чи необхідно це. Дж. Дженкінс, провівши низку опитувань серед студентів, зауважує, що студенти віддають перевагу носіям англійської мови, обумовлюючи це недостатніми знаннями та володінням мовою серед викладачів, що не є носіями [5]. Концепція Хаймса, що комунікативна компетентність поєднується із ставленнями, цінностями та ідеями, мотивацією спілкуватися та вивчати цю мову, її особливостями та сферами використання, пропонує інше бачення цієї проблеми. Необхідність спілкуватися діловою англійською мовою у різних інтернаціональних контекстах означає здатність адаптувати варіанти англійської для успішного виконання комунікативної мети [4, с. 277].

Іншою перешкодою є культурний бар'єр, який стає відчутним, якщо викладач – носій мови, адже інші часто не можуть дати переклад лакун, реалій, часто вдаючись до лексичних заміन, доповнень. Це може негативно вплинути на сприйняття і в подальшому стати перешкодою для успішної співпраці у діловій сфері. Тому ділові стосунки також передбачають корпоративні заходи, ведення переговорів у невимушеній обстановці, обговорення фільмів, подій, жартів, вивчення потреб та інтересів іноземних партнерів, що означає повагу до їхньої культури, толерантність, створюючи сприятливе середовище для співробітництва. Тож міжкультурна компетентність формується через мотивацію інтегруватися з іноземною культурою.

Отже, професійна іншомовна комунікативна компетентність формується через інструментальну мотивацію, яка означає оволодіння необхідним словниковим запасом, граматичними засобами для успішного спілкування; та інтегративну мотивацію, яка передбачає оволодіння культурою, емоційно-ціннісним ставленням до дійсності та сприяє швидшому порозумінню між діловими партнерами та співробітництву.

### **Список використаних джерел**

1. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2012. 224 с.

2. Bremner S. English for business communication. *Language Teaching*. (4). 2013. P. 410–445.
3. Finegan E. Language: Its structure and use / E. Finegan. 6 ed. Belmont, CA Wordsworth Cengage learning.
4. Hymes D., In Bright W. Sociolinguistics. Two types of linguistic relativity. *The Hague: Mouton*. P. 114–158.
5. Jenkins J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*. 28 (2). 2013. P. 200–207. Via Mondo.
6. Rogerson-Revel P. Using English for international business: A European Case study. *English for specific purposes*. 2013. P. 103–120.

**Олексій Ю. А.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій,  
спеціальності 102 «Хімія»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна

## **ПРОБЛЕМИ ІСНУВАННЯ ІНСТИТУТУ КУРАТОРСТВА, ЙОГО ПРИЗНАЧЕННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Під час навчання у вищі студентам доводиться самостійно приймати важливі рішення, які надалі визначатимуть їхнє життєве кредо. Саме на цьому етапі їм необхідна людина, яка допоможе зорієнтуватися, направити і надати підтримку. Тому значна роль у виховному процесі у закладі вищої освіти належить куратору студентської групи.

Стиль і форма роботи куратора здебільшого залежать від його досвіду, авторитету, характеру. Але зрозуміло одне: хороших результатів куратор може домогтися лише при щоденній, добросовісній та неформальній роботі.

У межах системи кураторства здійснюються такі завдання [1]:

- вирішення проблем адаптації студентів до умов проживання в студентському гуртожитку, встановлення контактів між викладачами і студентами групи;
- формування в групі згуртованого колективу;
- сприяння в організації культурного дозвілля студентів, пропаганда здорового способу життя;
- створення і підтримання в академічній групі комфортного психологічного середовища для успішної навчальної та позанавчальної діяльності студентів, для професійного, особистісного, громадянського розвитку, сприяння становленню високоінтелектуальної, гармонійно розвиненої особистості;



- формування розуміння суспільної значимості майбутньої професії і відповідальності за рівень професійних знань;
- надання допомоги студентам в оволодінні методами самостійної роботи;
- залучення студентів до позанавчальної діяльності групи, факультету та університету;
- залучення студентів до наукової діяльності;
- розвиток корпоративної культури;
- соціально-правова просвіта, профілактика протиправної поведінки студентів;
- розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця.

Функції діяльності куратора: інформаційна, організаційна, комунікаційна, контролююча (адміністративна), творча [2]. *Інформування* передбачає відповідальність куратора за своєчасне отримання студентами необхідної їм інформації щодо навчальних і позанавчальних заходів, в яких вони повинні взяти участь. *Організаційна функція* передбачає структурування куратором спільно з учасниками позанавчального життя студентської групи (посвячення в першокурсники, Дня групи, внутрішньогрупових традицій). *Комунікаційна функція* містить забезпечення і підтримку сприятливої психологічної атмосфери в студентській групі; структурування внутрішньогрупових відносин; безпосередню участь у житті групи як формального лідера; посередництво з кафедрами, деканатом, адміністрацією університету. Контроль за відвідуваністю й успішністю студентів, контроль за виконанням функцій старости, вибір і переобрання старости групи входять у *контролюючу функцію* діяльності куратора. Функція контролю, при її зловживанні, може протиставити студентів і куратора. *Творчість* куратора передбачає розширення діяльності майбутнього фахівця з огляду на його індивідуальні потреби і здібності.

Основними напрямками роботи кураторів на різних курсах є різні аспекти виховної діяльності. На першому курсі – це адаптація студентів до нового освітнього середовища, академічних вимог. Другий, третій курс традиційно є найбільш активними для позанавчальної діяльності студентів. На цьому етапі важливо допомогти кожному знайти своє місце в розмаїтті студентських клубів і об'єднань, залучити до наукової діяльності, до роботи студентського самоврядування. На старших курсах він не так багато приділяє уваги студентській групі, але студенти завжди знають, до кого звернутися; а куратор знає групу краще, ніж інші викладачі, які викладають навчальні курси протягом одного року або семестру.

Вихованість має вирішальне значення для соціального прогресу і продуктивності суспільства і відіграє ключову роль в його перетвореннях, забезпечуючи відповідність людини сучасним і майбутнім вимогам. А куратор, як педагог-психолог, засобами позанавчальних форм співпраці створює умови

для формування сприятливого психологічного клімату для успішної адаптації в студентській групі.

Виховна робота куратора вимагає знань, але багато значить і досвід роботи. Потрібно бути обізнаним у питаннях вікових психофізіологічних особливостей студентів, їх потребо-мотиваційною сферою, з психологією міжособистісної взаємодії і психологією навчальної групи. Тому не випадково цей вид виховного процесу у вищій школі назвали кураторством: куратор – значить опікун, покровитель, спостерігач. І студенти потребують допомоги саме старшої людини – викладача, який виконує функцію куратора, що дає поради і настанови, виходячи з власного досвіду.

Успішне використання куратором педагогічних функцій дає змогу студентам швидше адаптуватися до навчального процесу у ЗВО.

### Список використаних джерел

1. Васильєва М. О. Роль та значення куратора в організації виховної роботи у вищій школі. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/42-43/44.pdf>
2. Волковницька Т. М. Робота куратора академічної групи вищого навчального закладу як педагогічна умова професійного становлення майбутніх фахівців. URL: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=965](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=965)

**Рисіч А. В.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій,  
спеціальності 102 «Хімія»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

Науковий керівник – **Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### ЩОДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Серед проблем щодо організації сучасного контролю у вищій школі фахівці називають нехтування принципом цілеспрямованості навчання; відсутність зворотнього зв'язку; відсутність альтернативних способів оцінювання зусиль студентів; застосування питань нижчого рівня за таксономією Б. Блума; схильність до накопичення позитивних оцінок; відсутність апробації тестових завдань тощо.

Оцінювання результатів навчання студентів здійснюється за накопичувальною бально-рейтинговою системою, основною метою якої є регулярна і

комплексна оцінка результатів навчальної діяльності та сформованості компетентностей студентів на основі результатів поточного і підсумкового контролю успішності.

За кордоном використовують різні шкали оцінювання знань студентів, які мають свої переваги та недоліки. Наприклад, у Японії діє 100-бальна шкала оцінок, яка ставиться всьому класу, а не окремому учневі, у США діє літерна система, у Німеччині – шестибальна система. В Україні оцінювання результатів навчання кожного студента у вищій школі проводять за шкалою ЄКТС. Встановлено, що ЄКТС оцінювання процесу навчання у закладах вищої освіти є найефективнішою з наявних систем виміру результатів навчання студентів, оскільки: а) принцип варіативності максимально враховує запити всіх здобувачів; б) індивідуалізація навчання враховує професійні запити та інтереси здобувача; в) накопичувальна система кредитів стимулює систематичну цілеспрямовану самостійну роботу студентів упродовж усього періоду навчання [1].

Отже, до переваг ЄКТС [2] відносять: подрібненість змісту матеріалу; систематичність роботи студентів протягом семестру; домінування самостійної роботи студентів; об'єктивність оцінювання навчання студентів; прозорість контролю якості навчання; можливість студентів постійно контролювати власні досягнення у навчанні.

### **Список використаних джерел**

1. Мацюк В. В. Контроль результатів навчальних досягнень студентів: історія, теорія, практика. URL: <http://vuzlib.com/content/view/382/84> (дата звернення: 12.10.2020).
2. Товканець В. Г. Університетська освіта: навч.-метод. посіб. Київ: Кондор, 2011. 182 с.

**Рябенко М. І.**, канд. пед. наук, доц.,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

### **ЩОДО ОСНОВНИХ ПРИЧИН КОРУПЦІЙНИХ ПРАВОПОРУШЕНЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

На сьогодні заклади вищої освіти України відіграють одну з вирішальних ролей у формуванні майбутнього нашої країни. Адже на сьогодні, за офіційними даними Державної служби статистики в Україні, функціонує 281 заклад вищої освіти (університет, академія, інститут)? в яких навчається майже 1 млн 300 тисяч здобувачів вищої освіти [2]. Одним з основних завдань, що стоять перед закладами вищої освіти відповідно до чинних нормативно-правових актів,

є участь у забезпеченні суспільного та економічного розвитку держави через формування людського капіталу; формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства тощо. Успішне вирішення відповідних завдань, які стоять перед закладами вищої освіти, неможливо без усунення проявів корупційних діянь, що скоюються учасниками освітнього процесу у своїй діяльності. Задля усунення будь-якого правопорушення, зокрема і корупційного, потрібно виявити, дослідити та усунити основні причини, що призводять до його скоєння.

Корупційне правопорушення відповідно до чинного законодавства – це діяння, що містить ознаки корупції, вчинене особою, за яке законом встановлено кримінальну, дисциплінарну, цивільно-правову відповідальність [3]. Довідникова література визначає «причину» як явище, яке обумовлює або породжує інше явище а також підстава, привід для яких-небудь дій, вчинків або спонукання, міркування, мотиви, якими викликаються бідь-які вчинки, обставина, чинник тощо [2, с. 555].

Одним із найвпливовіших чинників, що спонукає учасників освітнього процесу ЗВО до вчинення корупційних правопорушень, на наш погляд, є недостатній економічний розвиток України, який суттєво вплинув на ефективну діяльність закладів вищої освіти. Загальновідомо, що масштаби корупційних правопорушень збільшені у країнах із низьким рівнем економічного розвитку. Відповідно, неможливість учасників освітнього процесу задовольнити елементарні потреби суттєво знижують рівень ціннісних орієнтацій, переконань, життєвих позицій та мотивів учасників освітнього процесу, що має наслідком корисливого ставлення до своєї діяльності, ослаблення контролю за виконанням законів.

Серед основних причин, що впливають на скоєння правопорушень взагалі та корупційних зокрема, ми вважаємо неналежний контроль керівниками та органами управління ЗВО (Вчена рада, органи самоврядування, студентське самоврядування тощо) за дотриманням норм чинного законодавства. Як зазначав О. Черданцев, важливим фактором зміцнення законності є воля керівництва; відсутність або її недостача, породжені різними обставинами, веде до послаблення законності. Безкарність скоєння корупційних правопорушень призводить до формального ставлення до наявних законів та зневіри у справедливості. Тому керівники та органи управління через цілеспрямовану діяльність, правильну організацію, зокрема належний контроль та відкритість, можуть зробити суттєвий внесок у вирішення запобігання корупційних правопорушень у ЗВО.

Вважаємо доцільним виокремити такий чинник, як низький духовно-моральний рівень учасників освітнього процесу ЗВО, зокрема і науково-педагогічних працівників, які безпосередньо відповідають за організацію та здійснення освітнього процесу. М. Стельмахових зазначав, що совість є найкращим контролером за поведінкою людини. Сучасній вищій школі потрібні науково-педагогічні працівники, які розуміють, що вони є носіями науково-історичного досвіду та носіями загальнолюдської культури і цінностей, через які здійснюється процес передачі цінностей. Науково-педагогічні працівники своїм прикладом порядності, честі, гідності, принциповості та старанним ставленням до обов'язків мають демонструвати іншим учасникам освітнього процесу відповідні світоглядні та громадські якості. Також однією з основних причин корупційних порушень у закладах вищої освіти вважаємо недостатню поінформованість учасників освітнього процесу про основні види корупційних правопорушень та відповідну юридичну відповідальність співучасників відповідних діянь. Багатьма вченими експериментально доведена важливість систематичного нагадування про відповідні стандарти та наявні соціальні норми, що може ефективно вплинути на поведінку особи. Тому для всіх учасників освітнього процесу важливим є постійне нагадування про необхідність дотримання етичних принципів та відповідних правових норм, зокрема в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Треба зазначити, що кожна причина корупційних правопорушень є достатньо складним явищем, що потребує детального вивчення як окремо, так і у взаємодії з іншими, а також важливим є вивчення ролі кожного учасника освітнього процесу у протидії та попередженні цього явища.

### **Список використаних джерел**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. О. Єрошенко. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2012. 864 с.
2. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 16.10.2019).
3. Про запобігання корупції: Закон України від 14.10.2014 р. № 1700-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1700-18#Text19> (дата звернення: 17.05.2021).

**Семененко А. І.**, д-р мед. наук, проф.,  
*Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова,*  
*Україна,*

**Семененко Н. О.**, канд. мед. наук, асис.,  
*Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова,*  
*Україна,*

**Беляєв Е. В.**, канд. мед. наук, доц.,  
*Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова,*  
*Україна*

## **СУЧАСНИЙ СТАН САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВУЗІВ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ**

Одним із найважливіших факторів якісної підготовки висококваліфікованих фахівців-лікарів є самостійна робота студентів під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО). В сучасних умовах проблема якісної освіти висувається на перший план серед багатьох інших проблем людства. У період пандемії коронавірусної хвороби викладачі ЗВО зустрілися з численними викликами щодо викладення матеріалу як для онлайн навчання, так і для самостійної роботи студентів. Саме в період дистанційного навчання одним з основних завдань викладача у ЗВО стає не репродуктивне викладання матеріалу, а якісна організація активної самостійної роботи студентів. Головним при організації самостійної роботи студента медичного вузу під час дистанційного навчання є використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, які б, доповнюючи один одного, становили єдину систему у вивченні навчальних дисциплін. Відповідно до сучасних вимог самостійна робота студентів при дистанційному навчанні повинна поділятися на самостійну роботу для: здобуття нових знань; застосування знань на практиці; повторення та перевірки знань, умінь і навичок. Лише завдяки активному застосуванню вищезгаданих методик можливо забезпечити якісну освіту в сучасних умовах навчання.

При вивченні відповідного предмету студентом медичного університету основним завданням викладача є підготовка спеціаліста, здатного самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у практичній діяльності, адже ми розуміємо, що кожен лікар у своїй практичній діяльності тією чи іншою мірою постійно зустрічається з викликами, які потребують самоосвіти, оскільки отримані нові знання можуть зберегти життя пацієнта в контексті сучасного динамічного розвитку медичних технологій.

Отже, саме організація активної самостійної роботи під час онлайн навчання у вищій школі може навчити майбутнього лікаря вчасно та ефективно поповнювати свої знання, ініціативно та творчо мислити, постійно самовдосконалюватися, проявляти інноваційний підхід у вирішенні невідкладних ситуацій.

**Семененко С. І.**, канд. мед. наук, доц.,  
*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова,*  
*Україна*

**ТРУДНОЩІ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО ВИКЛАДАННЯ  
ДИСЦИПЛІНИ «КЛІНІЧНА ФАРМАКОЛОГІЯ»  
В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

Наука, що вивчає дію лікарських засобів та біологічно активних речовин на організм людини, і є клінічна фармакологія. Ця дисципліна невід’ємно і щільно йде в розрізі з клінічними дисциплінами, оскільки важко назвати захворювання, яке б лікувалося без застосування лікарських засобів. Також, вивчаючи вплив лікарських засобів на організм людини, ми будемо звертатися до відомостей, які нам надає патологічна анатомія, патологічна фізіологія та біохімія. Тому клінічна фармакологія є тим містком, що з’єднує теоретичні та клінічні дисципліни і дозволяє лікарю успішно використати ці знання в медичній практиці [1].

Виходячи з того, що вивчення клінічної фармакології має максимально оптимізувати і зробити ефективною, економічно вигідною медикаментозну допомогу хворим, ми розуміємо, як важливо вивчати цей предмет безпосередньо на конкретних клінічних ситуаціях, біля ліжка хворого, аналізуючи всі ризики, що можуть мати ліки при патологічних станах. Все це вимагає поглибленого розуміння цієї ситуації.

Наразі маємо ситуацію, що унеможливорює змістовне і ґрунтовне вивчення дисципліни «Клінічна фармакологія» у Вінницькому національному медичному університеті імені М. І. Пирогова, оскільки для формування необхідних компетентностей відводиться менше мінімального орієнтовного обсягу європейської кредитно-трансферної системи (орієнтовно освітні компоненти мають мати не менше 3 кредитів (90 год) ЄКТС). Викладання предмету впроваджено в навчання на медичному факультеті ВНМУ ім. М. І. Пирогова в обсязі 45 годин, що надзвичайно обмежує можливість викладачу надати вичерпну інформацію про наявні групи лікарських засобів. Цей факт змушує обирати для вивчення найбільш розповсюджені групи ліків, які лікар застосовує в своїй практичній діяльності. Тематичні плани містять механізми дії окремих груп лікарських засобів, побічні реакції, показання та протипоказання, варіанти взаємодії та можливості фармакотерапії.

Введення карантину через складну епідемічну ситуацію в світі суттєво вплинуло на підхід до викладання та змусило переглянути методику ведення практичних занять та способи контролю засвоюваного матеріалу. Коли ми говоримо про перехід студентів медичного факультету на дистанційну форму

навчання, виникає найбільший негативний момент – це відсутність безпосереднього контакту студентів із хворою людиною. Відсутність контролю конкретного листа призначень, в якому найчастіше лікарі не враховують реакції взаємодії між лікарськими засобами, відбирає в студента можливість аналізу медикаментозної терапії в конкретного хворого за наявної у нього патології. Вважається, що найнегативнішим моментом дистанційного навчання є відсутність особистого спілкування з викладачем та іншими студентами [2].

З'ясуємо, з якими труднощами стикаються суб'єкти дистанційного навчання.

По-перше, навчання у невизначених умовах потребує мотивації зусиль студента. Практично весь навчальний матеріал за таких умов студент освоює самостійно. Це вимагає достатньої сили волі, відповідальності і самоконтролю. Очевидно, що, ніхто його підганяти чи заохочувати до навчання не стане. Підтримувати потрібний темп навчання без контролю з боку викладача вдається не всім. Така форма навчання не підходить для розвитку комунікабельності, впевненості, що надважливо для спеціальності лікаря і роботи з хворими [3].

По-друге, неможливо не згадати про технічні проблеми, що часто виникають під час дистанційного навчання. Не всі студенти мають можливість користуватися якісним інтернет зв'язком, забезпечити наявність потужної та сучасної техніки, що створює додаткові незручності і для викладача, і для студента.

Але поруч з негативними сторонами завжди існують позитивні моменти, і, в цьому випадку, під час вивчення клінічної фармакології в дистанційному режимі можна відмітити: а) можливість навчання в будь-який час, б) будь-якому місці, в) можливість навчатися в своєму темпі, тобто змога по кілька разів передивлятися лекції, пояснення практичного матеріалу, переписку з викладачем та отримувати письмові відповіді від викладача на свої, конкретно поставлені запитання.

Підсумовуючи все сказане, можемо зробити головний висновок – спеціальність лікаря належить до тих спеціальностей, опанування яких в дистанційній формі навчання важко уявити і, на думку більшості викладачів, необхідно поєднувати дистанційну форму навчання з традиційними методиками, щоб підсилити ефект від сумісного використання досвіду та новітніх технологій.

### **Список використаних джерел**

1. Бабак О. Я., Біловола О. М., Чекмана І. С. Клінічна фармакологія: навчальний посібник. Київ: Медицина, 2008. 766 с.
2. Дистанційне навчання. Переваги та недоліки. *Донецький юридичний інститут МВС України*. URL: <https://www.dli.donetsk.ua/news/2020-06-04-3> (дата звернення: 14.04.2021).



3. Миронов Ю. Б. Переваги та недоліки дистанційного навчання. URL: <https://kerivnyk.info/perevahy-ta-nedoliky-dystantsijnoho-navchannya> (дата звернення 14.04.2021).

**Синявський В. В.**, здобувач вищої освіти,  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### **СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕСТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

За допомогою результатів анкетування, проведеного серед 52 студентів денного відділення освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» четвертого року навчання (галузь знань 01 Освіта; спеціальність 014 Середня освіта; предметна спеціалізація 01 Українська мова і література; додаткова предметна спеціалізація 02 Мова і література (англійська)) філологічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, нам вдалося з'ясувати думку майбутніх учителів-філологів щодо застосування тестових технологій в освітньому процесі.

Усі респонденти відповіли стверджувально на запитання щодо використання викладачами педагогічного закладу вищої освіти тестових технологій в освітньому процесі. Це засвідчує розуміння викладачами важливості застосування інноваційних технологій у процесі викладання та в розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-майбутніх філологів.

Разом із тим, наступне запитання засвідчило, що лише 39 % опитаних студентів вважають, що вміння створювати педагогічні тести є обов'язковою компетенцією майбутнього педагога.

Можливо, зважаючи на результати останнього запитання, студенти все ж мають бажання оволодіти знаннями та практичними навичками щодо створення тестових завдань, процедури проведення тестових технологій, особливостей оцінювання засобами тестових технологій, оскільки на запитання «Чи необхідно викладати курс „Основи тестових технологій” для студентів філологічних дисциплін?» 68 % опитаних студентів вважають, що в освітньому процесі

закладу вищої освіти було б доцільним викладання такого курсу, а 32 % респондентів розділяють протилежну думку.

Перевірка за визначеними нами компонентами (мотиваційним, змістовим і операційно-діяльнісним) готовності майбутніх філологів оцінювати комунікативну компетентність старшокласників засобами тестових технологій засвідчила, що 67 % опитаних розуміє сутність поняття «мотивація», 65 % розуміють важливість внутрішньої мотивації, проте 83 % студентів невпевнені в тому, що рівень сформованості їхньої готовності до педагогічної діяльності в тестових технологіях (форм, методів, засобів), залежить від форм, методів і засобів, які застосовує викладач на заняттях. 62 % опитаних вважає контрольню-оцінювальну діяльність учителя формою психологічних репресій, однак 52 % респондентів розуміють, що контроль знань за допомогою тестових технологій розширює їх знання.

Щодо рівня сформованості змістового компонента професійної готовності майбутніх учителів-філологів, то значна частина опитаних (58 %) розуміє, що мета оцінювальної діяльності вчителя полягає в систематичному отриманні відомостей про досягнення й невдачі учнів та вживанні раціональних заходів для ліквідації виявлених внаслідок перевірки знань школярів недоліки, хоча 38 % вважає метою оцінювальної діяльності вчителя тільки контроль успішності учнів, що вказує на недостатню обізнаність студентів з педагогіки. 81 % опитаних вважає предметом оцінювальної діяльності навчальні досягнення та невдачі учнів. Складним виявилось питання щодо змісту принципу міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою (71 % правильних відповідей). 77 % студентів знає, що попереднє оцінювання належить до видів оцінювання, а не до організаційних форм та методів оцінювання. Орієнтуються бакалаври в основних вимогах до тестового контролю, а саме: наявність відповіді (87 %), хоча 13 % цього не знає. Ознайомлені майбутні вчителі (87 %) і з інформаційними характеристиками тесту: складність тестового завдання.

У процесі дослідження ми з'ясували, що студенти мають певні знання та навички сформованості операційно-діялісного компонента професійної підготовки. 81 % опитаних позитивно ставиться до використання тестових технологій для контролю знань, що свідчить про високу довіру до результатів тестових завдань. 40 % майбутніх вчителів не відчуває недоліків комп'ютерних технологій порівняно з традиційними методами контролю, а 35 % ще не визначилися, що є високим показником довіри до сучасних комп'ютерних технологій в напрямі контролю знань. 65 % респондентів правильно закінчили визначення, що індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів забезпечує внутрішній зворотний зв'язок: одержання учнями відомостей про свої навчальні досягнення, про труднощі, які виникли, решта ж плутається у визначеннях. 83 % майбутніх фахівців орієнтується в рівнях навчальних досягнень

учнів, тобто якщо учень одержав 8 балів, то це достатній рівень знань, проте їм важко зорієнтуватись у критеріях, які використовує вчитель для контролю учня, порівнюючи минулі результати цього ж учня з отриманими. 63 % знає правила та прийоми педагогічного спілкування, що є важливим для обґрунтування оцінювання результатів роботи учнів на уроці.

Тож визначено готовність студентів-майбутніх філологів застосовувати тестові технології у процесі навчання. Більшість респондентів, яких ми опитали, уміють користуватися у своїй навчальній діяльності тестами, але не вміють створювати тестові завдання відповідно до вимог розроблення педагогічного тесту. Такі результати свідчать, що майбутні фахівці недостатньо використовують різне програмне забезпечення і мають невисокий рівень навичок користування ними.

**Тарасенко В. В.**, здобувач 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій,  
спеціальності 102 «Хімія»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ**

Самостійна робота студентів – це різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються під керівництвом, але без безпосередньої участі викладача в спеціально відведений для цього аудиторний або позааудиторний час [1].

Якщо змодельовати планування самостійної роботи студентів, то воно має містити такі завдання:

1. Повторення пройденого теоретичного матеріалу.
2. Встановлення головних питань теми.
3. Визначення глибини і змісту знань з теми, складання тез з теми.
4. Вправи, рішення задач.
5. Аналіз виконаної діяльності та її оцінка.
6. Складання питань за змістом лекції.
7. Підбір рекомендованої літератури.
8. Знайомство з питаннями плану семінарського заняття та методичної розробки з даної теми.

9. Визначення питань, за якими потрібно прочитати або законспектувати літературу.

10. Складання схем, таблиць на основі тексту лекцій, підручника, монографії.

До видів самостійної роботи студентів можна віднести такі види діяльності [2; 1; 3]: а) конспектування; б) реферування літератури; в) виконання завдань пошуково-дослідницького характеру; г) поглиблений аналіз науково-методичної літератури, проведення експерименту; д) робота на лекції: складання або стеження за планом читання лекції, опрацювання конспекту лекції, доповнення конспекту рекомендованою літературою тощо; е) участь у роботі на практичних заняттях: підготовка конспектів виступів на семінарі, рефератів, виконання завдань, підготовка до лабораторно-практичних занять: дія відповідно до інструкцій і методичних вказівок, отримання результату; ж) виконання завдань зі спостереження і збору матеріалів у процесі практики.

Існує низка проблем, з якими студент стикається під час виконання самостійної роботи, серед них ватро виділити такі: зниження мотивації при виконанні роботи, відсутність зацікавленості у виконанні завдання, великий обсяг творчої роботи, неорганізованість, відсутність чітких критеріїв щодо плану роботи, часу виконання, теми, змісту, відсутність розуміння мети виконання роботи, її значення тощо [4; 5].

Тому варто зазначити, що методологічну основу самостійної роботи студентів становить діяльнісний підхід, коли цілі навчання орієнтовані на формування умінь розв'язувати типові і нетипові завдання, зокрема і на реальні ситуації, де студентам треба проявити знання конкретної дисципліни.

Методично забезпечити самостійну роботу студентів означає скласти перелік форм і тематику самостійних робіт, сформулювати цілі та завдання кожного з них, розробити інструкції або методичні вказівки, підібрати навчальну, довідкову, методичну та наукову літературу [6].

До рекомендацій щодо стимулювання студентів до виконання самостійної роботи можна віднести і такі пункти: не перевантажувати студентів творчими завданнями, давати завдання з чергуванням творчої роботи на парах із завданнями в позаурочний час, давати студентам чіткий і повний інструктаж щодо мети завдання, умов виконання, обсягу, термінів, надавати зразки оформлення, здійснювати поточний контроль і облік, а також оцінювати, дати рецензію на роботу, узагальнити рівень засвоєння навичок самостійної, творчої роботи [5].

Отже, незаперечна вагомість такої форми організації освітньої діяльності у закладі вищої освіти, як самостійна робота, має забезпечуватися діяльнісним і компетентнісним підходами та грамотним методичним забезпеченням.

### Список використаних джерел

1. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособ. Москва: Педаг. общ-во России, 2004. 112 с.

2. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. URL: [http://pidruchniki.com/13680808/pedagogika/pedagogika\\_vischoyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/13680808/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli) (дата звернення: 04.10.2020).
3. Бешенцева О. А., Маракіна Л. Д. Організація самостійної роботи студентів під час вивчення хімії. URL: [file:///C:/Users/Master/AppData/Local/Temp/beshentseva\\_statja2\\_Metodica\\_\\_2013-4.pdf](file:///C:/Users/Master/AppData/Local/Temp/beshentseva_statja2_Metodica__2013-4.pdf) (дата звернення: 20.10.2020).
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. URL: [http://pidruchniki.ws/12281128/pedagogika/osvitniy\\_svitoviy\\_pro\\_stir/](http://pidruchniki.ws/12281128/pedagogika/osvitniy_svitoviy_pro_stir/) (дата звернення: 04.10.2020).
5. Гурська О. В. Основні аспекти та проблеми організації самостійної роботи студентів ВНЗ. Полтава, 2013. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2903/1/Gurska.pdf> (дата звернення: 20.10.2020).
6. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. С. 146–163.

**Тарасенко Т. С.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій,  
спеціальності 102 «Хімія»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **ЩОДО ОСНОВНИХ ЗАВДАНЬ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Розвиток сучасного українського суспільства та освіти зумовлюють такі завдання реформування системи вищої освіти: створення умов для системного підвищення якості та розширення можливостей безперервної освіти для всіх категорій громадян шляхом розвитку цифрового освітнього простору через вирішення задачі формування національної платформи електронної освіти, що дасть змогу забезпечити доступ до широкого набору онлайн курсів для різних верств населення [1].

Також варто привести зміст освіти, правову й економічну основу управління і структуру освітньої системи у відповідність з новими умовами життя країни, спрямованістю соціально-економічних і політичних реформ і підвищити якість освіти та її цілеспрямованість на задоволення особистісних запитів, потреб формування громадянського суспільства і ринкової економіки, інтересів країни [1].

Наступним кроком має бути створення механізму постійного оновлення та розвитку освіти, орієнтація системи освіти на реалізацію інтересів кожної спеціальності, її конкурентоспроможності на світових ринках праці [1; 2].

Щодо формування громадянської самосвідомості, соціально прийнятної поведінки і привабливості особистої участі в культурному і духовному житті країни, то ця вимога належить до всіх елементів освітнього процесу: до навчальної діяльності, повсякденного укладу і морально-ціннісного строю освітніх установ. Розробка і прийняття пакета освітніх програм, що відповідають, з одного боку, реальному різноманіттю світоглядних, гуманітарно-культурних, соціально-цивільних, етнокультурних і релігійних освітніх запитів населення, а з іншого – потребам країни в реалізації її загальнонаціональних інтересів [3].

Варто також зазначити, що достатню державну підтримку має отримувати фінансова стабільність функціонування системи освіти (на основі введення соціальних і освітніх стандартів, фінансових нормативів); поетапний перехід до інноваційно-інвестиційної моделі управління системою освіти, орієнтованої на безперервний процес оновлення змісту освіти; максимально можлива різноманітність освітніх програм, що відповідають освітнім запитам різних груп населення і забезпечують можливість реалізації індивідуальних потреб та інтересів особистості [2; 3].

Підтримки також потребує запровадження інноваційних освітніх програм (через конкурси, цільові програми, публікації), спрямованих на вирішення перспективних завдань оновлення змісту освіти. Перелік таких завдань повинен бути об'єктом постійних відкритих обговорень, що стимулює розвиток творчої діяльності в розвитку змісту загальної освіти [4].

Щодо вимог до організації підготовки фахівців вищої освіти, вважаємо за доцільне виділити посилення законодавчо-нормативної орієнтації вузів на вирішення проблем забезпечення якості підготовки фахівців (зокрема і через нові редакції вузівських статутів тощо) і надалі здійснити перехід до формування постійно діючого механізму розвитку державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (на всіх рівнях організації управління вищою освітою), включно з обліком вимог сфери і ринків праці. Також варто організувати поетапне розгортання постійно діючого системного моніторингу якості вищої освіти, важливою є і реалізація державної програми підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та оновлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти. Наступним кроком є передбачення заходів, що стимулюють заклади вищої освіти до зниження аудиторного лекційного навантаження викладачів і студентів і збільшення часу на самостійну роботу студентів під керівництвом викладачів [5].

Отже, основними завданнями реформування системи вищої освіти, на нашу думку, мають бути ті, що наблизять вищу освіту до європейських стандартів,

а саме: розвиток цифрового освітнього простору для забезпечення неперервної освіти; удосконалення правових і фінансових механізмів функціонування системи вищої освіти в невизначених умовах; удосконалення механізму конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти на світових ринках праці; удосконалення галузевих та професійних стандартів вищої професійної освіти відповідно до вимог вітчизняного ринку праці.

### Список використаних джерел

1. Шимон А. В. Перспективи реформування вищої освіти в Україні: основні напрями. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/9930/1/57.pdf> (дата звернення: 24.11.2020).
2. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України. *Аналітична записка*. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/globalni-tendencii-i-problemi-rozvitku-osviti-naslidki-dlya> (дата звернення: 14.11.2020).
3. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). URL: [https://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE\\_Reforms\\_Strategy\\_11\\_11\\_2014.pdf](https://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf) (дата звернення: 10.11.2020).
4. Косенко О. Європейський Союз та Україна: спільне і відмінне у вищій школі. *Вища освіта*. 2012. № 1. С. 81–86.
5. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. С. 253–269.

**Троян А. В.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
філологічного факультету,  
спеціальності 035 «Філологія»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОМИЛОК ЛЕКЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ

З метою усвідомлення сучасним викладачем кінцевого результату освіти та підбору ефективних технологій щодо досягнення найвищого результату навчальної діяльності студентів варто розглянути методичні прийоми уникнення типових помилок під час проведення лекційного заняття:

1. Необхідно детально відбрати навчальний матеріал, який вивчається студентами вперше. Найважливішим завданням первинного ознайомлення є пробудження інтересу до навчального матеріалу теми, варто показати наявні взаємозв'язки та пояснити системність у знаннях.

2. Під час виступу лектору варто пам'ятати про такі обов'язкові вимоги: варто ознайомити студентів із темою лекції та списком використаної літератури; постійно нагадувати зміст попередньої лекції для кращого засвоєння нового матеріалу; важливою є реалізація тез поданої лекції та підведення підсумків кожного із пунктів та лекції загалом; доречними будуть відповіді на питання студентів; варто зазначити рекомендації щодо підготовки до практичних та семінарських занять; повідомити тему наступного лекційного заняття.

3. Одним із важливих завдань, яке постає перед лектором є вміння виробити первинну мотивацію у студента. Для цього можна поставити такі питання: «Чому важливо знати цю дисципліну?», «Чи знадобиться вона мені?».

4. Підготовка викладача до виступу повинна складатися з таких етапів:

- *Психологічна підготовка.* Викладач повинен виробити у себе розуміння значущості своєї діяльності, впевненості у своїх знаннях. Певною мірою цьому сприяє осмислення дидактичних цілей, міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, розуміння місця навчальної дисципліни і теми у підготовці фахівця.
- *Попереднє вимірювання часу* на висвітлення кожного питання (хронометраж). Цей етап дає змогу вносити певні корективи у час, відведений для висвітлення кожної композиційної частини. За необхідності визначається, чим можна пожертвувати, залишити поза лекцією або внести до плану-конспекту семінарського заняття, а які з питань необхідно висвітлити більш детально.
- *Риторична підготовка.* Конспект лекції можна порівняти з нотною партитурою, адже в ньому міститься не тільки текст, але й спеціальні позначки лектора: де слід уповільнити темп, щоб дати матеріал під запис, а де можна темп прискорити; де поставити логічний наголос; з якою інтонацією розповісти той чи інший фрагмент матеріалу. Особливу увагу варто звернути на дикцію, принаймні на ті слова, що потребують специфічної вимови, наприклад, терміни-запозичення з інших мов [1, с. 32].

5. Перед початком лекції варто ще раз перечитати весь конспект на наявність помилок і, якщо необхідно, скоректувати цифри, дати, назви та імена. Для кращого засвоєння підготовленого матеріалу можна попередньо проговорити його подумки за планом, конспектом або повним текстом, щоб провести контрольний огляд усієї лекції.



6. Авторитет лектора значно знижується, якщо він займається переказом одного якогось підручника чи посібника. Із розвитком комп'ютерних технологій викладач перестав бути єдиним джерелом знань, тож і лекція повинна бути оригінальною і викликати інтерес студентів до предмету.

7. Під час лекції слід обрати правильний темп викладу матеріалу, адже рівень навичок конспектування у кожного студента різний. Варто зосереджувати увагу на ключових термінах, які обов'язково варто записати.

8. Одним із найбільших порушень можна вважати, коли лектор виступає із підручником та читає зміст його на занятті. Це приносить шкоду і компроментує кафедру загалом. Навіть якщо лекційний матеріал викладається вперше і проходить стадію апробації, він оформлюється за наявними вимогами і повинен відпрацьовуватися ще з більшою ретельністю.

Отже, одним із шляхів попередження педагогічних помилок під час лекції є удосконалення організаційно-методичної компетентності викладача, зокрема вміння правильно підібрати матеріали для найкращої підготовки студентів, виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення, створювати психологічно комфортні умови для самореалізації та розгортання творчого потенціалу. Також одним із головних завдань викладачів є вміння правильно поставити мету і добирати відповідні засоби для її досягнення. Основними ж умовами ефективності такої роботи вважаємо високий рівень професійної компетентності викладачів, зокрема рівень їхньої інтелектуальної підготовки для уникнення труднощів у викладацькій діяльності.

### Список використаних джерел

1. Методика підготовки та проведення лекцій у національній академії внутрішніх справ / за ред. Є. М. Моїсеєва. URL: [https://okop.naiu.kiev.ua/assets/files/npa-navs/MetRec\\_lekc.pdf](https://okop.naiu.kiev.ua/assets/files/npa-navs/MetRec_lekc.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).

**Указна Н. С.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*  
**Науковий керівник – Вейландс Л. В.-В.**, канд. пед. наук, доц.,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО**

Становлення особистості нерозривно пов'язане із суспільством, в якому вона живе, з тією системою відносин, в які особистість втягується. Отже, соціум

впливає на особистість значною мірою визначає те, якою вона стане в майбутньому. У студентському середовищі складається певна система міжособистісних відносин між студентами і викладачами, а також між самими студентами. З усіх спектрів потреб потреба в міжособистісній взаємодії є однією з найголовніших. У спілкуванні людина пізнає не тільки оточуючих, але і себе, а так само налагоджує соціальні зв'язки [1, с. 54].

Міжособистісна взаємодія – це суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що здійснюються людьми один на одного в процесі спільної діяльності і спілкування. Визначальним у взаємодії є відносини. Сформовані міжособистісні відносини визначають рівень міжособистісного спілкування та спільної діяльності. Успішність діяльності особистості визначається рівнем розвитку особистості, рівнем розвитку її спілкування і відносин. У процесі навчальної діяльності студент виступає її суб'єктом, тобто є носієм предметно-практичної активності і пізнання. Величезний вплив на нього мабуть викладачі, саме від їхньої взаємодії залежить, яким студент вийде зі стін університету і який скарб знань буде у нього в голові. У навчальному процесі має бути присутня конкуренція, адже вона допомагає виявляти особистості всі свої чинники та здібності [2, с. 256].

Система вищої освіти з навчання фахівців повинна володіти широким набором засобів, що забезпечують розвиток умінь. Одним із найбільш важливих моментів в цьому є та взаємодія, яка складається між викладачем і студентом: вступаючи у суб'єктні відносини і будучи їх активним учасником, студент починає сприймати реалізовані способи спілкування як норму, як свій індивідуальний вибір. Особистість перебуває в колективі, формується і розвивається. Студентський колектив представляє собою певний ступінь у розвитку особистості, який формує окремі якісні характеристики особистості, здатність функціонувати в колективі, вирішувати завдання, виходити з конфліктних ситуацій, тобто бути повноцінним суб'єктом соціального життя суспільства.

Взаємодія викладача і студента містить спільну діяльність на основі загальних цілей. Важливо пам'ятати, що процес взаємодії викладача та студентів протікає у зіткненні цілей, інтересів, життєвих позицій, мотивів, особистого індивідуального досвіду. Під час взаємодії викладача та студентів необхідно більше орієнтуватися на підвищення активності студентів, встановлення з ними зворотного зв'язку. Міжособистісні відносини розвиваються в динаміці: вони зароджуються, закріплюються, досягають певної зрілості, після чого можуть поступово слабшати.

Також одним із найважливіших процесів є міжособистісні відносини між студентами. Спілкування між студентами – це обмін духовними цінностями.

Спілкування є не тільки окремою сферою діяльності студента, а й найважливішою умовою його особистісного становлення. Студентська група характеризується спільністю її членів, яка робить її відносно автономним утворенням. У студентській групі визначальними є взаємини і взаємодія між учасниками, емоційний контакт, податливість або опір груповому тиску, цілі і цінності спільної діяльності. Це допомагає їм розвивати свої комунікативні навички. Під час міжособистісного спілкування студент може підвищити рівень свого розвитку [3, с. 456].

Міжособистісна взаємодія також має прямий вплив на успішність навчання студентів. У процесі навчальної діяльності великий вплив на студентів надає саме викладач, адже від нього залежить, як студент сприйматиме подану інформацію і яким вийде зі стін університету. Але не варто заперечувати того факту, що і сам студент має великий вплив на процес навчання. Від нього залежить, який підхід до навчання групи загалом і кожного студента окремо обере викладач. Під час взаємодії викладача зі студентами викладач повинен брати до уваги низку факторів: необхідно враховувати дидактичні аспекти, що передбачає формування умов для успішного навчання студентів, застосування інтерактивних методів навчання. У процесі навчання у вузі студент вибирає собі професію і намагається оволодіти нею. Він намагається відчувати себе в різних сферах, самостійно планує своє подальше життя [4, с. 15].

Від характеру міжособистісної взаємодії насамперед залежить рівень успішності студентів, потім самопочуття і психічний стан групи загалом, а також ступінь реалізації і самореалізації студента.

### Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва, 1982. 199 с.
2. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 2005. 531 с.
3. Мороз В. А. Межличностные отношения студентов, влияющие на процесс становления личности. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. ИФ РИНЦ. 2016. № 11-4. С. 735–739.
4. Феррапонтова О. И. Влияние внутригрупповых отношений на развитие личности студента как будущего профессионала. *Педагогика*. 2002. № 1. С. 24–32.

**Яковлева О. О.**, д-р мед. наук, проф.,  
*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова,*  
*Україна,*

**Семененко І. Ф.**, канд. мед. наук., доц.,  
*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова,*  
*Україна,*

**Дорошкевич І. О.**, канд. мед. наук, доц.,  
*Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова,*  
*Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДИСЦИПЛІНИ «ПОБІЧНА ДІЯ ЛІКІВ» У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ЛІКАРІВ**

Зростаючий обсяг фармакологічної індустрії супроводжується додатковим приростом спектру лікарських засобів (ЛЗ) до десятків тисяч, що реєструються в країнах світу. Зрозуміло, що попередня реєстрація на рівні клінічних випробувань не може охопити всі індивідуальні варіанти відповіді на ЛЗ на постмаркетинговому рівні. Тому достатня кількість побічних реакцій (ПР) реєструється при широкому застосуванні серед десятків тисяч споживачів. Водночас варто допустити, що реальна картина може бути неадекватною серед низки чинників: незначна кількість пацієнтів, недостатня увага з боку хворого або його лікаря щодо реєстрації небажаних лікарських реакцій, відсутність порозуміння клінічних проявів ускладнень. З іншого боку, статистичні дані при реєстрації ПР свідчать про достатньо високі цифри, вони досягають декількох десятків відсотків при реєстрації ПР та 10–20 % із них супроводжуються летальними наслідками.

Все це вимагає поглибленого розуміння ситуації з різними векторами проблеми. Тому викладання цієї дисципліни впроваджено в програми навчання на медичному факультеті ВНМУ ім. М. І. Пирогова в обсязі 45 годин. Тематичні плани охоплюють механізми дії окремих груп ЛЗ, діагностику та профілактику ПР, можливості фармакотерапії. Недостатній обсяг педагогічного навантаження не дозволяє висвітлити весь спектр ЛЗ серед різних медичних спеціальностей, тому він обмежений переважно препаратами для терапії внутрішніх хвороб та найбільш частих для амбулаторної допомоги ЛЗ – при терапії больових синдромів, лихоманки, запальних процесів тощо.

Крім того, ситуація з карантинном при навчанні супроводжується, на наш погляд, зниженням ефективності засвоєння теми. Насамперед це стосується відсутності безпосереднього контакту студентів із хворою людиною та ілюстрацією в неї індивідуальних ПР, яке ми впроваджували протягом попередніх років навчання. По-друге, виникає відсутність контролю конкретного листа призначень, в якому найчастіше лікарі не враховують реакції взаємодії між ЛЗ, що так типово при наявності поліфармації. Ми втратили практичні навички щодо заповнення листа для реєстрації ПР, який вимагає для надання типова

форма від МОЗ України. Одночасно виникає занепокоєння на рівні мотивації студентів при відсутності безпосереднього контакту з викладачем, можливості недостатньої уваги під час заняття.

Побічні реакції – наслідки кількох важливих складових клінічної фармакології. Серед них – аспекти взаємодії лікарських засобів, які недостатньо відомі лікарям, водночас варіантів взаємодії може бути безліч, як для парних призначень, так і в реальних умовах поліфармації. Між тим цей важливий розділ клінічної фармакології практично мало представлений в сучасній навчальній літературі [1]. Пошук реакцій взаємодії проводиться частіше індивідуально в наукових джерелах, результати базуються на загальних принципах взаємодії – реакція метаболічної детоксикації ЛЗ, рецепторних реакцій тощо, з урахуванням органів виведення ЛЗ. Бажано враховувати функціональний стан органів мішеней – печінки, легень, нирок, нервової системи, кишечника (при його порушенні виникає ситуація токсичності ЛЗ).

Небезпеку призначення лікарських засобів викликає генетична індивідуальність пацієнта, що останнім часом набуває значення світових тенденцій до впровадження персоналізованої медицини [2]. Взаємодія лікарських засобів та організму людини підкорюється біологічним законам хронофармакології, розуміння яких теж необхідно знати студентам медичних закладів [3]. Отже, такий перелік вказує на широке коло питань, пов'язаних із вивченням побічних реакцій при фармакотерапії, потребує достатньої уваги. Метою такого ставлення стає профілактика небезпечних реакцій при лікуванні пацієнтів різними групами лікарських засобів.

Зважаючи на вищевикладене, співробітниками кафедри клінічної фармації та клінічної фармакології для студентів медичних та фармацевтичних факультетів вищих навчальних закладів, лікарів-інтернів та провізорів видано навчальні посібники з цієї проблеми, що полегшує студентам засвоєння інформаційного навантаження [4, 5].

### **Список використаних джерел**

1. Шоріков Є. І., Шумко Г. І., Хухліна О. С. та ін. Клінічна фармакологія: навчальний посібник. Вінниця: Нова книга, 2019. 512 с.
2. Яковлева О. О., Коновалова Н. В., Косован А. І. та ін. Клінічна фармакогенетика: навчальний посібник. Вінниця: Нова книга. 2011. 160 с.
3. Дроговоз С. М., Штрыголь С. Ю., Рапопорт С. И. и др. Хронофармакология для врача, провизора и студента: учебник-справочник. Х: Титул, 2016. 376 с.
4. Побічні реакції окремих груп лікарських засобів: навч. посіб. / за ред. проф. О. О. Яковлевої. Вінниця, 2019. 318 с.
5. Сучасна клінічна фармакологія та побічні реакції серцево-судинних лікарських засобів: навч. посіб. / за ред. проф. О. О. Яковлевої. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2020. 204 с.

## СЕКЦІЯ 4 ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

*Андрющенко М. В.*, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Анненкова І. П.*, д-р пед. наук, доц.,  
професор кафедри педагогіки,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

### ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ У СИСТЕМІ «ЗДОБУВАЧ ВИЩОЇ ОСВІТИ – НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАЦІВНИК»

Конфлікти – це невід’ємна частина сучасного життя. Існує безліч причин, як суб’єктивних, так і об’єктивних, які провокують конфлікти, які часто неминучі. Але у випадку педагогічного конфлікту дуже важливо застосувати правильну поведінку.[1] У педагогіці основними видами міжособистісних конфліктів є конфлікти: студент–студент; студент–викладач; викладач–викладач; викладач–адміністрація; викладачі–батьки ; адміністрація–батьки. [2]

Мета – вивчити основні причини педагогічного конфлікту «викладач–студент»

Конфлікти між викладачами і студентами можна віднести до організаційно-управлінських, тому що група – це колектив і виконавець, а викладач – організатор і керівник навчально-виховної діяльності. Педагогічна ситуація завжди конкретна, може попередньо проєктуватися або виникати стихійно під час проведення заняття, іспиту, екскурсії.

Серед особливостей педагогічних конфліктів можна визначити такі:

- професійна відповідальність учителя за вирішення ситуації: учасники конфліктів мають різний соціальний статус (викладач–студент), чим і визначається різна поведінка в конфлікті;
- різниця віку і життєвого досвіду учасників розводить їхні позиції в конфлікті, породжує різний ступінь відповідальності за помилки при їх вирішенні;
- різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очима викладача» і «очима студента» бачиться по-різному), тому викладачеві не завжди легко зрозуміти глибину переживань студента, а студенту впоратися зі своїми емоціями;

- присутність інших студентів при конфлікті робить їх зі свідків учасниками, а конфлікт набуває виховний сенс і для них; про це завжди доводиться пам'ятати педагогу;

- професійна позиція вчителя в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу в його розв'язанні та на перше місце зуміти поставити інтереси студента як особистості, що формується;

- будь-яка помилка вчителя під час розв'язання конфлікту породжує нові ситуації та конфлікти, в які залучаються інші студенти;

- конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно розв'язати [3].

Аналізуючи дослідження, присвячені педагогічним конфліктам у ЗВО, Н. Леонов визначав такі педагогічні конфлікти:

- 1) конфлікти з викладачами через розбіжності оцінки та самооцінки знань студента, занижених оцінок, підміни критеріїв оцінки знань оцінкою відвідуваності занять, вплив симпатій і антипатій викладача на оцінку знань студентів;

- 2) незнання викладачем свого предмета, застаріла методика викладання;

- 3) складність викладання і непотрібність деяких вузівських дисциплін для майбутньої професійної діяльності;

- 4) надмірний обсяг домашніх самостійних завдань і строгість вимог до шаблонних моделей знань; погана організація навчального процесу: запізнення і неявки викладачів на свої заняття; нетактовність викладачів; погрози та залякування майбутніми іспитами;

- 5) інтриганство; авторитарність; безкультур'я [4].

Говорячи про педагогічний процес, багато вчених відзначають уже від початку задану йому «конфліктогенність». Це пов'язано з низкою факторів. По-перше, як зазначає Е. І. Киршбаум, педагогічний процес характеризується рольовою і позиційною асиметрією його учасників. Це проявляється в тому, що викладач і студент, перебуваючи в єдиній системі суспільних відносин, реалізують їх по-різному: для одних педагогічний процес виступає як професійний вид діяльності, для інших – як навчальна діяльність. Друга особливість пов'язана з різницею в ролях: однієї категорії учасників приписується роль носія соціально значимого досвіду, соціально цінних властивостей та здібностей, а за іншою категорією закріплюється роль потенційного реципієнта цього досвіду. Третя особливість конфлікту обумовлена приналежністю учасників конфлікту до різних субкультур, психофізіологічними особливостями, притаманними різним віковим групам, індивідуальними особливостями онтогенезу. У свою чергу, як засвідчує особистий досвід, низьку ефективність навчального процесу та конфліктність у спілкуванні викладачі пояснюють такими причинами:

- споживацьке ставлення студентів до навчання, лінощі, небажання вчитися;

- слабка базова підготовка, відсутність у студентів самостійного мислення, низький рівень загальної освіченості та культури;
- відсутність інтересу до навчання та до майбутньої професії; завищена самооцінка з боку студентів [5].

Результат конфлікту залежить від того, наскільки швидко викладач відреагував на перші сигнали студентів. Для педагога більш важливим є аналіз конфліктної ситуації та якісне управління цією ситуацією. Реальний механізм налагодження нормальних відносин полягає у запобіганні конфліктним ситуаціям завдяки правильній психологічній тактиці у спілкуванні зі студентами, навіть «зарядженими» на протистояння.

У конфлікті студент–викладач ми бачимо студента, а треба бачити дитину з усіма її проблемами й особливостями [6]. Проаналізувавши причини педагогічних конфліктів ми робимо висновок, що існує дві сторони конфлікту: викладач і студент. Але вирішувати конфліктну ситуацію, на нашу думку, доведеться викладачу, оскільки в нього більше досвіду та мудрості.

Вирішувати конфлікт треба без свідків, у спокійній атмосфері, без приниження і залякування, адже студент – це майже доросла людина.

### **Список використаних джерел**

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
2. URL: <https://naurok.com.ua/dopovid-na-pedlektoriy-konflikt-55277.html>
3. Рибаківа М. М. Конфлікт і взаємодія в педагогічному процесі: книга для вчителя. Москва: «Просвіта», 1991. 228 с.
4. Леонов Н. И. Психологические конфликты педагогов = Psychological conflicts of educational specialists. *От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: юбилейная конф. в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. Москва: Когито-Центр, 2015. Т. 5. С. 367–369.*
5. Леонов Н. И. Стили поведения старшеклассников различного пола в конфликтной ситуации. Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь, 2008. С. 152–165.
6. Самоукіна Н. І. Практичний психолог в школі: лекції, консультування, тренінги. Москва: ІНТОР, 1997. 192 с.



**Ашихміна Н. В.**, канд. пед. наук, доц.,  
*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»,  
Україна*

## **ЩОДО ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Однією з провідних тенденцій соціального розвитку є утвердження глобального інформаційно-організованого суспільства, яке називають інформаційним або суспільством знань.

У найзагальнішому вигляді під інформаційним суспільством, про яке писали Д. Белл, П. Дракер, І. Масуда Е. Тоффлер, розуміють суспільство, в якому більшість людей зайнята виробництвом, зберіганням, переробкою і реалізацією інформації, особливо її вищої форми – теоретичних знань. У такому суспільстві інформація визнається головним ресурсом, нові інформаційно-комунікаційні технології є найактуальнішими, вища освіта – пріоритетною структурою соціальної організації (центром створення нових знань та їх переробки), інфраструктура суспільства – інтелектуальним, а не «механічним» середовищем.

Дійсно, інформаційна парадигма прогресу дала потужний поштовх розвитку науки і техніки у ХХ і ХХІ століттях. Точні науки націлені на галузь штучного інтелекту; філософи заговорили про становлення інформаційної ноосфери; на основі інформаційних технологій наприкінці ХХ століття соціологи розпочали активно досліджувати феномен «віртуального простору» людського суспільства; фізики, медики, нейрофізіологи вивчають інформаційно-дистанційні здатності мозку людини, застосовують досягнення нанонаук у маніпуляції живою та неживою матерією тощо. Але, як фіксують психологи, результатом експоненціального збільшення знань стали величезні обсяги інформації, що постійно катастрофічно збільшуються, а це, у свою чергу, загрожує «підірвати» психофізичні можливості людини при усвідомленому їх засвоєнні. Майже кожного дня люди намагаються вирішити проблеми освітнього характеру через необхідність протягом всього активного життя (внаслідок зміни місця роботи, при оновленні техніки, технологій, принципів організації праці тощо) освоювати в короткі терміни нові знання і навички. Слід додати, що до цього більшість часто є психологічно не готовою. Певні особливості людської особистісної культури почуттів, культури уваги, культури розумової діяльності не завжди дають змогу у короткі терміни передбачити, «прорахувати» різні альтернативні варіанти подій, аналізувати, вибирати пріоритети – освоювати щось нове на рівні визнаного суспільством професіоналізму. Тому специфічні знання в різних галузях людської діяльності так і залишаються набутком обмеженого кола людей, а інтеграція сучасного знання (яка дозволяє орієнтуватися в дійсності) здійснюється в окремих умах.

Результати критично налаштованих дослідників у галузі становлення інформаційного суспільства [1; 2] показують, що нині інтелектуалізація суспільства активно замінюється комунікативізацією.

Ураховуючи вищезначене, можна констатувати, що сучасна освіта перебуває на шляху трансформаційних змін, які пов'язані з необхідністю кожною особистістю самостійно вирішувати стратегічні завдання світоглядного і методологічного характеру для адекватного розуміння дійсності, зокрема через:

- освоєння особистісно-творчого потенціалу, що складає основу самостійного набуття нових знань, умінь і навичок згідно з темпами виникнення потреби в них;

- формування навичок самоосвіти, що необхідно для самостійного освоєння нових знань та умінь, напрацьованих іншими.

Водночас варто враховувати те, що хоча вроджений біологічний потенціал людини є об'єктивною даністю, реальна здатність до набуття знань, навичок, реалізації творчих здібностей безпосередньо зумовлена не стільки генетикою, скільки організацією психічної діяльності людини.

### **Список використаних джерел**

1. Штанько В. І., Бордюгова Т. Г. Інформаційне суспільство: соціально-філософські проблеми становлення: навчальний посібник. Харків: ХНУРЕ, 2012. 172 с. URL: [https://openarchive.nure.ua/bitstream/document/7111/1/Навч\\_посібн\\_Інформаційне%20суспільство.pdf](https://openarchive.nure.ua/bitstream/document/7111/1/Навч_посібн_Інформаційне%20суспільство.pdf)
2. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. Москва: Аспект Пресс, 2004. 400 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1276734/>

**Вартова Ю. В.**, здобувачка кафедри педагогіки  
*Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*  
Україна.  
*Науковий керівник – Цокур О. С.*, д-р пед. наук, проф.,  
завідувач кафедри педагогіки  
*Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,*  
Україна

### **ТИПОЛОГІЯ ТРАВМАТИЧНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ТА ВНУТРІШНІХ КОНФЛІКТІВ ДІВЧАТ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПСИХОСОМАТИКИ**

Відомо, що зараз багато захворювань сильно молодіють. Якщо раніше інфаркт траплявся у літніх людей, то зараз він може бути і в 30 років, адже

рівень стресу сучасної людини значно вищий, ніж раніше. Окрім цього, екологічні проблеми – це теж стресове навантаження на фізичне тіло.

Усі події, які більш-менш мають важливість для людини, викликають реакцію. Ця реакція має відбиток на кількох рівнях, а саме: спочатку виникає думка щодо події на когнітивному рівні («Що я подумав про цю подію?»), потім з'являється відповідна емоція (Яке почуття в мене викликає означена подія?), а згодом – певне відчуття в тілі особистості («Що я відчуваю внаслідок того, що сталося?»). Такими є три основні питання, щоб визначити реакцію людини на будь-яку подію. Ці реакції відбуваються завжди, незважаючи на те, чи усвідомлює їх людина, чи ні.

З погляду психосоматики саме негативна реакція в тілі на травмуючу подію створює фізичний симптом. Таку травмуючу подію, згідно з думкою Р. Г. Хамера (якого вважають родоначальником теорії і практики психосоматичного підходу), означають конфліктом, оскільки «реальність не співпадає з бажанням особистості» [1, с. 137]. На його думку, є певні чинники, які виникаючи одночасно і призведуть до виникнення психологічного конфлікту. Серед них: ізолюваність, драматичність та раптовість події. Якщо вилучити хоча б один із цих факторів, то особистість здебільшого зможе подолати несприятливу ситуацію без запуску симптому. Відповідно до типу конфлікту можливі реакції в різних органах тіла.

Суттєво й те, що Р. Г. Хамер, який, ґрунтуючись у кінці 70-х років ХХ століття на своєму досвіді зцілення від раку та на досвіді тисяч інших людей, запропонував новий напрям – «Нова германська медицина», заявивши, що вона може зціляти людину, зробивши наступні відкриття: про пряму залежність пережитого стресу з розвитком будь-якого захворювання; про глибинні біологічні механізми і закони, відповідно до яких вони вмикаються; про тісний зв'язок між стресом і його відбитками в різних куточках мозку та ураженими органами тіла [1, с. 239].

Досвід використання психосоматичного підходу під час психологічного консультування дівчат студентського віку показує, що їм властиві різні порушення на тілесному рівні відповідно до певних типів конфліктів, що демонструє табл. 1. Як видно з табл. 1, дівчатам студентського віку притаманні інтелектуальні конфлікти, зумовлені переважно великим обсягом навчального навантаження, конфлікти «біженця» (переїзд в інше місто або країну з метою навчання, де панує інша мова, ментальність та субкультура) і територіальні конфлікти, що викликані зміною місця проживання (у гуртожитку, на квартирі, на відміну від проживання у батьківській сім'ї), а також конфлікти ідентичності, самознецінювання та розділення. Суттєвим є те, що певну ситуацію дівчата студентського віку сприймають по-різному, що спричиняє відповідні типи конфліктів,

що залежить від так званого первинного конфлікту. Наприклад, якщо через вступ до закладу вищої освіти та зміну місця проживання одна дівчина може пережити конфлікт розділення (втрата контакту з батьками, друзями), то інша дівчина може переживати конфлікт ідентичності (у тому разі, якщо вона має труднощі у спілкуванні, в побудові нових зв'язків), або територіальний конфлікт, викликаний проживанням у гуртожитку (якщо студентки, як сусідки по кімнаті, не можуть домовитися про правила поведінки, порядку, відвідувань).

Таблиця 1

**Провідні типи травматичних переживань та внутрішніх конфліктів  
дівчат студентського віку**

<i>Тип конфлікту</i>	<i>Інтерпретування</i>	<i>Порушення на тілесному рівні</i>
Інтелектуальний конфлікт	Я не можу прийняти рішення. Я не бачу шляхів вирішення цієї задачі. Я не можу перестати думати про це	Головний біль, мігрень, утворення в головному мозку
Конфлікт ідентичності	Я не знаю, хто я в цьому середовищі. Я не розумію, до кого я відношуся. Я не знаю, до кого приєднатися	Захворювання кішківника, підшлункової залози, жовчного міхура
Конфлікт «Біженки», виживання	Я була змушена кинути звичне середовище. Я опинилася «як риба на суші»	Захворювання нирок, сечоводу
Конфлікт територіальної злості	Я відчуваю загрозу на своїй території. Я відчуваю атаку на всю територію. Я не почуваюся безпечно в цьому середовищі. Я захищаю цілісність своїх меж	Захворювання шлунку, жовчних протоків, сечового міхура
Конфлікт самооцінювання	Я недостатньо розумна, гарна, сильна, спритна, приваблива, компетентна	Захворювання кісток, суглобів, судин
Конфлікт розділення	Наявність небажаного контакту. Відсутність бажаного контакту	Захворювання шкіри (висипання, сухість, дерматит, екзема, псоріаз)

Як доводять твердження фахівців із психосоматики, провідне завдання психіки молоді студентського віку – впоратися з різними повсякденними ситуаціями, які виникають у житті та навчанні у закладі вищої освіти. Натомість, як зауважує О. В. Матвеев, з типовими ситуаціями буття та навчання студенти справляються досить легко, але деякі події їх життя викликають у них певні ускладнення або призводять до психологічних травм, які викликають відповідні психосоматичні конфлікти. Психосоматична терапія, на думку автора, намагається перетворити травматичне переживання у свідомості студентів на

звичайну подію, з якою можливо самотійно й ефективно впоратися, щоб ліквідувати стресову ситуацію, в якій вони опинилися [2, с. 78]. При цьому фіксуються чинники, за яких переживання стають травматичними. Серед них такі:

- раптовість, що свідчить про те, що дівчата студентського віку не очікували певної ситуації, через що опинилися до неї зовсім готовими, тому конфлікт, який виник через травматичне переживання, ними самотійно не вирішується на рівні психіки, а «осідає» на рівень тіла;

- небезпечність, що сигналізує про те, що ситуація може погрожувати виживанню, домінуванню або втрати очікувань, сенсу життєвої кар'єри. Наприклад, втрата подруги, батьків або коханої людини безпосередньо дівчатам студентського віку смертю не погрожує, але деякі з них можуть сприймати ці події як смертельну загрозу і виявляти неадекватну поведінку (суїцид);

- самоізоляція, яка свідчить про надзвичайну ситуацію в життєдіяльності дівчат студентського віку, яка сприймається ними як катастрофа, особисте лихо, що призвело до тяжкої психологічної травми та їхньої відмови від допомоги інших людей.

Отже, врахування напрацювань сучасної психосоматики дозволить психологам закладів вищої освіти більш ретельно виявляти травматичні переживання та своєчасно попереджувати внутрішні конфлікти, які зумовлюють негативні стани психіки дівчат студентського віку, що дасть змогу суттєво покращити їхнє психологічне благополуччя і зміцнити здоров'я.

### Список використаних джерел

1. Хамер Р. Г. Новая германская медицина. Москва: Книжный мир, 2002. 457 с.
3. Матвеев О. В. Справочник клинического психолога. Научно-популярное издание. Санкт-Петербург: «Свое издательство», 2017. 488 с.

**Волошина О. В.**, канд. пед. наук, доц.,  
*Вінницький державний педагогічний університет  
 імені Михайла Коцюбинського,  
 Україна,*

**Вдовиця О. О.**, здобувач вищої освіти,  
*Вінницький державний педагогічний університет  
 імені Михайла Коцюбинського,  
 Україна*

### **ЗДАТНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІЙСЬКОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

У сучасному суспільстві значно зросли вимоги до педагога, до його професійних умінь і особистісних якостей. Сучасний учитель повинен володіти,

крім спеціальних знань, знаннями з психології і педагогіки, з основ управління, вмінні організувати і проводити наукові дослідження, застосовувати інноваційні педагогічні технології, володіти спеціальною термінологією, бути професійно успішним.

Водночас рівень професійної компетентності педагогів, рівень сформованості таких якостей, як здатність до емпатії, педагогічний такт, креативність, комунікативні навички не повною мірою задовільняють запити здобувачів освітніх послуг.

Професія педагога пов'язана з постійною роботою над собою, над своїм самовдосконаленням і розвитком як людини і професіонала, тому необхідно підвищувати рівень своєї педагогічної майстерності і компетентності протягом усієї професійної діяльності [1, с. 66]. Ефективність впливу інноваційної діяльності на особистісно-професійний саморозвиток педагога обумовлений врахуванням основних закономірностей: чим вищий особистісний потенціал учителя, його спроможність бути суб'єктом інноваційної діяльності, тим більш ефективним буде процес особистісно-професійного саморозвитку педагога.

Психічним механізмом формування самосвідомості педагога є рефлексія, тобто самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом [2, с. 119]. Накопичуючи досвід сприйняття себе з різних позицій, в різних ситуаціях і інтегруючи цей досвід, людина формує свою самосвідомість.

Професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тими вимогами, які висуває обрана професія; зокрема і з наявними про неї уявленнями. Ці уявлення розвиваються. Рефлексія допомагає визначити мету подальшої роботи, скоригувати свій професійний шлях.

Рефлексія – це особистісний феномен; вона не регулюється ззовні, а здійснюється як реалізація потреби особистості у самовдосконаленні. Педагогічна рефлексія – це включеність суб'єкта педагогічної діяльності в професійне, соціальне і особистісне життя, пошук свого сенсу. Завдяки професійно-особистісній рефлексії вчитель отримує уявлення щодо своєї відповідності професійним стандартам, визначає межі своїх можливостей, отримує уявлення про свої сильні і слабкі сторони, ймовірні зони успішності і невдачі, шляхи самовдосконалення. У процесі професійно-особистісної рефлексії відбувається формування педагога як суб'єкта педагогічної діяльності через співвіднесення власних можливостей, свого індивідуального досвіду, своєї компетентності з вимогами професійної діяльності, оцінка своєї професійної готовності.

У механізмі прояву професійно-особистісної рефлексії в педагогічній діяльності можемо виділити кілька етапів:

- 1) визначення своєї значущості, ролі і місця у професійній діяльності;
- 2) оцінка себе та своєї діяльності очима інших;

- 3) незадоволення результатами власних досягнень;
- 4) осмислення власних стереотипів (шаблонів дій), їх дискредитація;
- 5) осмислення проблемної ситуації як необхідної умови для подальшої ефективної діяльності;
- 6) мобілізація ресурсів свого «Я» для подальшого професійного саморозвитку;
- 7) зміна ставлення до самого себе, до знань, умінь, до своєї діяльності.

Отже, педагогічна діяльність, як і інші сфери діяльності, на сучасному етапі розвитку зазнає змін. У цих змінах дослідники виокремлюють такі тенденції: педагогічна діяльність втрачає риси спонтанності і стереотипності, педагоги намагаються проводити рефлексивний аналіз процесу і результатів своєї діяльності, зростає наукова значущість педагогічної діяльності і водночас, відбувається становлення творчої позиції педагога у професійній діяльності. Цілеспрямоване оволодіння майбутнім педагогом здатності до професійно-особистісної рефлексії є одним із важливих завдань у сучасній педагогічній освіті.

### Список використаних джерел

1. Волошина О. В. Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Випуск 41. С. 66–70.
2. Новий тлумачний словник української мови / укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2008. Том 3. С. 169–170.

**Книш Ольга**, здобувачка СО «Бакалавр»,  
 Комунальний заклад вищої освіти,  
 «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,  
 Україна.  
 Науковий керівник – **Мовчан Л. Г.**, канд. пед. наук, доц.,  
 Комунальний заклад вищої освіти  
 «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,  
 Україна

### КОНСТРУЮВАННЯ ДИСКУРСУ АЛАРМІЗМУ В МЕДІАПРОСТОРІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Алармізм, тобто стан підвищеної тривожності або часто паніки, є природною реакцією людей на ту чи іншу негативну ситуацію. Природа ж нового вірусу, що вразив людство і захопив глобальний медіапростір, неправдиві

новини чи просте перебільшення в чомусь підсилює стан тривожності та панічні настрої у суспільстві.

Згідно з опитуваннями громадської думки, користувачі ЗМІ найбільш достовірними джерелами інформації, які висвітлюють пандемію Covid-19, назвали the BBC News і the Guardian, а ось the Sun, на їхню думку, «did a bad job».

Сьогодні медіапростір значно розширився, завдяки зростанню Інтернет-ресурсів і особливо соціальних мереж. Аналізуючи коментарі людей про ситуацію в країні і світі, взятих з таких відомих соціальних мереж, як You Tube, Twitter, Facebook, ми можемо побачити реакцію реципієнтів ЗМІ і наблизитися до розуміння ступеня впливу на них маніпулятивних стратегій засобів масової інформації.

Ефект емоційного заряджання здійснюється завдяки масштабному розгортанні цілої серії емоційних концептів, які в сукупності утворюють концептуальне поле, під яким розуміється комплекс «семантично пов'язаних і екстралінгвістично обумовлених елементів, що представляють в синхронії і діяхронії фрагмент дійсності» [1, с. 178–179].

Під емоційним концептом, у свою чергу, розуміють «складну, багатоконпонентну ментально-умовну освіту», що відбиває упереджено-суб'єктивне ставлення особистості на предмети і явища навколишнього світу в координатах «життя–смерть», «добро–зло», «придбання–втрата», «задоволення–незадоволення», «корисне–шкідливе», «приємне–неприємне» та інші [2, с. 216–217].

Очевидно, що домінантою концептуального поля в алармиському медіа-дискурсі є концепт «страх», який поєднується з іншими лексико-риторичними засобами, підсилюючи ефект емоційного впливу на одержувача інформації. Найчастіше як засоби для реалізації цієї мети використовувалися інтенсифікатори і квантифікатори: *a great number of infected people* (велика кількість інфікованих людей); *overwhelmed by the number of people needing intensive care* (приголомшений кількістю людей, що потребують інтенсивної терапії); градація: *The lack of a clear message has left many members of the public concerned, anxious, impatient and too terrified* (відсутність чіткої інформації викликала у багатьох людей тривогу, занепокоєння, роздратування і жах); повідомлення анатомічних подробиць, при цьому використовується лексика, що належить розмовно-побутовому стилю (як більш експресивна).

Створення образу ворога є однією з ключових технологій конструювання алармиського дискурсу в медіапросторі та засобом створення моральної паніки.

### Список використаних джерел

1. Ключевская А. Ю. Концептуальное поле «агрессия» как объект лингвистического исследования. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2011. № 131.



С. 177–185. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnoe-pole-agressiya-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya/viewer>

- Ормокеева Р. К. Понятия «эмоциональный концепт» и «эмоциокоцептосфера» / «Общественная академия ученых Кыргызской Республики». Бишкек, 2016. С. 216–219.

**Маркушевська А. В.**, здобувач вищої освіти,

*ДонНУ імені Василя Стуса,*

*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*

*ДонНУ імені Василя Стуса,*

*Україна*

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

Реалії сучасної української освіти, орієнтації на входження до Європейського освітнього простору висувають нові вимоги до викладача, його професіоналізму як інтегративного параметра особистісно діяльній сутності, що забезпечує найвищий рівень продуктивності педагогічної праці, здатність ефективно і творчо розв'язувати питання, пов'язані з навчанням і вихованням молодого покоління. У цьому контексті актуалізується проблема формування ключових компетентностей майбутнього викладача, серед яких важливе місце належить комунікативній компетентності.

Міжнародний департамент стандартів навчання, досягнень і освіти визначає компетентність як «реалізацію кваліфікованої діяльності, спроможність вирішувати завдання або професійно здійснювати роботу. Водночас компетентність, як поняття, має вміщувати в себе знання, навички та відносини, які реалізують спроможність людини ефективно виконувати певні функції і кваліфіковано здійснювати роботу, спрямовану на здобуття визначених стандартів у професійній галузі або виду діяльності» [1].

У науковому обігу поняття «комунікативна компетентність» з'явилося у 1972 році з подання американського вченого-лінгвіста Д. Хайзма, який побудував свою теорію на визначенні речей, які має знати людина для того, щоб бути компетентною у спілкуванні з іншими особистостями [2].

З педагогічної думки більшість дослідників під час визначення поняття компетентності виходять з того, що вона є складною системою, в якій виокремлюють певні групи або напрями, найважливішим з яких і є саме комунікативна компетентність.

Наприклад, А. Кунцевська вважає, що комунікативна компетентність охоплює такі складові:

1. Комунікативність – здатність налагоджувати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми.

2. Вміння знаходити, усвідомлювати та оперувати змістовною інформацією.

3. Здатність до взаємопорозуміння та досягнення партнерської взаємодії.

Стосовно педагогічної комунікативної компетенції вчена виділяє такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (вміщує в себе готовність педагога до професійного вдосконалення, відображає інтерес до інноваційної діяльності, постійну потребу у професійному зростанні та прагнення до саморозвитку);

- когнітивний (вміщує в себе розуміння суті та ролі комунікації, охоплює здатність ефективно та дієво вирішувати проблеми, які можуть виникати в процесі комунікації);

- операційно-діяльнісний (охоплює досвід використання компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях, вміння зберігати емоційний спокій та рівновагу, безконфліктно вирішувати нестандартні ситуації та запобігати їхньому виникненню, а також володіння ораторським мистецтвом, грамотністю усної і письмової мови, уміння презентувати себе та свої здобутки, активно взаємодіяти з учасниками комунікативного процесу тощо [3].

Варто зазначити, що розвиток комунікативної компетентності викладача ЗВО визначається відмовою від *авторитарно-маніпулятивного* стилю комунікації. Крім того, освоєнням позиції партнерства та співпраці зі студентами / учнями. Якщо викладач усвідомлює мету своєї роботи і створює оптимальні умови для співпраці і розкриття творчого, комунікаційного потенціалу студента та сприяє його професійно-особистісному розвитку, то можна сказати, що він володіє високим рівнем комунікативної компетентності [4; 5].

Підсумовуючи сказане, робимо висновок, що комунікативна функція набуває пріоритетного значення у професійній діяльності викладача ЗВО та визначає зміст інших, оскільки спілкування є формою, засобом і метою навчання. Формування комунікативної компетентності викладача потребує системного підходу, що має реалізовуватися на всіх етапах підготовки фахівця та містити усі її структурні компоненти.

### Список використаних джерел

1. Овсянникова Е. К., Марухно В. М. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 4. С. 186–187.

2. Turner R. H. Role-taking, role standpoint, and reference group behavior. *American Journal of Sociology*. 1956. V. 61. P. 216–225.
3. Дербеньова А., Кунцевська А. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів. Харків: Основа, 2009. 191 с.
4. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2015. 250 с.
5. Сысоева Е. Ю. Развитие коммуникативной компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2016. № 11 (67). С. 103–112.

**Огороднік Є. Ю.**, здобувач 1-го курсу СО «Магістр»,  
факультету історії та міжнародних відносин  
спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації  
та регіональні студії»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна

## **ЩОДО ЧИННИКІВ ДЕМОТИВАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ**

На сьогодні існує низка причин, які стали чинниками демотивації студентів. На нашу думку, вони обумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами:

1. Студент не бачить свого майбутнього за обраним фахом.
2. Студент невдоволений системою освіти або університетом.
3. Студент не має мотивації навчатися на «відмінно», адже можна отримати «задовільно» і в буквальному сенсі відпочивати.
4. Студент втрачає мотивацію через дистанційне навчання та дефіцит живого спілкування з викладачами та студентами.
5. Студенту нецікава спеціальність, яку він вивчає.
6. Знецінення вищої освіти як такої.
7. Доступність освіти.
8. Студенти часто змушені поєднувати навчання і роботу.

Відкритим, однак, залишається питання про те, що, мотивує студента. На нашу думку, існує певна класифікація причин, що можуть мотивувати до навчальної діяльності:

1. Пізнавальні мотиви – бажання отримати гарну освіту, бути ерудованою особою, професіоналом своєї справи.
2. Широкі соціальні мотиви – виражені бажанням зайняти гідне місце у суспільстві, отримати визнання від соціуму за якість знань, отриманих у процесі навчання.
3. Прагматичні мотиви – отримання матеріальних та нематеріальних благ як винагороду за свою працю.
4. Професійно-ціннісні мотиви – перспектива працевлаштування на роботі, що принесе розвиток та буде цікавою.
5. Естетичні мотиви – бажання отримувати задоволення від процесу навчання, розкривати свої таланти.
6. Комунікаційні мотиви – розширення кола спілкування для підвищення свого інтелекту та нових знайомств.
7. Традиційно-історичні мотиви – стереотипи про загальнообов'язковість вищої освіти, що закріпилися у суспільстві.
8. Утилітарно-практичні мотиви – самоосвіта.
9. Навчально-пізнавальні мотиви – орієнтація на способи отримання знань, зацікавлення в окремих предметах.

**Пацята А. О.**, здобувач вищої освіти,  
ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
ДонНУ імені Василя Стуса,  
Україна

## **ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА**

У підручнику І. А. Зязюна, Л. В. Карамушки «Педагогічна майстерність» (1997) зазначається, що для педагога професійну значимість мають такі особистісні якості: розвиток емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини і проникати в її почуття, співпереживати їй; здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, гнучкості, різноманітні впливів і в можливості педагога ловити зміни ситуації і продумувати необхідну стратегію педагогічних впливів; окрім того, на протиположності динамізму і вмінню «володіти іншими», педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю «володіти собою».

Дослідниця Т. В. Ткаченко зазначає, що для ефективності професійної діяльності необхідний набір професійно важливих якостей, що визначаються

взаємодією «людина–машина–знакова система», «людина–технічна система», «людина–людина». Водночас дослідниця вважає, що «професійно важливими якостями спеціаліста в системі „людина–людина” є насамперед особистісні компоненти діяльності» [1, с. 249].

Науковці групують професійно важливі риси педагога у шість груп: 1) особистісно-етичні (відповідальність, педагогічний оптимізм, загальна ерудиція, громадянська відповідальність, вимогливість і принциповість, гуманізм, дисциплінованість, самокритичність тощо); 2) індивідуально-психологічні (широта і глибина пізнавальних інтересів, довгочасна пам'ять, критичність розуму, спостережливість, уявлення, воля, великий обсяг і переключеність уваги, об'єктивна самооцінка тощо); 3) педагогічні (належний рівень професійно-педагогічної підготовки, любов до професії і дітей, педагогічний такт, педагогічне мислення, творчість, культура мовлення, почуття гумору тощо); 4) професійні та загальнонаукові (знання теорії предмету, загальна ерудованість, загальної культури, іноземної мови тощо); 5) фізіологічні та психологічні (знання вікових особливостей розвитку, психології навчання і виховання, психології педагога, психології групи тощо); 6) методичні (методику викладання предмету й особливості педагогічного процесу, наукову організацію праці педагога тощо).

На нашу думку, найголовнішою рисою викладача є стресостійкість. Визначають шість способів підвищення стресостійкості [1], якими може скористатися й педагог:

1. *Визначте ваші стрес-фактори.* З'ясуйте, що викликає стрес. Це можуть бути складні особисті стосунки, нездорове робоче середовище або проблеми зі здоров'ям. Якщо випадок складніший, тоді, на думку психолога, краще звернутися до коуча або психотерапевта, щоб розібратися, що викликає стрес саме у вас.

«Заведіть блокнот (або замітку в телефоні), куди записуйте всі події та ситуації, які викликають у вас надмірний стрес або занепокоєння. Потім дайте відповідь на 3 питання: «Що конкретно стало причиною тривоги?», «Коли ви відчуваєте себе „на межі” протягом дня?», «Чи приймаєте ви невдалі рішення через стрес або пригніченість?».

Коли ви почнете бачити повторювані патерни (шаблони) своєї поведінки, то зможете визначити, що викликає стрес саме у вас, і тоді ймовірність впоратись із ним буде вищою» [1].

2. *Контролюйте певні події.* Навчіться справлятися зі стресом, тримаючи події під контролем.

3. *Встановіть здорові обмеження* [1]. Навчіться казати «ні» – так ви буде менше дратуватися і більше відпочивати, зможете отримувати більше задоволення від спілкування з людьми і насолоджуватися іншими заняттями.

4. *Залучайте інших людей.* Обговорення своєї проблеми з фахівцем допоможе вам краще зрозуміти її і розробити план, як уникнути подібних ситуацій у майбутньому [1].

5. *Будьте активні.* Люди, які регулярно займаються спортом, отримують більше задоволення від дрібних радощів життя: спілкування з друзями або домашнім вихованцем, смачна вечеря, читання книг, посмішка випадкового перехожого на вулиці тощо.

Існують також інші вправи на стресостійкість, які також можуть допомогти зняти стрес і розслабити ваш розум і тіло: медитація; масаж; йога; прави для глибокого дихання [1].

6. *Будьте оптимістом.* Оточуйте себе позитивними думками і досвідом: послухайте музику, подивіться смішне відео або зателефонуйте другу, який змушує вас сміятися.

Тож набір професійно важливих якостей педагога визначають вимоги професії «людина–людина» і складають як індивідуальні, так і професійні характеристики. Як шляхи удосконалення необхідних професійно важливих якостей педагога називають: визначення факторів стресу, саморегуляцію емоційних станів, фізичну активність, здорові обмеження у спілкуванні і позитивні думки.

### Список використаних джерел

1. Ткаченко Т. В. Значення засобів вокально-сценічної майстерності у формуванні професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Мистецька освіта: історія, теорія, технології* : зб. наук. праць / за заг. ред. Е. А. Смирнової. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. С. 244–261.
2. Саприкіна Н. Як перевірити себе на стресостійкість та 6 способів її підвищити. URL: <https://happymonday.ua/6-sposobiv-pidvyshhyty-stresostijkist> (дата звернення: 24.04.2021).

**Писаренко Ю. В.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*  
Україна.

*Науковий керівник – Вейландє Л. В.-В.*, канд. пед. наук,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*,  
Україна

## **ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Професійна педагогічна діяльність має низку специфічних особливостей і ускладнена безліччю негативних факторів, одним із яких є феномен «професійного вигорання». У науковій літературі вживається кілька понять, які позначають явище вигорання: емоційне вигорання, емоційне виснаження, професійне вигорання, професійне виснаження. Термін «професійне вигорання» належить Х. Дж. Фрейденбергеру, під яким автор розумів характеристику психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Найпоширенішим у науковій літературі для оцінки професійного вигорання є підхід, запропонований К. Маслач, С. Джексон. Вони характеризують синдром «професійного вигорання» як трикомпонентну систему, що складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень. Про актуальність проблеми професійного вигорання свідчить те, що у ХХ столітті «професійне вигорання» має вже діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям» [1; с. 102].

Синдром професійного вигорання вивчали вчені Е. Махер, Л. Карамушка, Т. Ронгинська. Особливості професійного стресу та окремі прояви синдрому професійного вигорання у працівників освітніх закладів досліджували: О. Баранов, В. Зеньковський, Л. Колеснікова, Ю. Львов, В. Никонов, А. Реан, А. Шафранова та інші.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема професійного вигорання розглядається в аспекті деформації особистості під впливом професійних стресів як деформація, яка впливає на особистість педагога, ефективність педагогічного процесу та інших суб'єктів освітнього процесу. Синдром вигорання розвивається у фахівців, які знаходяться у ситуаціях постійного спілкування, до яких і належить професія викладача та включає в себе три основні складові: виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень [4; с. 382].

Існують такі визначення синдрому вигорання: вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на деякі психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, здебільшого професійної поведінки (В. В. Бойко); процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми (П. Сидоров); відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій; фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується зниженням продуктивності праці, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань [1, с. 214].

Діагностувати вигорання можна за такими симптомами: негативне ставлення до роботи; відчуття марності або незадоволеність результатом роботи; нехтування виконанням своїх обов'язків; відчуття безперспективності галузі своєї професійної діяльності; перенесення комплексу негативних емоцій на оточуючих; «ступор» професійної діяльності, відсутність потреби у професійному зростанні і розвитку. Водночас професійне вигорання може супроводжуватися і фізичними симптомами: порушення сну; високий рівень тривожності та погіршення самопочуття, інші соматичні прояви [2].

У дослідженнях факторів, що впливають на формування синдрому «професійного вигорання» у викладачів, можна зустріти кілька підходів.

Серед факторів, які можуть провокувати професійне вигорання фахівця і, зокрема, викладача можна виділити три групи: індивідуальні (зв'язок віку, статі та синдрому вигорання; особистісні риси – темперамент, емоційні характеристики та інше); організаційні (умови та режим роботи; зміст та посадові обов'язки); соціально-психологічні (соціально-економічні передумови; наявність / відсутність програми стимулювання в організації) [5].

Також можна зустріти спроби об'єднати усі фактори у двох групах зовнішніх та внутрішніх чинників: зовнішні чинники (характеристики професійної діяльності; дестабілізуючі особливості організації діяльності; негативний психологічний клімат у колективі, організації; низька соціально-економічна підтримка престижу діяльності); внутрішні чинники (емоційна регідність; інтенсивна інтеріоризація обставин професійної діяльності; низька первинна мотивація) [6].

Профілактика і корекція синдрому вигорання має мінімум два напрями – особистісно орієнтований і організаційно орієнтований. Особистісно орієнтований підхід спрямований на допомогу особам, схильним до ризику вигорання, на відновлення втрачених ресурсів або на можливий їх розвиток, інвестицій в «активний багаж» для майбутнього подолання важких кризових обставин життя, на особистісне зростання, розвиток суб'єктних властивостей, особистісних і професійних компетентностей.



Забезпечення цього може реалізовуватися двома шляхами: як саморозвиток, самодопомога – розвиток навичок самоменеджменту і допомога ззовні – консультативна допомога, різні форми навчання, реабілітаційні заходи.

З позицій системного підходу особистісно орієнтована допомога буде ефективніша, коли вона здійснюється одночасно в кількох напрямках: самодопомога (самоменеджмент, саморозвиток), оптимізація гігієнічних і мотиваційних умов праці та організаційної культури, надання спеціалізованої професійної допомоги (консультаційної, соціально-психологічної, інформаційної) [7].

Організаційно орієнтований напрям профілактики і протидії синдрому вигорання зачіпає зміни на рівні окремих підрозділів і організації загалом. Потенційні можливості організаційного підходу, на думку вчених, великі, але його впровадження вимагає значного вкладення грошей, зусиль і часу. До ефективних організаційно-орієнтованих методів належить наявність наставництва, супервізорства, проведення дебрифінгів, підвищення кваліфікації, планування кар'єрного росту.

На рівні всієї організації оптимізація організаційної культури і середовища з метою пом'якшення дії організаційних і рольових факторів ризику вигорання вміщує в себе розвиток високої організаційної культури і «здорової» атмосфери у трудовому колективі; професійна й адміністративна підтримка; наявність перспектив підвищення кваліфікації та кар'єрного росту; кадрова політика щодо просування по службових сходах; чітка і прозора система штрафів і заохочень; чіткість посадових обов'язків [3].

Отже, синдром вигорання є особистісною професійною деформацією внаслідок емоційно утруднених або напружених відносин у системі «людина–людина», яка розвивається в часі. Оскільки професійна деформація має негативний вплив на особистість та на професійну діяльність, актуальним питанням залишається здійснення необхідних профілактичних заходів з метою запобігання її виникненню та подальшого подолання.

### Список використаних джерел

1. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
2. Кошелев А. Н. Синдром «белого воротничка» или профилактика «профессионального выгорания». Москва: ГроссМедиаФерлаг, 2008. 240 с.
3. Коновчук Н. С. Основные причины та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету «КРОК»*. 2012. Вип. 14. С. 91–95.
4. Мирончук Н. М. Педагогічні та психологічні чинники професійного здоров'я викладача вищої школи. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб. Ін-ту модернізації змісту освіти МОН України*. Київ, 2006. Вип. 86. С. 386–393.

5. Сидоров П. Синдром эмоционального выгорания. *Медицинская газета*. 2005. № 43. URL: [http://medgazeta.rusmedserv.com/2005/43/article\\_1322.html](http://medgazeta.rusmedserv.com/2005/43/article_1322.html)
6. Maslach C. J. Goldberg Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998. V. 7. P. 63–74.
7. Leiter M. L., Maslach C. *Banishing Burnout: six strategies for improving your relationship with work*. JOSSEY-BASS, 2005.

**Зарішняк І. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна,*

**Рибак В. В.**, здобувачка 2-го курсу СО «Магістр»,  
факультету хімії, біології і біотехнологій  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Мотивація як соціальне явище має велике значення у проведенні та визначенні ефективності будь-якого явища. Процес діяльності особистості визначається низкою чинників, що здійснюють планомірний вплив на мотивацію як викладачів, так і студентської спільноти. Останнім часом особливо гостро постає проблема пошуку шляхів активізації студентської діяльності, відтворення зацікавленості молоді у навчанні та у кінцевих результатах навчального процесу, адже рівень освіти за останнє десятиріччя значно знизився, що вказує на необхідність трансформації наявної системи мотивації до навчання. Проблемою формування мотивації навчання у студентів займалися відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, однак єдиного мотиваційного механізму досі не знайдено. Ця проблема пояснюється динамічним зовнішнім середовищем, що потребує постійних змін та особливої гнучкості, яка має проявлятися в розробці адаптивного алгоритму формування мотивації до навчання у студентів, виходячи з їхніх інтересів, потреб та можливостей. Отже, формування мотивації навчання у студентів дасть змогу підвищити ефективність викладацької діяльності, навчального закладу та освітнього процесу загалом, що пояснює актуальність теми дослідження.

Виходячи з проведеного критичного аналізу тлумачень досліджуваного поняття, різними авторами визначено таке поняття: «мотивація – це процес управління трудовими ресурсами навчального закладу, який полягає у пошуку

та застосуванні дієвих важелів впливу на людей з метою досягнення мети та отримання бажаного кінцевого результату». Критичний аналіз поняття «формування мотивації навчання» дозволив визначити багатогранність та всебічність цього процесу. З'ясовано, що автори Л. Божович та А. Маркова визначають, що мотивацію до навчальної діяльності слід розглядати як сукупність внутрішніх та зовнішніх імпульсів, які їх спонукають до певних дій щодо активізації навчальної діяльності; а В. Клачко визначає, що категорія мотивації навчання визначається трактовкою: «ієрархічна система мотивів зовнішнього і внутрішнього типів, які визначають спрямованість, інтенсивність та особистісний зміст навчальної діяльності суб'єктів навчання» [1]. Тож, виходячи з розглянутих нами визначень під мотивацією навчання студентів ми розуміємо процеси ефективної взаємодії між викладачами і студентами щодо спонукання суб'єктів навчання, зумовлені внутрішніми і зовнішніми чинниками, що активізують навчальну діяльність студентів і сприяють їхньому особистісному зростанню.

У процесі дослідження проаналізовано японську, американську, французьку, англійську, німецьку, шведську моделі мотивації діяльності. Визначено, що за результатами дослідження функціонування вищезазначених моделей за умови та особливостей українського освітнього процесу можна запозичити такі елементи щодо формування мотивації навчання у студентів: з американської моделі – активне залучення студентів до визначення напрямів підготовки та практичної значущості результатів навчання, залежність рівня та розміру стипендії від кількості років навчання та результатів атестації студентів; з великобританської моделі – максимізація активної участі студентів у житті навчального закладу та формування партнерських відносин між керівництвом та студентською спільнотою, що стане запорукою довірливих відносин та сприятиме подоланню бар'єру між різними ланками навчального закладу. Визначено, що за умови адаптування зазначених аспектів можлива активізація діяльності студентів та оптимізація механізму формування мотивації студентів до вивчення навчальних дисциплін.

Виявлено, що найрелевантнішим чинником активізації студентської діяльності є пошук шляхів пробудження інтересу студентів до навчання та освіти, тому особливої актуальності набуває значення нестандартних підходів до викладання навчального матеріалу та способів організації навчальної діяльності.

Проаналізовано чинники формування позитивної мотивації до навчання у студентів та групи педагогічних умов щодо формування мотивації навчання студентів. Чинниками, що мотивують студентів коледжу до навчання, є: отримання стипендії, прагнення до знань, інтерактивні методи викладання матеріалу. До педагогічних умов формування мотивації навчання студентів дослідники відносять: застосування бізнес-кейсів, ділових ігор та більшої кількості практичних занять.

### Список використаних джерел

1. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 20.02.02. Хмельницький, 2009. 18 с.

**Сидорук Т. С.**, студентка 3-го курсу філологічного факультету,  
*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,*  
Україна.

*Науковий керівник – Мовчан Л. Г.*, канд. пед. наук, доц.  
*КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»,*  
Україна

### РЕПРЕЗЕНТАТИВНО-КОМУНІКАТИВНА ФУНКЦІЯ МОВНОЇ ГРИ

Неоднозначність явища мовної гри залишає багато простору для її дослідження. Зазвичай мовну гру розглядають як навмисну аномалію, відступ від норми. Під загальним терміном «мовна гра» об'єднуються всі «явища, коли мовець „грає” з формою мови, коли вільне ставлення до форми мови отримує естетичне завдання». Мета її використання – «розважити себе і співрозмовника, а для того виразитися незвично» [1].

Д. Делабастіта вважає, що мовна гра – це певна мовна аномалія, «навмисна комунікативна стратегія або її результат, який використовується з певним смисловим або прагматичним ефектом» [6]. О. С. Петрова трактує мовну гру як прагматично-стилістичний прийом, який реалізується у вигляді каламбуру – комічної гри слів, здійснюваної лексико-фонетичними засобами, або у вигляді граматичної мовної гри, заснованої на навмисному використанні маркованих граматичних засобів [5].

Мовна гра висвітлюється переважно у зв'язку з реалізацією її комічного ефекту на основі каламбуру та гри слів. Відтак важливим є розмежування понять «каламбур», «гра слів» та «мовна гра».

Найчастіше у лінгвістиці ототожнюються поняття «каламбур» та «гра слів». Т. П. Карпуніна визначає ці терміни як засоби художньої виразності, які функціонують в мові як жарти, створенні на основі полісемії, омонімії та схожому звучанні слів [2]. Попри те, що поняття «мовна гра», «каламбур» та «гра слів» мають певні відмінності у значеннях, вони трактуються як синонімічні в межах сучасної лінгвістики, оскільки виконують однакові функції у мові та мовленні і найчастіше ґрунтуються на багатозначності слів [4].

Д. Делабастіта створила класифікацію відповідно до лінгвістичних засобів, які використовуються для досягнення мовної гри: фонетично-графічні, лексичні (полісемія), лексичні (ідіоми), морфологічні, синтаксичні [6].

**Лексична мовна гра (полісемія).** Полісемія, як здатність слів мати різні лексичні значення в межах певних контекстів, досить широко використовується для створення каламбурів. Полісемія у мовній грі часто зумовлюється помилковою інтерпретацією висловлювання. «*How do you feel?*» he asked. «*Like a military academy*», said Arthur, «*bits of me keep on passing out*». Ford stared at him blankly in the darkness.

Часто у військових академіях курсантів змушують стояти годинами під палючим сонцем, через що курсанти можуть без попередження просто впасти від бездіяльності. Частина тіла кадетів починають «відключатись». Артур грає з двозначністю слова «pass out». Мабуть, частини тіла не відключаються і він відчуває себе добре.

**Лексична мовна гра (ідіоми).** Ідіома «*to talk the hind leg(s) off a donkey*», яка означає розмовляти без зупинку. «*The Great Hyperlobic Omni-Cognate Neutron Wrangler*», said Deep Thought thoroughly rolling the r's, «*could talk all four legs off an Arcturan MegaDonkey – but only I could persuade it to go for a walk afterwards*».

Засіб, який реалізовано через гіперболічне перебільшення величі свого розуму, і робить ситуацію комічною.

**Лексична мовна гра (складання слів та абрєвіатури).** Часто автор використовує складання слів для досягнення комічного ефекту. «*You see if I keep it up I can eventually get promoted to Senior Shouting Officer, and there aren't usually many vacancies for non-shouting and non-pushing-people-about officers, so I think I'd better stick to what I know*».

Автор, розповідаючи про майбутнє кар'єрне зростання персонажа, створює нові прикметники.

**Ігрове словотворення** – один із самостійних типів мовної гри, результатом якої є створення інновацій контамінованої структури і семантики – виникнення нового слова, його форми або виразу внаслідок зближення, поєднання частин двох подібних слів, форм, виразів. Ford leaped to his rescue, hazarding «*counterpoint the surrealism of the underlying metaphor of the... er...*». He floundered too, but Arthur was ready again. «*... humanity of the...*» «*Vogonity*», Ford hissed at him.

**На синтаксичному рівні.** Мовна гра може створювати експериментальні тексти не лише на формальному, а й на семантичному рівні. Унаслідок з'являються різноманітні синтаксичні конструкції, анормативні за семантичними характеристиками. Наприклад, абсурдні різновиди не суперечать природній мові і, вживаючись у відповідному контексті, здатні отримати цілком «нормальну» інтерпретацію [3]. «*Time is an illusion. Lunchtime doubly so*».

### Список використаних джерел

1. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. Москва: Наука, 1983. 237 с.
2. Карпухина Т. П. Игра слов и морфемный повтор: комическое «соствязание» смыслов в словах с общей морфемой (на материале английской художественной прозы). *Вестник ВГУ. Серия: «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. Хабаровск, 2007, Вып. 1. С. 81–89.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. Москва: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
4. Коваль А. П. Практична стилістика української мови. Київ: Вища школа, 1985. 352 с.
5. Петрова Е. С. Грамматическая игра и перевод. В *Studia linguistica: Языковая картина в зеркале семантики, прагматики, текста и перевода*. Санкт-Петербург: Тригон. 1998. Том 7. С. 169–184.
6. Delabastita D. *The Translator: Volume 2, Number 2: Wordplay and Translation: Essays on Punning and Translation*. D. Delabastita. Manchester: St. Jerome Publishing, 1996, 240 p.

**Хитрук Д. А.**, здобувачка 2-го курсу СО «Бакалавр»,  
факультету іноземних мов,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна.

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
Україна

### ШЛЯХИ САМОРОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Кожна людина сучасності для якісного функціонування в суспільстві повинна мати безліч якостей характеру, ґрунтовні принципи та вміти охарактеризувати набір цінностей, які будуть визначати вектор її життя, але для того, щоб не помилитися, необхідно вміти критично мислити.

Американський філософ Джон Дьюї визначав критичне мислення як активний, наполегливий та ретельний розгляд людиною власних переконань, поглядів на яких вони базуються, та подальших висновків, які вони дають змогу зробити. Едвард Глассер зазначив, що критичне мислення вимагає постійних зусиль для вивчення будь-яких переконань у світлі доказів та висновків, до яких вони підштовхують. Проаналізувавши цю інформацію, можна дійти висновку, що критичне мислення – це активний рефлексивний логічний процес огляду, дослідження та обміркування проблем, ситуацій та дій; вміння робити висновки.

Американський професор Деніел Вільгельм визначає, що критичне мислення має такі основні положення: аргументація, винесення суджень і ухвалення рішень, розв'язання проблем. Якщо особа вміє користуватися цими положеннями, то велика вірогідність, що можна буде уникнути багатьох поширених підводних каменів, конфліктних ситуацій та непорозумінь, оскільки така особистість вже зможе вислухати або роз'яснити проблему, навести приклади вирішення та, ґрунтуючись на власних переконаннях, зробити правильне рішення, а це у сучасному світі цінується.

Розглянемо шляхи саморозвитку критичного мислення особистості:

1. Не бійтеся ставити запитання. Якщо ви будете ставити запитання собі і співрозмовнику, вам вдасться зрозуміти, у чому саме полягає проблема.

2. Аналізуйте ситуації з різних боків. Оскільки кожна людина бачить її під своїм кутом, тому від сприйняття кожного може моделюватися подальший розвиток події.

3. Будьте відкритими до нового. Саме така позиція дозволить вам дізнатися погляди та принципи людей з вашого оточення.

4. Формуйте власні думки і погляди на основі доказів, а не суджень. Суб'єктивна інформація може бути не сприйнята, проте за допомогою об'єктивних фактів вас почують і зрозуміють.

5. Розв'яжіть неординарні проблеми. Такий підхід допоможе вам розвинути здатність прораховувати наперед хоча б кілька варіантів розв'язання проблемного питання.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що свідомій сучасній особистості необхідне критичне мислення, яке потрібно розвивати, оскільки воно має безліч переваг і дозволить особистості стати кращою версією себе.

**Штембуляк В. Ю.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Рябенко М. І., канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **ВПЛИВ СТРЕСУ НА РЕЗУЛЬТАТ УСПІШНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

При вступі до закладу вищої освіти, на наш погляд, здобувачі в процесі адаптації до нового соціального та академічного середовища, зокрема зміною ритму життя, звичок харчування, збільшенням навантаження, появою нових

обов'язків, мовленнєвих труднощів, здачею іспитів, через різні види непорозуміння, неминуче і природньо стикаються зі стресом.

Стрес, за інтерпретацією А. Б. Леонової, – це стан організму або суб'єкта, що виникає у відповідь на зовнішні або внутрішні впливи, що ускладнюють функціонування або реалізацію актуальних поведінкових завдань [3, с. 4].

Аналіз наукової літератури дав змогу стверджувати, що існує кілька факторів, що належать до джерел стресу, зокрема й міжособистісні проблеми, пов'язані з академічною конкуренцією серед колег. Внутрішньо особистісні проблеми, які містять страх перед невдачею, вирішення особистих питань та навичок навчання тощо. Стресові умови, як-от неспроможність сплачувати за навчання, дотримання термінів здачі завдань, нездатність зрозуміти навчальний матеріал, безробіття після завершення навчання в закладі освіти тощо – все це джерела стресу, які можуть вплинути на успішність навчання.

Стрес також може виникати через показники академічної успішності. Академічна успішність використовується для визначення того, наскільки кожен студент здатний засвоїти, зберегти, відтворити, згадати свої знання про вивчене, що зазвичай вимірюється за допомогою іспитів, семінарів або поточного оцінювання.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) провела опитування, в якому взяли участь 72 країни та охопила 540 000 респондентів-студентів у віці 18–21 років. У середньому за результатами ОЕСР 66 % студентів повідомили, що відчувають стрес через низькі бали, а 59 % – що вони часто переживають, що складання іспиту буде важким. Далі ОЕСР виявила, що 55 % студентів відчувають велике занепокоєння щодо екзаменів, навіть коли вони добре підготовлені. Майже 37 % студентів повідомили, що почуваються дуже напруженими під час навчання, а дівчата постійно повідомляють про більшу стурбованість, пов'язану із самостійними роботами, порівняно з хлопцями. Отримані дані демонструють, що успішність у навчанні є значним джерелом стресу для студентів [2].

За Г. Сальє, стресором можна визначити все, що кидає виклик пристосованості будь-якої людини або стимулює тіло чи психіку людини. Отже, новий студент, входячи до незнайомого середовища, стикається зі складними академічними та соціальними стресами, вони залишають свої системи підтримки, сім'ї та однолітків, що можуть призвести до почуття самотності та стресового стану, що в свою чергу впливає на здоров'я та навчання студента [3, с. 11].

На тлі стресу під час освітнього процесу у студентів помічаються тривожні і депресивні симптоми або стани, які здійснюють негативний вплив не тільки на психічне здоров'я, а й на успіхи в навчанні. Залежно від кількості симптомів і ступеня їх тяжкості у студентів виникають труднощі з концентрацією уваги, погіршенням соціальних стосунків, самонавчанням, слабшими навчальними



показниками та гіршими результатами іспитів. Стрес є також фактором, що спричиняє поганий сон у молодих людей. Наслідком втрати сну є труднощі з концентрацією уваги, зниження результатів, більш сильного стресу та проблем у взаєминах з іншими людьми [1, с. 4]. Порушення якості та кількості сну, що пов'язані зі стресом, є важливим фактором, який призводить до поганого навчання та самопочуття студентів. Так само стрес може призвести до розвитку неінфекційних захворювань, включно з метаболічним синдромом, ожирінням та зниженням чутливості до інсуліну, що виникає внаслідок нездорових звичок у житті та порушення регулювання системи стресу [2, с. 5].

Стрес співвідноситься із підвищеним апетитом та вищою масою тіла. Тому академічний стрес може спричинити розвиток проблем зі здоров'ям, включно з хронічними незаразними захворюваннями, через зменшення фізичної активності. [1, с. 2].

При тривалому переживанні стресу виснажуються всі ресурси для боротьби з наслідками його проявів на фізичному й психологічному рівні. Результат такого виснаження можна помітити на погіршенні мотивації студентів, вигоранням, виснаженням, знеособленням, цинізмом та неефективністю, які пов'язані з академічною діяльністю, а згодом і зниженням успішності.

#### **Список використаних джерел**

1. Aafreen M. M, Priya V.V & Gayathri R. (2018) Effect of Stress on Academic Performance of students in different streams. *Journal of Drug Invention Today* 10(9), 1176–1780.
2. Вплив стресу на здобувачів загальноосвітньої та вищої освіти: веб-сайт. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2019.1596823> (дата звернення: 07.05.2021).
3. Психология стресса: учебно-методическое пособие / автор-составитель С. А. Наличаева; Филиал Мгу в г. Севастополе. Севастополь, «Издательство», 2018. С. 97. URL: <https://sev.msu.ru/wp-content/uploads/2020/01/Uchebno-metodicheskoe-posobie.-Psihologija-stressa.pdf> (дата звернення: 06.05.2021).

## **СЕКЦІЯ 5**

### **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ І ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ**

**Андрейкова І. Б.**, канд. пед. наук, доц.,  
*доцент кафедри іноземних мов*  
*Одеський національний політехнічний університет,*  
*Україна.*

**Картель Т. М.**, канд. пед. наук, доц.,  
*доцент кафедри іноземних мов*  
*Одеська державна академія будівництва та архітектури,*  
*Україна*

#### **МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ**

У контексті настанов сучасної андрагогіки, яка опікує процеси організації стажування і підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, провідним програмним результатом має стати вдосконалення якості їхньої фахової діяльності з надання освітніх послуг у закладах вищої освіти. З огляду на це, важливим структурним компонентом процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів як викладачів кафедр іноземних мов є моніторинг якості їхньої фахової – лінгводидактичної діяльності. Необхідність останнього зумовлена тим, що для успішного керування процесом підвищення кваліфікації викладачів кафедр іноземних мов та вдосконалення якості їхньої лінгводидактичної діяльності виникає потреба у налагодженні постійного зворотного зв'язку між провідними суб'єктами андрагогічного процесу та своєчасному отриманні відомостей про відповідність фактично досягнутих результатів спроектованим цілям. Такі відомості, як доводить наш власний досвід, можна отримати упродовж здійснення моніторингу якості процесу підвищення кваліфікації викладачів кафедр іноземних мов, який передбачає:

- оцінювання мети і змісту навчальної програми підвищення кваліфікації з фахових і психолого-педагогічних дисциплін;
- з'ясування міри ефективності створених професійно-рольових ситуацій у структуруванні лінгводидактичної та загальнопедагогічної системи знань для актуалізації та розвитку здатності викладачів іноземних мов до здійснення нестандартних педагогічних дій;
- аналіз доцільності використовуваних андрагогічних технологій та засобів професійно-рольової перспективи для підвищення якості їхньої лінгводидактичної діяльності;

- стеження за результативністю провадження нових підходів до підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у взаємодії й комбінації з традиційними технологіями, усталеними в практиці освіти дорослих.

Резервні можливості підвищення якості лінгводидактичної діяльності викладачів іноземних мов під час підвищення кваліфікації слід виявляти на основі названих компонентів моніторингу шляхом використання засобів пролонгованого спостереження за їхньою самоосвітньою діяльністю, а також проведення інтерв'ю, анкетування, тестування. На основі зібраної під час моніторингу інформації змінюється ставлення всіх суб'єктів андрагогічного процесу до прикінцевого програмного результату, переосмислюються способи досягнення спроектованих цілей програми підвищення кваліфікації, тому що керувати – означає максимально враховувати специфіку фахової підготовки і досягнутого рівня лінгводидактичної діяльності викладачами іноземних мов.

Крім того, моніторинг надає можливості відслідковувати не тільки педагогічні, але й функціональні результати процесу підвищення кваліфікації. До педагогічних результатів належать зміни у структурі знань, умінь і навичок, професійних якостей та властивостей, характерних для взаємодії викладачів іноземних мов зі студентами, які демонструє динаміка зростання рівнів їхнього педагогічного професіоналізму. До функціональних результатів зараховуються різні способи їх організаційно-педагогічних дій, які вможливають керування навчальною діяльністю студентів під час вивчення іноземної мови. Суттєво, що під час методичного супроводу процесу вдосконалення якості лінгводидактичної діяльності викладачів іноземних мов важливим структурним елементом є оцінний компонент, що дає підстави говорити про результативність проведеної роботи з підвищення їхньої кваліфікації. У традиційних освітніх стандартах навчальні досягнення оцінюються переважно за когнітивним критерієм, тобто увага акцентується на сукупності здобутих нових знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти викладачі іноземних мов у процесі вивчення програмного матеріалу. Особистісно зорієнтована спрямованість процесу підвищення кваліфікації дає змогу відстежувати динаміку підвищення рівня педагогічного професіоналізму викладачів іноземної мови як проєктувальників, організаторів і диспетчерів процесу іншомовної освіти студентів – продукту їхньої лінгводидактичної діяльності. З огляду на різні стартові можливості викладачів іноземних мов та на право кожного з них обирати індивідуальні темпи підвищення кваліфікації і траєкторію власного професійного саморозвитку, критеріями лінгводидактичного професіоналізму у сфері іншомовної освіти були обрані ті, що висвітлені у табл. 1.

Центром оцінювання навчальних досягнень викладачів іноземних мов під час підвищення кваліфікації має стати динаміка вдосконалення їхнього педагогічного професіоналізму у процесі лінгводидактичної підготовки. Для

оцінювання якості очікуваних результатів слід враховувати дію об'єктивних і суб'єктивних критеріїв. До об'єктивних критеріїв належать:

а) критерій відтворюваності, який передбачає повторення, передання педагогічних дій у рольових ситуаціях її суб'єктами;

б) критерій системності, що прогнозує моделювання в рольовій ситуації педагогічної діяльності з усіма її основними ознаками (логіка, цілісність, функціональність, взаємозв'язок і взаємозумовленість її компонентів).

Суб'єктивні критерії ґрунтовані на рефлексії та знаннях, тому що теоретичні і практико-методичні знання викладачів іноземних мов утворюють простір смислоутворення і самовизначення в професійно-рольових ситуаціях, які мають спеціально моделюватися на заняттях під час підвищення кваліфікації.

Таблиця 1

### Критерії лінгводидактичного професіоналізму викладачів іноземної мови

<i>Етапи підвищення кваліфікації</i>	<i>Критерії</i>
Мотивація	Потреба в компетентному розв'язанні навчальних завдань; прагнення до самовдосконалення і професійного саморозвитку
Створення педагогічно регульованого освітнього середовища іншомовної освіти студентів	Педагогічна взаємодія, співробітництво і співтворчість, рольові, імітаційно-ігрові дії, емоційність та взаєморозуміння
Проектування імітаційних, сюжетно-рольових, ділових, професійно зорієнтованих ситуацій	Допитливість, активність, потреба в новій інформації
Постановка і розв'язання навчального завдання, розподіл ролей і вибір способів досягнення мети	Здатність бачити проблему, ухвалювати рішення, нестандартність дій, ініціатива і відповідальність
Перенесення знань у нову ситуацію	Винахідливість, оригінальність мислення, креативність дій
Контроль та оцінювання	Успішність, професійні досягнення

До суб'єктивних критеріїв зараховано:

- критерій відповідності педагогічних дій викладачів іноземної мови освітній ситуації у сфері іншомовної освіти студентів (ті самі дії можна реалізувати в різних рольових ситуаціях; будь-яка зміна ситуації призводить до зміни характеру педагогічних дій; нормовані педагогічні дії у своїх істотних рисах залишаються інваріантними стосовно рольових ситуацій; той самий зразок педагогічної або лінгводидактичної діяльності, який має певну стійкість, реалізується в ситуації, що програється);

- критерій цінності зумовлює наявність ціннісних підстав зразка педагогічної або лінгводидактичної діяльності, обґрунтованих теоретичними і практико-методичними знаннями (збіг ціннісних підстав, мети, ідеалів педагогічного

зразка і ціннісних орієнтирів студентів, що відтворюють зразок педагогічних дій, забезпечує привабливість педагогічної діяльності в рольових ситуаціях для викладачів іноземної мови);

- критерій умілості вмотивовує наявність умінь викладачів іноземної мови проєктувати свою діяльність у контексті дотримання настанов загальноєвропейського підходу до мовної освіти (формулювати і ставити цілі у вигляді рольової перспективи; структурувати знання у формі рольової ситуації; використовувати педагогічні та лінгводидактичні знання як інструмент практичних дій; моделювати власну діяльність за принципом суб'єктності; організувати діяльність із навчання іноземних мов на рефлексивній основі).

Загалом, у процесі реалізації методичного супроводу процесу підвищення кваліфікації викладачів іноземної мови на засадах моніторингового підходу мають бути досягнуті такі результати:

- сформовано цілісне уявлення про специфіку лінгводидактичної діяльності європейського викладача іноземної мови та її закономірності, про сучасне іншомовне середовище, у якому мають здобувати іншомовну освіту студенти як майбутні фахівці;

- створено систему професійних цінностей, основу яких становлять цінності особистісного саморозвитку, самореалізації і постійного професійного росту викладача іноземної мови у професійно-педагогічній, лінгводидактичній та дослідницько-інноваційній сфері сучасного закладу вищої освіти;

- обґрунтовано профіль професійного «Я» сучасного викладача іноземної мови як менеджера іншомовної освіти;

- окреслено стратегію і тактику на творче виконання професійно-педагогічних функцій і нестандартне розв'язання педагогічних проблем у сфері іншомовної освіти студентів;

- сформовано активну професійну позицію і творчий стиль діяльності;

- розвинуто потребу в постійному професійному самовдосконаленні й підвищенні рівня педагогічного професіоналізму у сфері іншомовної освіти.

**Береженна Л. Ю.**, здобувач вищої освіти,  
*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Україна.*

*Науковий керівник – Шикиринська О. В., канд. пед. наук, доц.,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Україна*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ФОРСАЙТ-МЕТОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Термін «форсайт» (foresight – з англ. передбачливість, передбачення, погляд в майбутнє) стає все більш популярною інноваційною технологією побудови бачення майбутнього як уже минулого [2].

В основу ідеології форсайт-методу покладені сучасні розробки в галузі футурології, прогнозування, стратегічного планування [1]. Його мета – створення бажаного образу майбутнього з написанням звіту про його досягнення. Форсайт можна використовувати для побудови особистої кар'єри, для переорієнтації соціального проекту з процесу на результат, для створення прогнозних сценаріїв розвитку суспільства або його окремо взятої проблеми.

Суть технології форсайт полягає не в тому, щоб запланувати або скласти довгостроковий прогноз, а в тому, щоб виявити варіанти можливого майбутнього, сформулювати альтернативні орієнтири для активної частини учасників форсайта. Це означає, що їм необхідно визначити можливі сценарії розвитку об'єкта, а також спільно виробити форми досягнення консенсусу в учасників за вибором того чи іншого бажаного сценарію.

Форсайт не зводиться до прогнозування. Це щось більше, оскільки його завданням є не лише уявити собі майбутнє, а й отримати план дій досягнення цього майбутнього. Проте прогнозування є важливою складовою частиною форсайта. Але, на відміну від стандартних прийомів прогнозування, заснованих на простій екстраполяції або використанні більш складних моделей чинників, форсайт-метод дозволяє застосувати зворотню послідовність дій для досягнення мети. Досягнення мети є не результатом продуманих дій щодо раціонального використання доступних ресурсів, а відправною точкою розробки можливих дій із її досягнення. Оскільки учасниками процесу може бути необмежена кількість учасників, форсайт-метод завжди виходить за межі загальноприйнятих стандартів і шаблонів. Його результат – новий погляд на рішення навіть типових проблем.

Переваги форсайт-методу в сучасному освітньому процесі порівняно з традиційними методами навчання полягають у такому:

1. Можливість активно використовувати образи та різні візуальні способи, засоби передачі інформації. Це стає особливо актуальним у середовищі школярів і студентів, які все гірше володіють усним мовленням і нерідко зазнають труднощів із письмовим викладенням своїх думок.

2. Форсайт-метод не накладає обмеження на його учасників. Брак знань у вузькій галузі не є перешкодою для включення студента до складу команди. Крім того, робота в команді дає змогу кожному її учаснику знайти свою «нішу», в якій він може виявитися успішним і зробити відчутний внесок у досягнення спільної мети. Навіть у разі, якщо виявляється, що студенти не готові впоратися із завданням самостійно. Отже, робота в команді з використанням форсайт-методу дозволяє підвищити мотивацію кожного її учасника.

3. Форсайт-метод допускає варіативність рішень, що неминуче активізує інтелектуальну діяльність студентів і розкриває їхній творчий потенціал. Завдяки цій властивості метод виправдано використовувати при проведенні олімпіад, інтелектуальних і наукових конкурсів.

4. У процесі навчання застосування форсайт-методу дозволяє об'єднувати теорію з практикою, що помітно підвищує засвоюваність матеріалу студентами.

5. Виступаючи експертами, здобувачі в межах форсайт-методу набувають досвіду побудови ефективних комунікацій всередині групи, що цінується сучасними роботодавцями не менше, ніж наявність професійних знань.

6. Галузь застосування форсайт-методу не обмежується побудовою соціально-економічних сценаріїв розвитку суспільства. Його використання можливе для моделювання рішень педагогічних, природничо-наукових, технічних та інших проблем, що дозволяє розглядати цей метод як універсальний [3; 4].

Отже, запропонована форсайт-технологія як педагогічний інструмент прогнозування майбутнього, прогнозна компетенція у структурі освітнього досвіду може бути використана для створення нових засобів підтримки технологій навчання та їх просування в освітньому процесі.

### Список використаних джерел

1. Кнителъ М. Использование технологии «форсайт» в процессе обучения. *Электронный научный журнал «Наука и перспективы»*. 2016. № 1. С. 23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-forsayt-v-protsesse-obucheniya>
2. Шикиринська О. Навчання впродовж життя – актуальна стратегія у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Інновації в початковій освіті: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 122.

3. Соколов А. Форсайт: взгляд в будущее. URL: <https://foresight.hse.ru/data/380/621/1234/Whatforesight.pdf> (дата обращения: 18.01.2018).
4. Nalyvaiko O. Forsait-doslidzhennia v osviti [Foresight-studies in education]. *Paper presented at 3 Intern. Science and Practical Conference «The Leaders of the 21st Century, The formation of charismatic leader personality based on humanitarian technologies based on humanitarian technologies*. Kharkiv. 2019. С. 230–233.

**Бригадир Л. Г.**, здобувач вищої освіти,  
*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,  
Україна.*

*Науковий керівник – Кузнецова Н. В., канд. пед. наук, доцент,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,  
Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями тощо. Для успішної реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освітньому процесі мають бути створені умови для формування таких рис особистості, як мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативні уміння, уміння працювати в команді. Вирішенню таких завдань сприяє застосування інтерактивної технології навчання.

Мета публікації – охарактеризувати форми і методи інтерактивної технології навчання здобувачів вищої освіти.

Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови («interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти). Отже, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначення найбільш поширених і придатних видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Шевченко, М. Скрипник, Л. Пироженко, О. Пометун та інших учених, які обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності процесу навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну



спроможність. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної, активної взаємодії усіх його членів. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому інтерактивні методи є не тільки засобом покращення навчання, але і засобом посилення виховних впливів.

Інтерактивні технології навчання базуються на особистісно-діяльнісному підході та містять неситуативні (діалог) та ситуативні (ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз та моделювання педагогічних ситуацій тощо) методи навчання. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант. Головними у процесі навчання є взаємодія між студентами і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання.

Форми і методи інтерактивної технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [2].

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання студентів у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою [1]. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до проблеми, твердження тощо; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок вивченої теми.

Створюючи навчальні групи студентів з певною дидактичною метою, варто брати до уваги сукупність таких чинників [2]: психологічну сумісність студентів; навчальні можливості, інтереси, нахили; оптимальне поєднання парно-групової, колективної та індивідуальної форм роботи; орієнтованість інтерактивних технологій на структуру освітнього процесу.

Спочатку відбувається теоретичне ознайомлення студентів із ключовими моментами організації освітнього процесу з використанням активних методів навчання. Згодом – формування готовності студента до використання активних методів навчання. Використання інтерактивних методів навчання дає змогу сконцентрувати увагу студентів на навчальній меті заняття, яка сприймається не як щось нав'язане викладачем, а як бажане завдання; перевірити та узагальнити набуті знання; розвивати вміння логічно мислити та творчо переосмислювати,

аналізувати вивчене; удосконалювати вміння: працювати з додатковою літературою; розширити можливості співпраці викладача і студентів; спонукати учасників освітнього процесу до творчого пошуку тощо.

Результатом такого процесу формування готовності студентів до застосування інтерактивних методів навчання очікується усвідомлене оволодіння методикою організації інтерактивного навчання. Також така робота сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього педагога, наявності у майбутнього вчителя вмінь упровадження інтерактивних методів навчання у практику освітнього процесу навчального закладу.

### **Список використаних джерел**

1. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ, 2002. 255 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

**Буравська І. А.**, здобувачка 1-го курсу СО «Магістр»,  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна.*

*Науковий керівник – Зарішняк І. М., канд. пед. наук, доц.,*  
*ДонНУ імені Василя Стуса,*  
*Україна*

### **ТАКСОНОМІЯ БЛУМА В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Основною метою вивчення іноземної мови є формування та розвиток комунікативних компетенцій у студентів, що має під собою на увазі навчання різним видам мовної діяльності. Предметом будь-якої мовної діяльності є думка. Будь-яка мовна задача є завданням, що пов'язує думки та мовлення. Мова, у свою чергу, є засобом формування думки. Тому вже з самого початку можна зробити два методичних висновки:

- щоб успішно сформулювати та розвинути навички та уміння в різних видах мовної діяльності, необхідно надати студенту активну усну практику,
- необхідно розвинути навичку мислити, вирішувати проблемні ситуації для акцентування уваги студентів на змісті висловлювання, щоб центральну позицію займала думка, а мовлення виступало як засіб формування та формулювання цієї думки. Використання такого феномену, як таксономія Блума, сприяє вирішенню означених проблем. Все це зумовлює мету та актуальність роботи.

Вперше термін «таксономія» був запропонований швейцарським ботаніком Огюстеном Декандоль у 1813 році. Термін має значення схеми класифікації,

які засновані на дискретних наборах. Багато таксономій є ієрархіями і мають внутрішню деревоподібну структуру. Слово *таксономія* сягає своїм корінням у грецьку мову та складається з двох частин; перша частина ‘*taxis*’, що означає «порядок» або «домовленість», друга частина ‘*nomos*’ – «закон» або «наука». Синонімами до таксономії є «систематика» та «класифікація». Таксономія має такі завдання: визначення і теоретичне обґрунтування одиниць, які класифікуються, таксонів. У кінці ХХ століття з’явилася тенденція розуміти під таксономією один із розділів – систематику – науку про систему категорій.

Таксономія Блума – це сукупність трьох ієрархічних моделей, що використовуються для класифікації цілей навчання за рівнем складності та конкретності. Ці три моделі охоплюють такі цілі навчання: когнітивний, афективний та психомоторний. Моделі були названі на честь Бенджаміна Блума, який очолював комітет освітян, що розробив таксономію. Публікація «*Таксономії цілей освіти*» відбулася після серії конференцій з 1949 по 1953 роки. Таксономія була розроблена для поліпшення комунікації між педагогами з розробки навчальних програм та іспитів. Є три книги про таксономію: перша опублікована в 1956 році, друга – в 1964, а третя книга перероблена для когнітивного домену в 2001 році.

Дидактичні завдання на заняттях з дисциплін у ЗВО реалізуються через навчальні завдання для студентів. Для того, щоб ці завдання забезпечували розвиток особистості студента, вчили мислити, діяти, допомагали сформуванню стійкі навички поведінки та реакцій у реальних життєвих ситуаціях, часто використовуються теоретичні матеріали відповідно до таксономії Блума. Класифікація рівнів пізнавальної діяльності має шість рівнів: запам’ятовування ‘*remembering*’, розуміння ‘*understanding*’, застосування ‘*application*’, аналіз ‘*analysis*’, синтез ‘*synthesis*’ та оцінка ‘*evaluation*’. Перший рівень – знання матеріалу, інформації з теми та факти. Для цього рівня підійдуть завдання, які розпочинаються з таких дієслів: запам’ятайте, повторіть, назвіть, напишіть та інші. Другий рівень – розуміння матеріалу, перетворення матеріалу з однієї форми вираження в іншу, це досягається при описі, визначенні, обговоренні. Третій рівень – застосування, тобто вміння використовувати вже вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях, використовуються дієслова: вирішіть, сплануйте та інші. Четвертий рівень – аналіз, основні ознаки: вміння розбивати матеріал на логічні частини та використовувати новий матеріал у незнайомій ситуації, використовуються дієслова зробіть дослідження, порівняйте та інші. П’ятий рівень – синтез, цей рівень спрямований на отримання чогось нового, прикладом може бути використання усних виступів, доповідей, плану дій. На цьому рівні діяльність студента носить творчий характер. Останній рівень являє собою оцінку всіх наявних даних з цієї теми [1].

Метод таксономії пов'язаний із когнітивною наукою. Він сприяє запам'ятовуванню і відтворенню вивченого матеріалу. На практичних заняттях з іноземних мов засвоєння елементів таксономії можна досягти за допомогою Case Study, тобто технології, що передбачає розгляд ситуацій на прикладах. Метод такої стратегії передбачає чотири кроки: 1) розподіл завдань і порядку роботи конкретної теми / розглянутої проблеми; 2) проведення діагностики проблеми, запропонованої в Case Study; 3) об'єктивна оцінка варіантів рішення у складній ситуації; 4) визначення оптимального плану дій для кожного конкретного випадку, які є викладені в Case Study. Реалізація методу Блума на прикладі Case Study необхідна для розвитку критичного мислення в тісному взаємозв'язку з мовними навичками і вміннями. Сприяє об'єктивному сприйняттю економічної ситуації загалом та в конкретних прикладах, що дозволяє студентам висловити своє ставлення, дати оцінку явищу.

Тож використання таксономії Блума викладачами, безсумнівно, сприяє розвитку і вдосконаленню навичок мислення вищого порядку у студентів. Блум вважав, що одним з основних завдань освіти є навчання рішення проблем, з якими доведеться зіткнутися в житті, і вміння застосовувати отримані знання до вирішення реальних проблем.

#### Список використаних джерел

1. Bloom B. S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
2. Choy S. C., & Cheah P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198–206.
3. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность. *Перемена*. 2005. № 2. С. 15–20.

**Бущик В. О.**, магістр,  
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*  
*Україна.*  
*Науковий керівник – Вейландє Л. В.-В., канд. пед. наук,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*  
*Україна*

#### **МІЖСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ВИКЛАДАЧ–СТУДЕНТ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Становлення України як інформаційного суспільства супроводжується змінами в соціальних відносинах. Система вищої освіти, порівняно з іншими

соціальними інститутами, відрізняється розмаїттям функціональних, рольових, міжособистісних, міжгрупових взаємозв'язків. У такому сплетінні стосунків стає неминучим зіткнення інтересів, думок, позицій, потреб людей. У зв'язку з постійною зміною характеру взаємодії між педагогом і студентом, між студентами та працівниками освітніх організацій сучасний педагогічний процес має низку проблем із вирішенням міжособистісних конфліктів, тому пошук нових і ефективних шляхів вирішення конфліктів на різних рівнях освітньої діяльності набуває особливого значення, включно з вищою освітою.

Дослідження конфліктів не є новою науковою проблемою. На сьогодні існує велика кількість наукових робіт, присвячених темі міжособистісних конфліктів, такими дослідженнями займалися: А. Я. Анцупов, В. М. Басова, А. А. Єршов, В. І. Журавльова, Е. І. Кіршбаум, Л. А. Петровська, Л. В. Сімонова, В. А. Фокін, Т. А. Чистякова та інші. Незважаючи на велику кількість досліджень і експериментів, загалом проблема міжособистісного конфлікту вивчена недостатньо, залишаються питання щодо загальноприйнятого визначення поняття конфлікту, відсутнє єдине розуміння динаміки конфлікту, недостатньо визначена роль емоцій, що виникають у конфлікті і супроводжують його, продовжується розробка проблеми висвітлення факторів, що впливають на сприйняття сторонами одно одної під час конфлікту [1]. Крім невеликої кількості теоретичних робіт, наразі існує брак експериментальних досліджень із вивчення міжособистісних конфліктів у педагогіці.

Аналіз спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні існує кілька підходів до визначення поняття конфлікту. Наприклад, Г. В. Ложкін та Н. І. Пов'якель стверджують, що конфлікт – це зіткнення різноспрямованих сил (інтересів, цінностей, поглядів, позицій, думок) суб'єктів взаємодії. К. К. Платонов визначив поняття «конфлікт» як суперечність, яка важко вирішується і пов'язана з гострими емоційними переживаннями. За А. Я. Анцуповим, конфлікт – це прагнення однієї сторони утвердити свою позицію, а інша сторона протестує проти неправильної оцінки її діяльності [4]. Дослідники феномену міжособистісного конфлікту також розділяють поняття «конфлікт» і «конфліктна ситуація», оскільки різниця між ними дуже істотна. У такому разі конфліктна ситуація – це ситуація прихованого або відкритого протистояння двох або кількох учасників, кожен із яких має свої цілі, мотиви, засоби і способи вирішення особистісно значущої проблеми [2].

Також за роботами О. Я. Анцупова, О. В. Винславської, І. В. Кошової, В. Б. Ольшанського можна бачити, що існують істотні відмінності у розумінні понять «суб'єкт» та «учасник» міжособистісного конфлікту. Суб'єкти (різні сторони, опоненти) – це учасники (окремі особистості, групи, організації, держави), безпосередньо втягнуті в усі фази конфлікту, які непримиренно оцінюють сутність і протікання одних і тих же подій [4]. На відміну від цього,

учасником конфлікту може бути будь-яка людина, організація або група осіб, які беруть участь у конфлікті, але не розуміють цілей конфліктного протиріччя. Учасником може бути стороння особа, яка випадково опинилась в зоні конфлікту і не має свого інтересу. Суб'єктом конфлікту є окрема людина або група, здатна створювати конфліктну ситуацію, тобто відносно самостійно впливати на перебіг конфлікту відповідно до своїх інтересів, здійснювати вплив на поведінку та позицію інших, викликати ті чи інші зміни у суспільних відносинах [5].

У нашому дослідженні ми погоджуємося з визначенням В. М. Нагаєва, який визначає міжособистісний конфлікт як окремий випадок взаємодії людей у процесі їхнього спілкування та спільної діяльності [6]. Варто також зазначити, що міжособистісні конфлікти мають деякі специфічні відмінності, що відрізняють їх від інших конфліктів, а саме: протидія людей відбувається безпосередньо тут і тепер, на основі зіткнення їхніх власних мотивів; має прояв увесь спектр відомих причин, загальних і частково об'єктивних і суб'єктивних; для суб'єктів конфліктної взаємодії є своєрідним «полігоном» перевірка характерів, темпераментів, проявом здібностей, волі, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей; відрізняються високою емоційністю та зачіпають практично всі сторони стосунків між конфліктуючими суб'єктами; стосуються інтересів не тільки конфліктуючих, але і тих, з ким вони безпосередньо пов'язані різноманітними міжособистісними стосунками та зв'язками.

Враховуючи специфіку факторів конфлікту (суб'єктивні та об'єктивні) міжособистісні конфлікти можуть бути деструктивними або конструктивними, які переводять напрям взаємодії від конфронтації до співробітництва.

Педагогічний конфлікт займає особливе місце серед конфліктів. Хоча педагогічному конфлікту характерні властивості і закономірності міжособистісного конфлікту, вони мають свої специфічні характеристики і особливості, які відокремлюють цей вид конфлікту від інших міжособистісних конфліктів. Специфіка конфліктів типу «викладач–студент» і «студент–викладач» (на відміну від конфліктів типу «учитель–учень») полягає в тому, що студент значною мірою є самостійним суб'єктом педагогічного процесу. По суті, він виступає «замовником» типу освіти і здатний усвідомлено оцінювати «пропонований йому товар».

Конфлікти між викладачем і студентом, поряд із загальними характеристиками, мають свої особливості. Насамперед це асиметрія ролей. Вона, на думку багатьох вчених, сама по собі вже є конфліктогенним чинником. Може бути приналежність викладача і студента до різних культур і субкультур; психофізіологічні особливості, притаманні різним віковим групам, індивідуальні особливості онтогенезу, особливості педагогічного процесу, який конфліктний «за своєю природою».

Взаємовідносини між викладачем і студентом характеризуються більшою офіційністю, що породжують відповідні вимоги до професійної майстерності педагога і нормативні очікування обох сторін.

Слід зазначити, що завдяки специфіці навчальної діяльності більшість конфліктів між викладачем і студентом проходить при «свідках» – навчальній групі. Найчастіше такі конфлікти є деструктивними, хоча й являються джерелом розвитку самого навчально-виховного процесу, що сприяє особистісному розвитку її учасників.

На сьогодні існує велика кількість публікацій, присвячених проблемі педагогічних конфліктів. Однак залишається актуальним дослідження специфіки педагогічного конфлікту у діаді «викладач–студент» з урахуванням його специфіки, змін характеристик освітнього середовища, пов'язаних із трансформацією сучасного ЗВО та нових вимог до суб'єктів системи вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Куприянов Р. В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель–студент: монография; М-во образ. и науки России; Казан. нац. исслед. ун-т. Казань: КНИТУ, 2011. 196 с.
2. Цыбульская М. В., Яхонтова Е. С. Конфликтология. Москва, 2004. С. 5–14.
3. Салагаев А. Л. Молодежные правонарушения и делинквентные сообщества сквозь призму американских социологических теорий. Казань: Экоцентр, 1997. 112 с.
4. Кашева Г. С., Ратников В. П., Голубь В. Ф. Конфликтология: учебник для вузов. Москва, 2011. 164 с.
5. Социология: учебник для вузов / под ред. В. Н. Лавриненко. Москва: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 349 с.
6. Нагаев В. М. Конфликтология: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 198 с.

**Вейландє Л.В.-В.**, канд. пед. наук, доц.,  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19 ОЧИМА СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ**

**(на матеріалі анкетування)**

Початок пандемії COVID-19 у 2019 році та подальші 2020–2021 роки значно змінили усі сфери суспільного життя. Галузь освіти, яка побудована на

міжособистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, однією з перших відчула необхідність швидкого пристосування до вимог карантинних обмежень, перебудови основних елементів організації освітнього процесу, потребу у розробці нових технологій організації навчання з дотриманням вимог на обмеження соціальних контактів.

Трансформація системи освіти носила безпрецедентні масштаби. Зокрема, станом на 20.03.2020 р. у 135 країнах світу було закрито (переведено на дистанційний формат навчання) усі заклади освіти, і заклади вищої освіти також [3]. В Україні відповідно до Постанови Кабінету Міністрів № 211 від 11 березня 2020 року на всій території країни було запроваджено карантин і здобувачам освіти заборонили відвідувати заклади освіти всіх рівнів.

Стрімкий перехід на дистанційний формат навчання викликав необхідність швидкого пристосування як на рівні організацій, так і на особистісному рівні кожного суб'єкта навчання. Все це створило унікальну ситуацію, коли протиставлення класичного очного та онлайн навчання вже не актуальне, актуальним є розробка нової технології змішаного навчання, коли у традиційну офлайн систему вбудовується, за потреби, новий формат – онлайн [2].

Ефективність нової системи організації навчання залежить від аналізу проблем екстреного переходу на дистанційний формат, знайдення рішення у кожному конкретному випадку, узагальнення отриманого досвіду за період трьох хвилин пандемії та стратегічної розробки у межах системи освіти держави [1].

У період переведення на дистанційний формат навчання нами було проведено вибіркове добровільне анонімне анкетування серед студентів та викладачів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Метою дослідження було: виявлення рівня задоволеності дистанційним форматом навчання студентів та викладачів, визначення основних проблем, з якими зіткнулися суб'єкти освітнього процесу у зв'язку зі швидким переходом з одного формату в інший, зміни в організації офлайн навчання першої та третьої хвили пандемії. Дослідження відбувалося у два етапи – травень 2020 року, квітень 2021 року. Анкетування проводилося за допомогою Google форми, опитувальник містив 31 питання.

Серед основних проблем, з якими зіткнулися студенти під час першого введення дистанційного формату навчання у ЗВО, було визначено: велика кількість інтернет-сервісів, що були задіяні в організації навчання та для обміну інформацією викладач–студент; збільшення кількості завдань для самостійного опрацювання матеріалу; складності організації робочого часу та встановлення режиму роботи, звітності про результати та аналізу отриманих результатів; проблеми в опрацюванні деяких завдань на практичних заняттях (відсутність обладнання лабораторій, неможливість безпосередньої роботи у групах, обмеженість змісту завдань у зв'язку з дистанційною формою спілкування);



емоційна незадоволеність форматом дистанційного спілкування студент–студент, викладач–студент; технічні обмеження (відсутність якісного інтернет зв'язку, невміння працювати з окремими інтернет-сервісами). Серед позитивних надбань цього періоду: власний режим роботи; можливість навчання з будь-якого місця перебування; економія фінансових ресурсів (переїзд, витрати на проживання та інше); більш комфортна атмосфера для засвоєння знань та роботи.

Для викладачів у перший період найважчим було: швидке пристосування матеріалу занять для дистанційної форми роботи; великі витрати часу для підготовки матеріалів та розробки нового методичного забезпечення навчального процесу в режимі онлайн; швидке опанування інтернет-сервісами для організації навчання; перевантаження інформацією від студентів (звіти про роботу, спілкування за проблемними питаннями, організаційні питання); емоційне виснаження від невизначеності періоду дистанційного навчання та необхідності швидкого пристосування до нових умов взаємодії зі студентами. Розширення можливостей для підвищення кваліфікації (переведення більшості курсів підвищення кваліфікації у дистанційний формат, поява нових пропозицій від сектору неформальної освіти); розширення меж для наукового спілкування за рахунок дистанційного формату проведення заходів; опанування новими технологіями роботи з різними інтернет-сервісами; оновлення методичної бази для курсів – це було визначено як позитивне надбання першого етапу карантину у ЗВО.

Дистанційний формат навчання у 2021 році дозволив студентам та викладачам ЗВО проаналізувати набутий досвід та вийти на наступний етап аналізу отриманих навичок. Серед студентів спостерігається орієнтація на аналіз не тільки технологічної сторони організації дистанційного навчання, а й розуміння проблем методичного забезпечення. У другому опитуванні серед проблем студенти визначили: необхідність розробки чітких інструкцій, термінів та критеріїв оцінки кожного завдання з курсу; використання не таких, як в аудиторії, технік ведення опитування, дискусій в онлайн спілкуванні, які дозволяють усім бути активними; обмеженість традиційних методів навчання під час дистанційного формату; залежність результатів навчання від власної мотивації та активності, неможливість впливати на мотивацію з боку викладача традиційними методами стимулювання; втрата можливості формування практичних навичок. Окрему групи труднощів складають проблеми емоційного виснаження: втрата зв'язку з групою через обмеження безпосереднього спілкування, відчуття відірваності від життя університету та факультету, відсутність традиційних масових університетських заходів; фізична перевтома від довгого перебування за монітором комп'ютера; нерівномірне навантаження з деяких курсів.

Серед проблем у другому опитуванні викладачі відмітили: перевантаження засобів комунікації (велика кількість повідомлень, нечітке формулювання

запитів від студентів, відсутність часового регламенту спілкування); складності контролю за залученням студентів до роботи (відсутність реєстрації студентів у вайбер групах, телеграм групах, Гугл класах та неможливість отримати, вчасно здати завдання); необхідність опанування новими методами навчання, придатними для цифрової педагогіки; адаптація або розробка нової системи оцінювання роботи на практичних заняттях у дистанційному форматі спілкування, нової методики активізації уваги студентів під час лекційних занять; необхідність детальної розробки будь-якого заняття (лекційного, практичного тощо) з визначенням етапів, форм залучення до роботи, планування діяльності, формою зворотного зв'язку; опанування навичками ділового етикету участі в онлайн зустрічах, відоконференціях (для студентів та викладачів).

Особливу увагу викладачі звернули на проблему розшарування студентської групи на мотивованих, активних та тих, хто не виходить на зв'язок. Якщо раніше група неактивних студентів була присутня в аудиторії та за допомогою особистого спілкування з викладачем, обраних форм роботи такі студенти поступово долучалися до роботи, у режимі дистанційного формату такі студенти майже випадають з режиму спілкування, адже вони відсутні на відеоконференціях. За результатами опитування можна також стверджувати, що показники професійного вигорання поступово збільшуються: фізична втома, погіршення сну, проблеми зору та опорно-рухового апарату; незадоволеність результатами власної діяльності, професійної компетентності, песимістичність щодо подальшої якості професійної підготовки.

Однак, незважаючи на велику кількість проблем, що з'явилися через швидке переведення навчання у дистанційний формат, викладачі зазначили такі переваги: нові можливості індивідуалізації навчання з обдарованими студентами; можливість введення додаткових ресурсів для активізації вивчення матеріалу (нестандартні завдання з використанням інформаційних технологій); можливості як для студентів, так і для викладачів отримання додаткових освітніх послуг; використання програмного забезпечення для керування навчальним процесом.

Аналіз проведеного анкетування показав, що тільки 3 % опитаних студентів та 12 % викладачів не знайшли ніяких позитивних сторін дистанційного формату навчання. Більшість з опитаних, узагальнюючи отриманий досвід, показали зміщення акценту з аналізу власних відчуттів дискомфорту та проблем на аналіз організаційно-технічного забезпечення навчального процесу в онлайн. Задоволеність дистанційним навчанням серед студентів визначається їх ступенем освітньої активності, рівнем навчальної та професійної мотивації. Більшість викладачів відмітили можливі ризики для якості професійної підготовки у довготривалій перспективі: зниження якості практичної підготовки, формування професійної ідентичності, соціальної активності майбутніх фахівців.

Швидкий перехід на дистанційне навчання через пандемію COVID-19 став для системи вищої освіти перевіркою на можливість адаптуватися для потреб суспільства, показав готовність до змін та наявність ресурсу. Однак отримані результати у стресовій ситуації у довготривалій перспективі не можуть бути впроваджені у практику без додаткового вивчення та розробки відповідного методичного, організаційного забезпечення як на рівні системи освіти загалом, так і на рівні кожного окремого закладу.

### Список використаних джерел

1. Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее». *Аналитический доклад*. URL: [https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003\\_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf)
2. Братко І. В., Кушевська Н. М. Опыт дистанционного и виртуального обучения в период пандемии. *X Міжнародна науково-практична конференція "Trends in the development of modern scientific thought"* 2020. Ванкувер, Канада. С. 386–389. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32931>
3. Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. Проект ПРООН «Права людини для України». 25.11.2020. URL: <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/>

**Волошина М. Ю.**, магістр,

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*  
Україна.

*Науковий керівник – Прокоф'єва Л. Б., канд. пед. наук, доц.,*  
*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*

*Україна*

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Сьогодні процеси глобалізації з всесвітнім розмахом охоплюють тенденції економічного і політичного розвитку людського суспільства. Це диктує свої вимоги до професійних і особистих якостей випускників ВНЗ. Освітня система повинна чітко реагувати і визначати, якою їй бути у XXI столітті [2].

Перед ВНЗ, що готують майбутніх учителів географії, нині поставили завдання цілеспрямованого розвитку найвагоміших професійно важливих якостей педагога, залучення студентів до активних способів засвоєння соціального, наукового, культурного та педагогічного досвіду з метою використання в подальшій навчально-виховній діяльності.

Сьогодні більше двадцяти вищих навчальних закладів в Україні пропонують вищу географічну освіту. Широкий перелік спеціальностей, які є там, випливає з того, що університети постійно змагаються за вступників і докладають усіх зусиль, щоб запропонувати якомога більше варіантів на ринку педагогічно орієнтованої географічної освіти.

Відмінною рисою вищої географічної освіти в Україні є те, що фахівці з географії готуються у двох типах навчальних закладів: класичному та суто педагогічному університетах. Класичні університети більше зосереджуються на формуванні географічних компетенцій під час навчальних практикумів, а педагогічні спрямовані на засвоєння методів викладання географії. Класичний університет пропонує більш ретельну практичну підготовку завдяки тому, що вони мають власні навчальні бази та станції [1].

Одним із таких навчальних класичних закладів в Україні є Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, який має такі спеціальності, пов'язані з географією: 106 «Географія» та 014 «Середня освіта (географія)». Відсоток навчальних польових практик та практичних занять в університеті складає 25 % від загального обсягу навчального процесу. Практичні заняття проводяться в Україні та за кордоном, на станціях та на польових маршрутах. Загальні практичні заняття з фізичної географії проводяться на польовій станції школи Кринички (Балтський район, Одеська область); топографічні, метеорологічні, геоботанічні та економіко-географічні практики проводяться на станції Кринички, в передмісті Одеси та самій Одесі; гідрологічне практичне навчання – в басейнах річки Дністер, Дунай та на узбережжі Чорного моря.

Однією із проблем у формуванні компетентностей, пов'язаних із географією, під час навчальних практичних занять є необхідність вдосконалення алгоритму проведення таких практикумів, збільшення їх частоти та узгодження з теоретичним компонентом навчання студентів [1].

Можна стверджувати, що класичні університети позиціонують себе як заклади, що готують універсальних спеціалістів з географії з правом викладати у закладах середньої освіти. У процесі навчання більша увага приділяється конкретним, «вузькопрофільним» спеціалізаціям географічної спрямованості. Водночас ситуація на ринку праці спонукає до конкуренції для вступників, оскільки більшість «вузькопрофільних» спеціалізацій у них не є популярними, тому вони зменшують їх можливості працевлаштування. Через це в класичних вищих навчальних закладах спостерігається загальна тенденція до формування розгалужених напрямів, що складаються з усіх доступних спеціальностей з географії [1].

Педагогічні університети, навпаки, пропонують лише спеціальність: «Середня освіта (географія)», оскільки вибір абітурієнта педагогічного університету

вже пов'язаний з обраною педагогічною професією. Класичні університети пропонують вибір. Деякі студенти-бакалаври обирають спеціальність: «Середня освіта (географія)» лише для ступеня магістра. Під час навчання за програмою бакалавра студенти отримують освіту подвійної орієнтації.

Якщо порівняти два університети з позицій системного та компетентного підходів, то можна побачити, що бакалавр за спеціальністю: «Середня освіта (географія)» повинен мати певну цілісну компетенцію, яка, відповідно, складається з низки загальних та професійних кваліфікацій. Ці кваліфікації формуються внаслідок оволодіння певними предметами та в процесі практичного навчання. Перелік компетентності, що формуються за програмами бакалаврату в педагогічних та класичних університетах, принципово відрізняється. Хоча це частково відбувається у циклі обов'язкового професійного навчання, ситуація набагато складніша у циклі факультативних предметів. Деякі професійні географічні компетенції, які мають формуватися у студентів педагогічних університетів, практично відсутні (через заміну географічних предметів історичними). Отже, з'являється принципово інший кінцевий результат і принципово різні (як результат) цілісні компетенції майбутнього вчителя географії.

Можна впевнено сказати, що класичний та педагогічний університети випускають неоднаково кваліфікованих спеціалістів. Це може бути проблемою, оскільки такі випускники, які в майбутньому стануть викладачами географії, матимуть різні набори навичок та розуміння того, що має містити географія як предмет і яким навичкам необхідно навчати дітей шкільного віку.

Виходячи з вищеперерахованого, можна зробити висновки:

- Навчальний процес у класичних університетах України більше зосереджує увагу на формуванні географічних компетенцій під час навчальних практичних занять і дає значну перевагу викладачам географії, які закінчили такі вищі навчальні заклади, з погляду формування практичних навичок у своїх студентів у майбутньому.

- Педагогічні університети надають пріоритет практичним заняттям у школах та дитячих таборах. Пріоритетом педагогічних університетів є забезпечення оволодіння методами викладання географії, тимчасо як класичні університети приділяють більше уваги науковій складовій та самостійним дослідженням студентів, а методична підготовка майбутніх учителів географії має вже другорядне значення.

- Практична підготовка майбутнього вчителя географії в класичному університеті є більш ретельною. Це пов'язано з тим, що вони мають власні навчальні бази та станції.

- Однією з проблем у вихованні спеціальних компетентностей у майбутніх учителів географії під час навчальних практичних занять є необхідність

вдосконалення алгоритму проведення таких практикумів. Сьогодні теоретична підготовка повинна перетинатися з неодноразовими у навчальному році виїзними практиками та охоплювати різні періоди навчального року.

### Список використаних джерел

1. Лунячек В. Е., Борисенко К. Б. Компетентнісна модель майбутнього вчителя географії як інструмент професійної підготовки в класичному університеті. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3(95). URL: [https://www.researchgate.net/publication/330779331\\_Kompetentnisna\\_model\\_majbutnogo\\_vcitela\\_geografii\\_ak\\_instrument\\_profesijnoi\\_pidgotovki\\_v\\_klasicnomu\\_universiteti\\_VELunacek\\_KVBorisenko\\_Nova\\_pedagogicna\\_dumka\\_-\\_2018\\_-\\_No3\\_95\\_-\\_S99-110](https://www.researchgate.net/publication/330779331_Kompetentnisna_model_majbutnogo_vcitela_geografii_ak_instrument_profesijnoi_pidgotovki_v_klasicnomu_universiteti_VELunacek_KVBorisenko_Nova_pedagogicna_dumka_-_2018_-_No3_95_-_S99-110)
2. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю / за ред. І. А. Зязюна, О. А. Дубасенюк. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42971168.pdf>

**Гернажа К. Р.**, здобувач вищої освіти,

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,  
Україна.*

*Науковий керівник – Прокоф'єва Л. Б. канд. пед. наук, доц.  
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,  
Україна*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

В Україні на початку XXI століття освітній процес зазнав великих змін. Навчальні заклади XXI століття обумовлюють необхідність докорінного переосмислення освітніх завдань, актуалізації змісту навчання, створення проєктно-життєвого простору, технологій становлення індивідуальності особистості, спрямованих на розвиток конкурентоспроможного, компетентного фахівця, що творчо підходить до вирішення професійних проблем.

Аналіз науково-методичної літератури показує, що проблемою впровадження сучасних освітніх технологій у географічну освіту прямо чи опосередковано займалися географи М. М. Баранський, Л. М. Булава, В. М. Блазун, Л. М. Даченко, О. О. Жемеров, В. П. Корнеєв, І. П. Моїсєєва, Т. Г. Назаренко, О. М. Топузов, Б. О. Чернов, І. М. Шоробура та інші.

У перекладі з грецької «технологія» означає «сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види

робіт». Термін «технологія» складається з двох слів – «техно» і «логія». «Техно» означає «майстерність», а «логія» – «вчення», «слово». Отже, виходячи з цього, «технологія – це вчення про майстерність» [1].

У методиці викладання географії накопичено значний досвід застосування технологій навчання. На думку професора О. О. Жемерова, серед них найбільш дієвими при викладанні географії є такі технології навчання: технологія проблемного навчання, ігрові технології, групові технології, інтерактивні технології [2].

Технологія проблемного навчання. В основі технології проблемного навчання лежить упровадження методу проблемного викладення навчального матеріалу, частково пошукового та дослідницького методів. Особливістю цієї технології є обов'язкове застосування пізнавальних завдань, пов'язаних зі здогадкою, дивом, непорозумінням, тобто порушенням відомих студентам причинно-наслідкових зв'язків з метою формування нових знань. Висунення проблемних завдань та їх розв'язання націлені на формування не лише системи нових знань та вмінь, а й пізнавального інтересу; моделювання розумових процесів та пошуку шляхів розкриття сутності нових понять. Ця технологія передбачає створення проблемної ситуації, допомогу студентам у її виділенні, прийнятті проблемного завдання та спільного його розв'язання.

Ігрові технології. У практиці використання сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів географії поширена ігрова технологія. Географічні ігри постають як засіб спонукання та стимулювання студентів до навчальної діяльності при вивченні географії. Крім того, вони є дієвим засобом формування інтелектуальних умінь. Інтерес до ігор навчального характеру (дидактичних ігор), що вимагають напруження мислення, проявляється не завжди і не в усіх студентів одразу. Тому пропонувати такі ігри варто поступово, позаяк природа гри має такий характер, що за відсутності симпатії до неї вона перестає бути грою. Географічна дидактична гра надає навчальній діяльності студентів пізнавального характеру і висуває перед її учасниками певні вимоги щодо географічних знань [3].

Групова технологія навчання передбачає організацію навчального процесу при вивченні географії, за якої навчання здійснюється у процесі спілкування між студентами (взаємонавчання) у групах при вивченні різних тем. Група може складатися з двох і більше студентів, може бути однорідною або різнорідною за певними ознаками, може бути постійною і мобільною. Групові форми навчання дають змогу диференціювати та індивідуалізувати процес навчання. Формують внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації. Сприяють формуванню комунікативних якостей студентів, активізують розумову діяльність [3].

Інтерактивні технології. Навчання відбувається шляхом взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу. Інтерактивне навчання найбільше відповідає особистісно-орієнтованому підходу до навчання географії. Моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв'язання, застосовуються рольові ігри. Використання інтерактивних технологій не є самоціллю. Вони виступають засобами створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття почуття страху, зробити студента розкутим, навіюють впевненість у своїх силах, налаштовують на успіх, виявлення здібностей до творчості [3].

Отже, розвиток творчого потенціалу особистості, формування у студентів-майбутніх учителів географії досвіду творчої діяльності є найважливішим завданням вищої педагогічної освіти. Застосування нових технологій навчання дають змогу найповніше реалізувати в навчальному процесі індивідуальні особливості студентів, розвивають їхнє креативне мислення, сприяють тому, що особистість стає більш розкутою в науковому плані, більш сміливою, творчою, успішною. Методи, стратегії, форми та прийоми інтерактивного навчання дуже різноманітні. Викладач виступає як організатор і консультант, забезпечує рівноправне (а не авторитарне) партнерство у розвитку особистості, створює умови для розумової і дієвої праці, обов'язково створює ситуацію успіху для кожного студента, сприяє прийняттю рішень і плекає розвиток відповідальності за кінцевий результат роботи.

### Список використаних джерел

1. Жемеров О. О., Блазун В. М. Сучасні технології навчання географії України: метод. посіб. для студ.-географів ВНЗ. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. 32 с.
2. Назаренко Т. Г. Теоретичні основи теорії навчання. *Географія та економіка в сучасній школі*. 2013. № 2. С. 31–33.
3. Янчук Н. Г. Сучасні ефективні освітні технології в роботі вчителя географії. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 2 (54).

Дмітренко Н. Є., канд. пед. наук, доц.,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського,  
Україна

### АВТОНОМНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА З ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Зарубіжні дослідники у своїх працях із навчальної автономії роблять спроби охарактеризувати «автономного студента». Наприклад, М. Брін і С. Манн



окреслили ознаки сучасного студента так (Benson, & Voller, 1997, с. 134): новий психологічний статус студента, новий спосіб існування, почуття відповідальності за навчальний процес; бажання навчатися, позиція «я справді *хочу* це зробити», а не «я роблю це тому, що я *зобов'язаний* це робити» або «тому, що хтось вимагає, щоб я це зробив», кореляція внутрішньої мотивації із зовнішньою («я *хочу* це вивчити, тому що це допоможе мені досягти ...»); самоопанування і впевненість у собі; метакогнітивні уміння, прийняття рішень – *що* вчити, *коли*, *де*, за допомогою чого, конструктивне використання порад наставників; готовність студента до змін у навчальному менеджменті; здатність мислити, діяти, здійснювати вчинки, керуючись власними спонуканнями, інтересами й цілями; незалежність від викладача, самостійність у виборі навчальних матеріалів, стратегій; стратегічний підхід до навчання, активність, пізнавальний інтерес, використання зовнішніх джерел інформації з найбільшою користю; усвідомлення, чому, навіщо і як потрібно навчатися; здатність до співпраці та вміння «вести переговори» з викладачем та іншими студентами, щоб знайти найкраще застосування навчальним ресурсам, що знаходяться в його розпорядженні.

Як відомо, розвиток властивостей особистості відбувається в процесі діяльності. Н. Коряковцева визначає *автономну навчальну діяльність студента з оволодіння іноземною мовою* як: самостійний аналіз комунікативних потреб, що полягає у визначенні профілю комунікативних потреб (де і з якою метою користуватися іноземною мовою), а також конкретизації комунікативних завдань (які вміння необхідні); самооцінка фактичного рівня володіння іноземною мовою: комунікативних умінь, мовленнєвих навичок, визначення труднощів; постановка цілей і навчальних завдань: мовних, мовленнєвих, культурознавчих, навчальних, творчих [3].

До умінь і здібностей студента, що вказують на його готовність до автономії, дослідниця С. Ніколаєва відносить: уміння сконцентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освіти загалом або її окремого етапу; вміння і спроможність самому керувати процесом власної освіти; вміння контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуючись певних строків / вимог тематичного / підсумкового / поточного контролю; здатність не втратити впевненості у власних силах у випадку стресових ситуацій, невдач тощо [4].

Студент в умовах автономного навчання постає в таких позиціях:

1) *Навчально-стратегічна компетентність*, що означає свідоме й ефективне самостійне керування навчальною діяльністю (від визначення цілей до самоконтролю і самооцінки результату навчальної діяльності), критичну рефлексію на процес навчальної діяльності, самооцінку і самокорекцію навчальної діяльності (як результату, так і способів навчальної діяльності, що використовуються), самопідтримку своєї навчальної діяльності з позиції «я – викладач»;

в основі навчально-стратегічної компетентності виділяють *базовий / технологічний компонент* – володіння стратегіями і прийомами навчальної діяльності (загальними і тими, що застосовуються в оволодінні іноземною мовою).

2) *Ділова активність*, яка полягає у здатності ініціювати особисту навчальну діяльність, визначати її стратегію і приймати самостійні незалежні рішення стосовно всіх аспектів цієї діяльності (аналізу й оцінки реальних потреб, вибору цілей і засобів, визначення кінцевого продукту і критеріїв його оцінки) і прийняття на себе відповідальності за результат цієї діяльності.

3) *Конструктивна й креативна діяльність*, що означає орієнтацію на особистісний освітній продукт, його конструювання, вибудовування системи знань і освітніх результатів, адаптивність навчальної діяльності до різних ситуацій і свобода її творчого перетворення, взаємодія й групова співпраця у процесі вирішення навчальних завдань, передача індивідуального освітнього досвіду товаришам по групі, взаємодія і співпраця в освітньому середовищі.

4) *Рефлексивна самооцінка*, що означає здатність до самооцінки цілей, процесу і продукту навчальної діяльності, рефлексію, корекцію і накопичення ефективного досвіду, формування індивідуального стилю навчання, перенесення раціонального досвіду на нові навчальні контексти й обмін ним із товаришами по групі [3; с. 17].

Отже, у процесі організації автономного навчання змінюється позиція студента й викладача в освітньому процесі у бік переходу до суб'єкт-суб'єктних відносин, а педагогічна взаємодія розглядається як необхідна умова реалізації автономного навчання поряд із педагогічним супроводом і самоосвітою.

### Список використаних джерел

1. Benson P., Voller P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. London and New York: Longman, 1997.
2. Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики: монографія. Вінниця: ТОВ Твори, 2020.
3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1, С. 13–27.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2013.

**Жамба А. О.**, канд. мед. наук, доц.,  
*Вінницький національний медичний університет*  
*ім. М. І. Пирогова,*  
*Україна,*

**Вітрук Т. К.**, асистент  
*Вінницький національний медичний університет*  
*ім. М. І. Пирогова,*  
*Україна,*

**Стопінчук О. В.**, канд. мед. наук, доц.,  
*Вінницький національний медичний університет*  
*ім. М. І. Пирогова,*  
*Україна*

## **ВПРОВАДЖЕННЯ КЕЙС-МЕТОДИКИ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МЕДИЧНОГО ТА ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТІВ**

З метою удосконалення методів інтерактивних технологій викладання предмета «Клінічна фармакологія» для здобувачів вищої освіти медичного та фармацевтичного факультетів пропонується впровадження методу кейсів. Цей метод використовує опис клінічних випадків для підготовки здобувачів вищої освіти в умовах офлайн і онлайн навчання. Учасники навчального процесу повинні дослідити ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати кращі з них. Кейси засновані на фактичному матеріалі або наближені до реальної ситуації. Ефективність методу в тому, що він досить легко поєднується з іншими методами навчання і може бути основою, яка формує весь навчальний процес, дозволяючи сформувати не тільки окремі заняття, але і навчальні блоки.

У роботі зі здобувачами вищої освіти ми використовуємо кілька видів кейсів: навчальні, практичні, науково-дослідні.

Кейси-випадки – це дуже короткі кейси, що описують один клінічний випадок. Кейси цього типу використовуємо під час лекцій та практичних занять для демонстрації того чи іншого поняття або як тему для обговорення. Їх можна швидко прочитати, зазвичай вони не вимагають від студента спеціальної підготовки до початку занять.

Допоміжні кейси. Метою такого кейса є передача інформації. Це цікавіше, ніж традиційне читання або вивчення роздаткового матеріалу. Здобувачі вищої освіти набагато краще сприймають інформацію, представлену у вигляді кейса. Він може бути використаний як основа, на базі якої обговорюються інші кейси.

Комплексні кейси. Такі кейси описують ситуацію, де важливі аспекти «заховані» у великій кількості інформації і необхідно виділити ці аспекти.

Кейси-приклад. Необхідно проаналізувати інформацію з кейса і виявити найважливіші зв'язки між різними складовими.

Кейсі-вправи. Дають можливість застосувати певні прийоми і широко використовувати матеріал кейсів, коли необхідний кількісний аналіз. Маніпулювати цифрами в контексті реальної ситуації набагато цікавіше, ніж робити прості завдання. Їх використовуємо для розрахунку доз у конкретного пацієнта з урахуванням особливостей фармакокінетики препарату та індивідуальних особливостей пацієнта (супутні захворювання, вік, маса тіла).

Кейси-рішення. Здобувачам вищої освіти необхідно вирішити, що вони будуть робити в обставинах, що склалися, і сформулювати план дій.

У метод кейсів ми так само інтегруємо й інші методи: моделювання, структурування, системний аналіз, проблемний метод, метод класифікації, дискусії, ігрові методи, «мозкова атака» та інші аналогічні методи.

Кейс-метод дає змогу встановити оптимальне поєднання теоретичного і практичного аспектів навчання здобувачів вищої освіти. Ефективність навчання за допомогою кейс-методу очевидна, при цьому надається можливість перевірити теорію на практиці і вчитися критично мислити.

Кейс-технології розвивають вміння аналізувати і встановлювати проблему, чітко формулювати, висловлювати та аргументувати свою позицію, дискутувати, оцінювати інформацію. Кейс-технології допомагають зрозуміти варіанти правильних рішень, виробити впевненість у своїх силах, підвищити мотивацію, розвинути інтелектуальні навички у здобувачів вищої освіти.

На сьогодні виникає потреба не просто підготувати молодих фахівців, а й навчити їх опановувати новітні технології і сучасні знання. Це стає можливим за умови поєднання традиційного викладу матеріалу і вдалого вибору освітньої технології. Завдяки дисципліні «Клінічна фармакологія» здобувачі вищої освіти медичного та фармацевтичного факультетів повинні навчитися основам ефективної і безпечної індивідуалізованої фармакотерапії.

**Заярська К. С.**, здобувач вищої освіти,

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*

*Україна.*

*Науковий керівник – Железняк О. В., канд. пед. наук, доц.,*

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*

*Україна*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сучасному етапі бути вчителем – значить постійно розвиватися, адже одне з головних завдань вищої освіти сьогодні – це прагнення до саморозвитку,

самоосвіти та самовдосконалення. Все це посилює вимоги до наукової компетентності вчителів іноземних мов, які повинні приділяти значну увагу різним формам організації професійної підготовки. Однією із найважливіших є науково-дослідницька діяльність, яка забезпечує розвиток творчих здібностей та розширення наукової ерудиції, пробуджує інтерес до навчально-творчої діяльності та формує індивідуальний стиль майбутнього фахівця.

Саме тому **мета нашого дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування у майбутніх вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної роботи.

Навчально-дослідна робота студентів – це обов'язковий вид наукової діяльності студентів, який є складовою частиною навчальних програм, календарно-тематичного планування та навчальних планів, охоплює майже усі форми навчальної роботи і передбачає творчий підхід до реалізації навчальних завдань дослідницького характеру під керівництвом викладача – наукового керівника [3, с. 74]. Таке визначення дає підстави стверджувати, що науково-дослідна робота сприяє: випереджувальному засвоєнню інформації; узагальненню інформації, її систематизації та структуруванню; контекстуалізації навчального матеріалу, його зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, розширенню кола знань студента з фахово-орієнтованої тематики. На думку М. О. Князян, цей вид діяльності також висвітлює рівень професійної автономії студента [2, с. 72].

Для успішного проведення науково-дослідної роботи сучасний педагог має володіти низкою якостей, тобто бути креативним, ініціативним, самостійним, наполегливим, працелюбним. Майбутній вчитель іноземних мов повинен вміти: використовувати ефективні засоби та методи навчання іноземної мови і виховання залежно від вікових та індивідуальних особливостей студентів; аналізувати власний та новаторський педагогічний досвід роботи; розвивати навички самостійної роботи; виявляти типові недоліки у професійній діяльності та працювати над ними; безперервно займатися своєю професійною самоосвітою та самовихованням.

Всі ці завдання вимагають високого рівня готовності, щоб якісно здійснити наукове дослідження. На думку науковця Р. А. Коканової, поняття «готовність» потрібно розглядати на двох рівнях: функціональному та змістовному. На функціональному (суб'єктивному) рівні «готовність» – це суб'єктивний стан особи, що усвідомлює себе готовою до здійснення діяльності, яка прагне виконати цю діяльність. На змістовному (об'єктивному) рівні особа має наявні сформовані властивості, якості, уміння та знання, необхідні для успішного здійснення діяльності її суб'єктом [4, с. 71]. За Ю. В. Барановою ми визначаємо такі компоненти готовності до науково-дослідної діяльності [1, с. 113–118]:

1. Ціннісно-мотиваційний компонент – це прагнення та інтерес до іноземної мови, педагогічної та дослідницької діяльності, стійке прагнення працювати за обраною професією та професійно вдосконалюватися.

Цей компонент дає змогу виділяти перспективи педагогічної діяльності. Вчитель може ставити перед собою конкретні педагогічні цілі, завдання та завдяки цьому компоненту реалізовувати їх, застосовуючи різноманітні педагогічні засоби та методи.

Показниками рівня ціннісно-мотиваційної готовності є: інтерес до опанування методів дослідницької діяльності; самостійність у визначенні дослідницьких завдань; прагнення брати участь у конкурсах дослідницьких робіт; активна участь у наукових конференціях, семінарах та активна позиція щодо саморозвитку.

2. Когнітивний компонент – це сукупність знань та навиків, які необхідні майбутньому викладачу для висування та вирішування завдань у своїй педагогічній діяльності. Цей компонент визначає прагнення і готовність студента шукати, отримувати, опрацьовувати інформацію і науково обґрунтовано застосовувати її в науково-дослідній діяльності.

Показниками рівня когнітивної готовності до дослідницької діяльності є розуміння ролі і значення вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності педагога; знання типів дослідницьких завдань; знання вимог, що висуваються до дослідницьких проектів; знання методів вирішення дослідницьких завдань.

3. Операційно-процесуальний компонент характеризує готовність студента до науково-дослідної роботи як до реальної дійсності. Це також сукупність умінь особистості виконувати дослідницькі дії, що необхідні для вирішення дослідницьких завдань у педагогічній діяльності.

Важливими показниками операційної готовності є володіння методологією проведення дослідження, застосовування доцільної системи методів науково-дослідної роботи; критичне аналізування наукових джерел та літератури; готовність здійснювати та захищати експериментальну роботу [5, с. 140].

Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до науково-дослідницької діяльності розглядається нами як процес оволодіння студентами принципами, вимогами та технологіями роботи над науковим дослідженням. Завдяки тому, що цей вид діяльності забезпечує розвиток багатьох особистісних та професійних навичок майбутнього вчителя, він займає визначне місце у системі професійної підготовки викладача. Структуру готовності майбутніх вчителів іноземних мов до науково-дослідної роботи репрезентують такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний та операційно-процесуальний компоненти. Формування у майбутніх вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної роботи – це складний процес, який залежить від багатьох чинників.

Найголовніша умова, яка забезпечує всі три компоненти – це безперервна освіта та вдосконалення своїх особистісних та педагогічних навичок.

### Список використаних джерел

1. Баранова Ю. В. Формування у майбутніх вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної роботи: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 302 с.
2. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Ізмаїл, 2007. 448 с.
3. Козак М. О. Організація наукової діяльності студентів в університеті. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 94. С. 71–76.
4. Коканова Р. А. Формирование профессиональной готовности специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 10. С. 71–74.
5. Ставринова Н. Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenka-gotovnosti-buduschego-pedagoga-k-issledovatel'skoy-deyatelnosti>

**Король А. М.**, канд. пед. наук, доцент,  
*Криворізький державний педагогічний університет,*  
*Україна*

### ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Розвиток суспільства насамперед залежить від становлення нової системи освіти, що пов'язано із корегуванням змісту технологій навчання, які повинні відповідати сучасним технічним можливостям і сприяти гармонічному входженню учня в інформаційне середовище. Тому в умовах глобалізаційної модернізації змісту освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтації на розвиток особистості, виникає необхідність застосування комп'ютерної техніки як засобів повноцінного освітнього процесу.

Інформаційно-комунікаційні технології – це одна з умов осучаснення сфери освіти загалом, а також одна з вимог запровадження інклюзивного навчання, адже дітям з особливими освітніми потребами важливо користуватися допоміжними приладами у процесі навчання, що дозволяє учням повноцінно навчатися, розвивати індивідуальні ефективні освітні стратегії.

З огляду на сучасні реалії, учитель повинен застосовувати в навчальному процесі нові методи подачі інформації для того, щоб учні не просто сприймали матеріал під час уроку, а могли відтворити отримані знання на практиці через деякий час. Мозок дитини налаштований на отримання знань у формі розважальних програм по телебаченню. Тому учневі легко запам'ятовувати на уроці інформацію за допомогою медіазасобів. Використання комп'ютерних мереж і онлайн-засобів допомагають подавати навчальний матеріал так, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного учня.

Поняття інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у розумінні Г. О. Кручиніної є «сукупністю методів, пристроїв і процесів, які використовуються для збору, обробки, поширення інформації та використання її в науково-пізнавальній сфері» [2, с. 113].

Г. Г. Швачич дає широке пояснення терміну «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, від англ. Information and communications technology, ICT) – часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ – це більш загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію». Інакше кажучи, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо- і відеообробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу» [3, с. 6].

Метою реалізації комунікативного підходу в навчанні є оволодіння мовними засобами спілкування, спрямованих на їх практичне застосування у мовленнєвій діяльності, розвиток умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, найбільш ефективними комунікативними засобами навчання є текст із завданнями до нього, що відповідають етапам породження висловлювання, враховують специфіку кожного виду мовленнєвої діяльності.

Важливим кроком інформатизації навчального процесу є впровадження в практичну діяльність педагога інформаційно-комунікаційних засобів.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій поділяють на два типи: апаратні засоби та програмне забезпечення. До апаратних засобів належать: персональний комп'ютер та його складові; локальні та глобальні мережі; сучасне периферійне обладнання; відеокамери; CD та DVD диски.

Програмне забезпечення (програмні засоби) – це сукупність програм системи обробки інформації і програмних документів, необхідних для експлуатації цих програм. До них належать: Інтернет і його інструменти (електронна пошта, браузер, вебсайти, пошукові системи, форуми, аудіо- та відеочати);



засоби IP-телефонії; платформи для мережевих курсів; блоги, мікроблоги; сервіси для зберігання фото, відео, презентацій, контактні сервіси, smart-технології, хмарні технології, геосервіси [1, с. 3].

Із різноманітних педагогічних засобів на основі сучасної електронної техніки особливо варто наголосити на використанні педагогічних програмних засобів.

Програмним засобом навчального призначення є такий засіб, в якому відображено деяку предметну галузь, певною мірою реалізовано технологію її вивчення, забезпечено умови для здійснення різних видів навчальної діяльності.

Щоб демонструвати учням навчальну інформацію, учителю достатньо мати комп'ютер та мультимедійний проектор. Учитель працює за комп'ютером, створює таблиці, діаграми, схеми, слайди, виводить матеріал на екран у вигляді, наприклад, відеоролика. Це унаочнює навчання. Для того, щоб учні працювали самостійно, кожен повинен мати персональний комп'ютер, з можливістю працювати у Word, Exel, PoxerPoint тощо.

Сучасний викладач не кардинально змінює спосіб доступної передачі знань, умінь і навичок учням, замінюючи підручники та посібники електронними ресурсами. Успішність навчально-пізнавальної діяльності можлива лише за вправного використання педагогом традиційних технологій у поєднанні з новітніми.

На нашу думку, навчання за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу зацікавити учня під час вивчення нового та узагальнення відомого матеріалу, що значно підвищує мотиваційну основу процесу отримання знань; наочність (інтерактивність та мультимедія) дають змогу візуалізувати навчальний матеріал, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

Учень має змогу бути креативним та самостійним, адже позакласне самостійне виконання завдання може набути цікавої форми: розробка слайдів для презентації з використанням ілюстрацій, схем, пошукових ресурсів для дослідження певних питань; моделювання за допомогою спеціальних комп'ютерних програм; аудіо- та відеоресурсів для швидкої та ефективної підготовки до заняття тощо.

Отже, впровадження інформаційно-комунікаційного досвіду, який має успіх у європейських країнах, у практику викладання в українських школах дозволить учням і вчителям перейти на новий рівень взаємодії, де перший спрямовує учня, демонструє навчальний матеріал у цікавій і доступній формі, не примушує, а мотивує навчатися, а другий має змогу навчитися креативно мислити, розвивати творчий потенціал, шукати та використовувати в навчальних цілях інформацію.

### Список використаних джерел

1. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 3–5.
2. Кручинина Г. А. Методическая работа преподавателя в условиях использования новых информационных технологий обучения. *Проблемы теории и практики в подготовке современного специалиста*. Межвузовский сборник научных трудов: Изд-во НГЛУ. Новый Новгород, 2003. С. 126.
3. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навчальний посібник / Національна металургійна академія України. Дніпро, 2017. 231 с.

**Кучерак І. В.**, канд. пед. наук,  
*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»,  
Україна*

### ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Зважаючи на основні тенденції розвитку системи вищої освіти, зростає потреба в орієнтованих на успішну професійну діяльність висококваліфікованих корекційних педагогах і, зокрема, логопедах, які відповідають запитам та соціальному замовленню сучасного суспільства. Вирішення таких завдань у багатьох аспектах визначено готовністю майбутніх фахівців до корекційно-розвиткової роботи з дітьми із психофізичними порушеннями, наявністю внутрішніх особистісних ресурсів для реалізації нетрадиційних рішень та впровадження інновацій у нестандартних умовах.

Ця ситуація ускладнюється перманентним зростанням кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку, відсутністю достатньої кількості спеціальних закладів, кваліфікованих фахівців та потребою у реформуванні чинної системи спеціальної освіти.

Незважаючи на наявність цілої низки ґрунтовних наукових розвідок, що стосуються проблем розвитку спеціальної освіти в Україні (В. Бондар, В. Гладуш, Л. Борщевська, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьова, М. Супрун, В. Тарасун, Л. Федорович, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.), окремі питання реалізації інноваційної складової підготовки майбутніх логопедів розроблено недостатньо. Означене визначило актуальність публікації.

Сучасний ринок праці обумовлює кардинальні зміни так званої «знаннєвої» парадигми вищої освіти, орієнтуючись на «максимально тісний зв'язок освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій» [1, с. 6]. Відтак постає потреба у забезпеченні інноваційної складової підготовки майбутніх логопедів. Суттєві можливості для реалізації означеного у супервізії, що поєднує управлінський та консультативний аспекти [2, с. 263] та дозволяє полегшити роботу, індивідуально та колективно, забезпечуючи стандарти, через моделі аналізу і компетентного розв'язання ситуацій [2, с. 263].

Значним потенціалом супервізії як сучасна високоефективна технологія володіє у ракурсі забезпечення нової якості освітніх результатів у процесі реалізації практикоорієнтованого навчання майбутніх фахівців у сфері спеціальної освіти [3].

Завдяки супервізії надаються можливості для спостереження за проведенням корекційно-розвиткової роботи, підтримки у забезпеченні індивідуальної освітньої траєкторії розвитку дитини із психофізичними порушеннями, пошук найбільш ефективних шляхів вирішення конкретних ситуацій завдяки груповому обговоренню кращих технологій, методик, практик щодо вирішення конкретних труднощів у щоденній роботі та реалізації потенційних можливостей розвитку дитини.

Однак така потреба не завжди належно реалізована через відсутність доступу практикуючих логопедів до супервізії. Причин такої ситуації кілька: брак фахівців (інститут супервізорства в Україні досі відсутній) та фінансова недоступність (зазвичай така послуга реалізується у межах платних тренінгів та програм).

Означене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. Подальші наукові розвідки вбачаємо у розробленні педагогічних умов ефективності здійснення супервізії для майбутніх фахівців за ОП 016 «Спеціальна освіта» (логопедія).

### Список використаних джерел

1. Шеремет М. К., Супрун Д. М., Кондукова С. В. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами (до 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»): збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. С. 6–10.*
2. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі: навчальний посібник. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.

3. Лаврентьева М. А., Гришина О. С. Супервизия как средство усиления практической подготовки будущих дефектологов. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2–2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22518>

**Мазуренко К. О.**, здобувач вищої освіти,  
*Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова,  
Україна.*

*Науковий керівник – Вейландє Л. В.-В.*, канд. пед. наук, доц.,  
*Одеський національний університет  
імені І. І. Мечникова,  
Україна*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО**

Одним з основних напрямів розвитку сучасної системи вищої освіти є створення оптимальних умов для ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні завдання професійної діяльності й особистісного саморозвитку. Досліджуючи соціально-професійну адаптацію студентів у ЗВО, ми приділяємо особливу увагу формуванню їхньої фахової ідентичності як одному з найбільш значущих чинників становлення професіоналізму та конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів. Актуальність вивчення цього феномену зумовлена практичною значущістю подальшого вдосконалення професійної підготовки фахівців [1].

**Мета дослідження** полягає у вивченні особливостей формування професійної ідентичності у процесі професійної підготовки у ЗВО.

У зарубіжній психології питання ідентичності досліджувалися з погляду різних теоретичних підходів. Е. Еріксон вважав, що під ідентичністю слід розуміти щось внутрішнє, що лежить фундаментом самої психічної структури індивіда [2].

Дж. Марсія, учень Е. Еріксона, давав таке визначення ідентичності – це «внутрішня самовиникаюча динамічна організація потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії» [3].

Ю. П. Поваренко розглядає професійну ідентичність як критерій розвитку суб'єкта як професіонала, що означає прийняття:

- 1) себе як професіонала;
- 2) певної сфери діяльності як способу задоволення потреб і реалізації себе;

3) ціннісно-нормативних характеристик тієї чи іншої професійної сфери. Варто відзначити також і погляд Ю. П. Поваренкова на питання динаміки ідентичності студентів. Він виділяє кілька стадій:

1. Шкільна ідентичність, яка характерна для першокурсників.
2. Навчально-академічна ідентичність, що виявляється на другому, третьому і четвертому курсах.
3. Власне професійна ідентичність (четвертий і п'ятий курси; далі триває безпосередньо в ході професійної діяльності) [4].

Професійна ідентичність, будучи результатом особистісного і професійного зростання, проявляється при досить високому рівні оволодіння професією.

З іншого боку, в літературі достатньо даних, проаналізувавши які можна зробити висновки, що процес становлення професійної ідентичності починається у вищому навчальному закладі [4].

Якщо казати про студентів, то, як показує практика, студенти 3-го курсу за показником професійної самооцінки професійної ідентичності перебувають у певній кризі, що пов'язано з нереалізованістю професійних домагань, з тим, що студенти бачать необхідність у професійних знаннях, але поки їх не мають через інші цілі, які були поставлені ними на 1 курсі. На цьому ж етапі професіоналізації цілі мають більше професійний характер і більш професійну спрямованість. Можна відзначити, що студенти, які навчаються у 6 семестрі, значно нижче сприймають себе як професіонала, ніж студенти у 10 семестрі. Ця тенденція вказує на наявність кризи ідентичності на 3 курсі навчання студента ВНЗ за параметрами прийняття себе як професіонала [5].

Освітня програма за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» має за мету підготовку висококваліфікованих педагогічних працівників, які здатні розв'язувати складні задачі і проблеми навчання, виховання та розвитку, що передбачає проведення досліджень та / або здійснення інновацій; мають брати участь у створенні та впровадженні нових змісту освіти та методики (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду [6].

Розкриваючи специфіку розвитку компонентів професійної ідентичності за методикою О. В. Радзімовської, варто зазначити, що у 80 % студентів переважає емоційно-вольовий компонент професійної ідентичності, що вказує на високий рівень сформованості уявлень про себе як представника обраної професії та наявність позитивних емоцій у процесі роботи за обраним фахом. 70 % студентів характеризуються високим рівнем розвитку когнітивно-рефлексивного компоненту професійної ідентичності, що вказує на сформований професійний образ, відповідність інтересів і прагнень обраній професії [7].

У 60 % студентів досить чітко виокремлюється мотиваційно-ціннісний компонент, який розкриває значущість, важливість для студентської молоді обраної професії, відповідність їй свого внутрішнього потенціалу – власних професійних знань, умінь і навичок. А 50 % студентів мають низький рівень альтернативної професійної ідентичності, виявляючи інтерес до інших професій [7].

Отже, професійна ідентичність розпочинає активно формуватися під час професійної підготовки у ЗВО та неперервно розвивається протягом усієї професійної діяльності. Сформована професійна ідентичність є результатом складних процесів фахового самовизначення й адаптації, що виявляється в усвідомленні себе представником обраної професії та професійної спільноти, готовим до виконання професійних обов'язків.

### Список використаних джерел

1. Андрієвська-Семенюк О. П. Педагогічні науки. Формування професійної ідентичності майбутніх психологів. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2020. № 21. С. 102–106. URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/Visnuk/issue/view/64> (дата звернення: 11.04.2021).
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис, 1996.
3. Marcia J. E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*, 1980.
4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва, 2002.
5. Колечко Остап. Розвиток професійної ідентичності студентів-майбутніх вчителів початкових класів. URL: [http://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013\\_6-2/pshyology/228-236.pdf](http://dspu.edu.ua/sites/youngsc/AQGS/2013_6-2/pshyology/228-236.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).
6. Силабус навчальної дисципліни / освітньої компоненти «Актуальні проблеми інклюзивної освіти» / *Міністерство освіти і науки України, Херсонський державний Університет, педагогічний факультет*. 8 с.
7. Григорусь О. С., Стахова О. О. Особливості розвитку професійної ідентичності в студентів-майбутніх педагогів. *Вісімнадцята всеукраїнська практично-пізнавальна інтернет-конференція / Житомирський державний університет імені Івана Франка*. URL: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/48-visimnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/420-osoblivosti-rozvitku-profesijnoji-identichnosti-v-studentiv-majbutnikh-pedagogiv> (дата звернення: 13.04.2021).

**Мойсеєнко Н. Г.**, канд. філол. наук, доц.,  
*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*  
*Україна*

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

На сучасному етапі розвитку людського суспільства однією із найважливіших проблем є проблема міжкультурної комунікації. Наш час характеризується стрімким розвитком міжнародних економічних, культурних та міжособистісних контактів. Це обумовлено процесом глобалізації. Нагальною необхідністю стає проблема розвитку комунікативної компетенції особистості, яка насамперед базується на оволодінні іноземною мовою. Тому особливої актуальності набуває вивчення іноземних мов та особлива увага приділяється дидактичним принципам викладання іноземних мов.

Сьогодні класичні університети готують фахівців з іноземної філології, націлених на перекладацьку діяльність та на роботу викладачем. Вищий навчальний заклад має здійснити підготовку таких спеціалістів у руслі формування як професійних навичок, так і комунікативної компетенції.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти виділяють дві сторони такої компетенції: знання та уміння, вони відносять до комунікативної компетенції мовну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію та прагматичну компетенцію [1]. Отже, наведені вище компетенції мають як теоретичну основу, так і стратегічну спрямованість.

У цьому ракурсі ефективна комунікативна діяльність особистості залежить як від ступеня оволодіння самою іноземною мовою, так і від ступеня її долучення до культури народу, мова якого вивчається. Така особистість у 1989 році була названа Ю. Н. Карауловим «вторинною мовною особистістю» [2]. І. І. Халєєва оцінює формування вторинної мовної особистості як одну із головних цілей навчання іноземній мові і розглядає його у тісному зв'язку із прищепленням тому, хто навчається, особливої перцептивної здібності осягати іншу ментальність, іншу стратегію і тактику життя, а тому й інший спосіб осмислення інформації, що охоплює всі сторони цього життя [3]. Отже, вторинна мовна особистість – це людина, яка на високому рівні оволоділа комунікативною компетенцією.

У нашому дослідженні ми характеризуємо вторинну мовну особистість як індивіда, який повною мірою оволодів іншомовною комунікативною компетенцією, адекватно сприймає лінгвістичний та екстралінгвістичний контексти, що має відображення відповідно до ситуації мовленнєвій та поведінковій реакціях, тобто це така людини, яка повністю опанувала мовну та концептуальну картину світу іншомовної спільноти.

Вторинна мовна особистість вважається сформованою за умови спроможності людини спілкуватися на міжкультурному рівні, яка забезпечується оволодінням «мовною картиною світу» носіїв певної мови та їх «глобальною (концептуальною) картиною світу».

Вторинна мовна особистість викладача іноземної мови має бути сформована на достатньо високому рівні, який дозволить ефективно керувати процесом розвитку необхідних комунікативних навичок їх учнів. Також не менш важливо сформувати у такого фахівця певний дидактичний підхід до передачі своїх компетенцій.

Крім того, на сучасному етапі глобальної взаємодії та культурного розмаїття нашої планети постає необхідність формування такої особистості, що буде спроможною ефективно адаптуватися до нових умов існування у світі, що швидко змінюються. Вирішення цього завдання потребує виховання людини із новою ментальністю, яка їй дозволить успішно самовизначатись у нових життєвих ситуаціях, гнучко пристосовуватися до них, долати проблеми, деколи навіть змінювати характер професійної діяльності. Все це потребує від особистості уміння самостійно ставити перед собою освітні задачі та спроможність вирішувати їх. Сучасна людина має бути відкрита для самоосвіти та оволодіння новими професіями. З огляду на це здається доцільним спрямовувати студентів на критично-аналітичний підхід до своєї особистості загалом і, зокрема, у процесі розвитку здатності до міжкультурного, іншомовного спілкування. Саме у вищій школі майбутній викладач іноземної мови може отримати необхідні навички до такої діяльності, він має чітко вміти визначити характеристики ідеальної вторинної мовної особистості і побудувати алгоритм роботи для подолання дистанції між ідеалом та рівнем сформованості своїх власних якостей як вторинної мовної особистості.

На наш погляд, реалізація педагогічної моделі формування вторинної мовної особистості викладача іноземної мови в класичному університеті може проходити успішно і має брати до уваги особливості вербально-семантичного коду мови, що вивчається. Від цього можуть залежати дидактичні стратегії. Також ми вважаємо ефективним та інтенсифікуючим засобом оволодіння культурою іншомовної спільноти проведення на дослідницькому етапі навчально-виховного процесу при формуванні вторинної мовної особистості співставлення культур, рідної, української, та культури народу, мова якого вивчається. Ми також пропонуємо синхронізувати процеси розвитку мовної, соціокультурної та прагматичної компетенцій на основі використання спеціально розроблених навчальних матеріалів.



### Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 125 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. *Язык-система. Язык-текст. Язык-способность*: сб. науч. трудов. Москва, 1995. С. 277–290.

**Остапенко Ю. А.**, здобувач вищої освіти,  
*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,*  
Україна.  
*Науковий керівник – Кузнєцова Н. В.*, канд. пед. наук, доц.,  
*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,*  
Україна

### ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Право на рівний доступ до якісної освіти є невід’ємним правом кожної дитини, закріпленим у головному нормативному акті України – Конституції та інших законодавчих документах.

Мета публікації – розглянути основні риси роботи асистента вчителя в інклюзивному класі.

У більшості країн, де розробляється та впроваджується інклюзивна освіта, асистенти вчителів визначаються як люди, які пройшли підготовку в певній галузі для роботи під керівництвом особи, яка закінчила професійну підготовку. В контексті інклюзивного навчального закладу – це люди, які пройшли навчання з педагогіки / інклюзивної освіти та працюють під керівництвом викладача і звітують перед керівником навчального закладу [1, с. 23].

Асистент вчителя – це особлива посада педагога, яка забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм для учнів та супроводжує процес індивідуального навчання в школі, позакласну систему та системи подальшої освіти [2].

Роль асистентів учителів в інклюзивному класі надзвичайно важлива для підтримки вчителя та дітей, включно з дітьми з особливими навчальними потребами. Асистент вчителя здійснює:

- допомогу вчителям в організації, підтримці та реалізації навчального процесу;

- моделювання додаткової позитивної ролі для учнів, відповідних та ефективних навичок міжособистісного спілкування (вербального, невербального);
- моделювання практик безпечної роботи та реагування на непередбачені ситуації в міру їх виникнення;
- розширення освітніх можливостей для дітей;
- індивідуальний підхід до навчання дітей та індивідуальний догляд за окремими учнями;
- управління поведінкою учня, здійснення спостережень відповідно до вимог вчителя;
- створення додаткового часу для вчителя для планування, викладання та оцінки навчального процесу;
- послідовність навчального процесу;
- моніторинг та оцінка прогресу в навчанні та розвитку дітей;
- моделювання організаторських навичок та підзвітності, дотримання основних правил та процедур, встановлених у навчальному закладі;
- вироблення індивідуального підходу до навчання дітей та надання індивідуальної уваги окремим учням [2].

Практика асистента вчителя – це практика, орієнтована на побудову та реалізацію особистісної освітньої стратегії, навчання особистого потенціалу людини, освітньої та соціальної інфраструктури та завдань основної діяльності. Отже, підтримка, яку надає помічник вчителя, полягає в організації навчального руху дитини, який базується на постійному рефлексивному співвідношенні його досягнень з інтересами та прагненнями [2].

Асистент вчителя або будь-який учитель, який виконує наставницькі функції, на перших етапах навчання виступає керівником для дитини в освітньому просторі школи.

Мета діяльності асистента вчителя полягає в успішному включенні дитини з особливими освітніми потребами в середовище навчального закладу. Для реалізації цієї мети необхідно вирішити багато завдань:

- створення комфортних умов для перебування в школі: конкретна допомога й організація доступу в школу, в клас;
- організація робочого місця, місця відпочинку та інших місць, де буває дитина з особливими освітніми потребами;
- особливий режим, тимчасова організація освітнього середовища відповідно до реальних можливостей дитини;
- робота з педагогічним колективом, батьками, учнями з метою створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища;
- соціалізація – включення дитини в середовище однолітків, в життя школи, формування позитивних міжособистісних взаємин у колективі [1, с. 24].

Отже, помічник вчителя може знадобитися, щоб допомогти адаптувати навчальну програму до можливостей учня з обмеженими можливостями. У цьому випадку він стежить за тим, чого навчає вчитель, і подає матеріал у тому обсязі та на рівні, який зрозумілий підопічному. При цьому дитина перебуває в класі, слухає відповіді і вчителя, і учнів, виконує якомога більше завдань.

### Список використаних джерел

1. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. / уклад. О. В. Коган та ін. Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
2. Солопко И. Д. Педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/pchv\\_2016\\_1\\_18.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/pchv_2016_1_18.pdf)
3. Типові шатні нормативи закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 06.12.2010 р. № 1205. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10>

**Прусська М. С.**, магістр,

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова*

*Україна.*

Наукові керівники – **Мойсеєнко Н. Г.**, канд. філол. наук, доц.

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*

*Україна*

**Цокур О. С.**, д-р. пед. наук, проф.,

*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,*

*Україна*

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ТА ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

У сучасному суспільстві комунікативні процеси є значущими факторами соціальних змін, тому постає необхідність у певних змінах у науковій парадигмі методики навчання іноземній мові, яка передбачає оволодіння її не лише на рівні мовного коду, а й інтеграцію особистості, яка її вивчає мовну картину світу її носіїв.

Важливим аспектом професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови або перекладача є його становлення як вторинної мовної особистості,

яка здатна інтегрувати в міжнародний глобалізований простір. У процесі освоєння іноземної мови відбувається занурення людини у соціокультурне життя іншої країни. І вже на цьому етапі формується усвідомлення подібностей та відмінностей у культурі, історії мови, тобто започатковується формування вторинної мовної особистості.

*Мовна особистість* – це «суб'єкт мовної діяльності як носій готовності створювати й ухвалювати добутки мови (тексти)», тобто акцент робиться на таку ключову характеристику індивіда, як можливість відбивати об'єктивну реальність за допомогою мови. Мовна особистість формується під впливом комунікативного мовного середовища, яке оточує наше життя.

Коли мовна особистість потрапляє в іншомовний простір, вже на цьому етапі починається формуватися вторинна мовна особистість.

*Вторинна мовна особистість* – це сукупність рис людини, яка передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, а також концептуальною картиною світу, що дає можливість людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність. Це явище пояснюється тим, що в процесі вивчення іноземної мови індивідуум пізнає і створює для себе нову картину світу, після чого його мовна свідомість ускладнюється, роздвоюється.

*Особливості формування вторинної мовної особистості* зводяться до вміння розпізнавати мотиви та настанови людини, що належить до іншого соціуму, в якому діє інша, можливо, навіть протилежна до рідної, система цінностей, норм та оцінок. Необхідність перебудови мислення, перекроювання власної, рідної картини світу за чужим, незвичайним зразком і є однією з головних труднощів, зокрема психологічних. Тому здатність відтворити дві «мозаїчні картини» належить, на наше переконання, до параметрів вторинної мовної особистості. Лише тоді, коли в когнітивній свідомості особистості будуть відкладені образи, аналогічні тим, якими оперує носій мови, ми зможемо говорити про сформовану вторинну мовну особистість.

Тобто мова повинна не відчуватись іноземною щодо своєї рідної. Вона стає ще однією мовою і культурою, які необхідно не лише вивчати, а «пропускати» через свою свідомість та світобачення.

На наш погляд, формуванню вторинної мовної особливості сприяє читання художньої літератури, переглядання фільмів та анімації мовою оригіналу, обговорення їх, залучення до пісенної творчості, розігрування сцен із фільмів, серіалів, які б сприяли усвідомленню іншої культури. Також треба зазначити про необхідність проведення навчальних заходів лінгвокраїнознавчої спрямованості. Наше завдання полягає у формуванні такої вторинної мовної особистості у студентів, яка комфортно взаємодіє з навколишнім мовним і мовленнєвим середовищами.

Отже, формування вторинної мовної особистості майбутніх викидачів та перекладачів іноземних мов – це складний систематичний процес підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії з представниками країни, мова якої вивчається. У перспективі необхідна розробка і побудова цілісної системи формування здатності і готовності студентів до позитивної взаємодії з представниками іншої культури.

### Список використаних джерел

1. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? Этническое и языковое в самосознании. Москва, 1995. С. 63–65.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*, 2001. С. 64–72.
3. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів*: зб. наук. праць. Рівне, 2006. С. 5–8.

**Рогачко В. О.**, магістр,

спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*

*Україна.*

*Науковий керівник – Вейландє Л. В.-В., канд. пед. наук, доц.,*

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,*

*Україна*

### ФОРМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

Успішне навчання студента у закладі вищої освіти залежить від багатьох факторів, серед яких високий рівень інтелектуального розвитку, широта пізнавальних інтересів, опановування логічними операціями.

Загалом процес навчання у закладі вищої освіти – особливий етап життя кожної молодої людини, під час якого можуть виникнути проблеми, пов'язані з усіма сферами життєдіяльності теперішнього студента.

Серед факторів, що впливають на успішність навчання студентів, ми можемо виділити: адаптація індивіда в групі; складність та значущість навчального матеріалу; сформованість навичок самостійної роботи; методи навчання; здібності, спрямованість, знання, професійна майстерність; ставлення викладача до студентів, предмета, професії загалом [1].

Однією з таких проблем можемо виділити адаптацію, яка являє собою пристосування живого організму до мінливих умов зовнішнього середовища.

Адаптація необхідна для успішного функціонування індивіда в кожній соціальній ролі, вона є основною умовою ефективної діяльності. У цьому полягає позитивне значення адаптації для успішного функціонування індивіда в тій чи іншій соціальній ролі. Адаптація студента проходить протягом майже всього періоду навчання у ЗВО, тому заради полегшення входження вчорашнього абітурієнта до нового для нього середовища та уникнення багатьох проблем у майбутньому було виділено кілька аспектів адаптації до нових умов навчання у закладі вищої освіти.

По-перше, варто виділити формальну адаптацію, що виявляється як пізнавально-інформаційне пристосування студентів до нового соціального середовища, структури вищої школи та навчального змісту, її вимог, своїх прав та обов'язків.

По-друге, варто виділити соціально-психологічну адаптацію, тобто пристосування індивіда до умов взаємодії в середні нові групи, прийняття чи неприйняття правил життя нової для нього соціальної групи, а також створення власного стилю поведінки.

По-третє, маємо виділити професійно-педагогічну адаптацію, пристосування до характеру, змісту та організації навчального процесу, неможливість освоїти весь обсяг інформації, що надходить до студента, можливості напрацювання навичок самостійності в навчальній роботі та засвоєння нових умов майбутньої конкретної трудової діяльності. Серед проблем, що виникають з професійно-педагогічною адаптацією, ми можемо виділити такі: нові форми та правила навчання й оцінювання, вимоги до змісту робіт та новий стиль викладання матеріалу, несформованість або відсутність навичок самостійного навчання, самоконтролю та самоаналізу, різний рівень базових знань студентів, особистість викладача.

Четверте – це дидактична адаптація, що стосується готовності студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [3].

Протягом навчальної діяльності студент проходить різні етапи адаптації, які ми можемо розділити на роки. Наприклад, під час першого року навчання колишній абітурієнт адаптується до студентського життя, поведінка студента у цей час характеризується конформізмом, тобто пасивне, пристосовницьке прийняття порядків, правил. У період першого року навчання ми можемо спостерігати таке явище, як «криза сподівань». Воно пов'язане із зіткненням сподівань стосовно майбутньої професії та процесу навчання і реальними студентськими буднями.

Другий навчальний рік стає для студентів періодом найбільш напруженої навчальної діяльності. У цей час вони отримують загальну підготовку і формують свої запити та потреби щодо майбутньої професійної діяльності. Процес адаптації до навколишнього середовища здебільшого завершений. Проте ми

можемо також казати, що під час другого року навчання студенти проходять ще одну кризу – «синдром заперечення», під час якої студент може розчаруватися у виборі професії та починає замислюватися про зміну напряму підготовки чи закладу вищої освіти взагалі.

Третій навчальний рік та «криза професійного самовизначення». На цьому етапі навчання студенти ближче знайомляться з обраною професією під час проходження виробничої практики. Поведінці студентів властивий інтенсивний пошук раціонального розв'язання проблем та форм спеціальної підготовки. Основними причинами кризи стають відсутність у студентів цілеспрямованого формування якостей особистості, необхідних для професійної діяльності, та трансформація під час проходження виробничої практики навчально-професійних навичок у професійну діяльність.

Четвертий рік навчання визначає професійний розвиток особистості студентів, коли вони займаються пошуком місця роботи і плануванням власної кар'єри [2].

### **Список використаних джерел**

1. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
2. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи. Кіровоград: Карвела, 2008. 352 с.
3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. Херсон: Кондор, 2011. 608 с.

**Рум'янцева К. Є.**, канд. пед. наук, доц.,  
*Вінницький навчально-науковий інститут економіки  
Західноукраїнського національного університету,  
Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Дистанційна освіта є однією з форм системи неперервної освіти, що покликана реалізувати права людини на освіту й отримання інформації. Дистанційна освіта дасть можливість однакової доступності навчання для різних верств населення через більш активне використання наукового та освітнього потенціалу провідних університетів, інститутів та різноманітних галузевих центрів підготовки кадрів.

Загалом під дистанційною освітою розуміють комплекс освітніх послуг, наданих широким верствам населення в країні та за її межами за допомогою

спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані [1].

Центральною ланкою дистанційної освіти є засоби телекомунікацій, що надають можливість забезпечити освітній процес: необхідними навчальними та навчально-методичними матеріалами; зворотним зв'язком між викладачем та студентом; обміном управлінською інформацією в середині системи дистанційного навчання; виходом у міжнародні інформаційні межі.

Світові тенденції розвитку освіти дають підставу стверджувати, що майбутнє за гнучкими моделями освітнього процесу, в яких поєднуються різні засоби, методи і технології. Саме в цьому напрямі повільно, але невпинно розвивається освітня система України та, зокрема, змінюються й підходи до вивчення математичних дисциплін у ЗВО.

Впровадження інтерактивних технологій активно формує сучасний освітній простір – складну, відкриту, цілісну, динамічну підсистему соціального простору, в якій проводиться освітня діяльність. Основна властивість освітнього простору – інтерактивність, можливість швидкої взаємодії викладача і студента з метою розвитку пізнавальної активності останніх.

Вимушене дистанційне навчання, пов'язане з карантинними заходами в країні, поставило викладачів ЗВО, зокрема математиків, перед непростими викликами: як організувати навчання студентів вищій математиці в умовах карантину, коли викладач не може бути поруч, як організувати якісний зворотний зв'язок зі студентом. Вирішенням цих проблем є використання віртуальної електронної дошки IDroo // Untitled board, яка є безкоштовним додатком до популярних програм Skype, Zoom, Discord, Google Meet та інші. Робота на цій дошці дає можливість двостороннього зв'язку студента з викладачем, студента зі студентом, є засобом для групової роботи. Можна зберігати результати попередньої роботи в дошці у файлах і знову відкривати для продовження роботи.

У своїй практичній діяльності ми використовуємо одночасне поєднання програми Zoom та віртуальної електронної дошки IDroo // Untitled board для проведення практичних та лекційних занять з вищої математики.

Окрім того, управління дистанційним навчанням у Західноукраїнському національному університеті здійснюється на платформі Moodle.

Платформа Moodle (<https://moodle.org/>) – безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням. Дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії викладача, студентів та адміністрації закладу освіти. Зокрема, надає можливість подавати навчальний матеріал у різних форматах (текст, презентація, відеоматеріал, вебсторінка; заняття як сукупність вебсторінок із можливим проміжним виконанням тестових завдань); здійснювати тестування та опитування студентів із використанням питань закритого



(множинний вибір правильної відповіді та зіставлення) і відкритого типів; студенти можуть виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли. Крім того, система має широкий спектр інструментів моніторингу навчальної діяльності студентів, наприклад: щодо загального часу роботи студента з конкретним навчальним предметом, відповідними темами або частиною навчального матеріалу, загальної успішності студента або групи в процесі виконання тестових завдань тощо. Позитивними моментами використання Moodle є: ресурси дистанційного курсу завжди доступні; заощадження часу під час тестування порівняно з усним опитуванням; звітність із лабораторних і практичних робіт можна отримувати і коректувати в електронному вигляді; відповіді на запитання під час самостійної роботи студента можна надавати дистанційно; у разі відсутності студента з поважних причин на заняттях є можливість консультування й оцінювання засвоєння ним навчального матеріалу; також є можливість завантаження презентацій, зображень, відео-, аудіо- та текстових файлів; можна переглядати, скільки часу студенти приділяють вивченню курсу, як часто відвідують платформу, які помилки допускають у тестах. Водночас є й недоліки: неможливість ідентифікувати дистанційно особу студента викладачем (немає стовідсоткової упевненості в тому, що, наприклад, тест пройшов саме той студент, прізвище якого стоїть у журналі оцінок); можливість не-об'єктивного оцінювання знань студентів викладачем у зв'язку з письмовою звітністю виконання завдань, оскільки деяким студентам легше викласти відповідь усно; низька якість відеозв'язку; недостатня самодисципліна студентів щодо успішної роботи в системі дистанційного навчання [2].

### Список використаних джерел

1. Ігнат'єва А. І. Удосконалення дистанційного навчання студентів в системі безперервної освіти. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 1 (11). С. 52–55.
2. Думанська Т. В. Онлайн-сервіси для дистанційного навчання математики студентів вишів: переваги і недоліки. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 3 (25). Част. 1. С. 44–48.

**Цокур О. С.**, д-р пед. наук, проф.,  
завідувач кафедри педагогіки  
*Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,*  
Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК В ІТАЛІЇ**

Оскільки людські ресурси є найважливішим багатством, то в подальшому загальноєвропейська політика у сфері вищої освіти спрямована на реалізацію трьох стратегічних цілей – підвищення якості європейської освіти на рівнях: бакалавр–магістр–доктор філософії, забезпечення її більшої доступності, а також відкритості для всього світу. Саме тому пильна увага адміністративного персоналу закладів вищої освіти та науковців приділяється дослідженню питань, що стосуються перспектив розвитку, оновлення змісту і вдосконалення технологій підготовки здобувачів ступеня доктора філософії в країнах Європейського союзу. Доктор філософії (походить від латинського Philosophiae Doctor) – це найвищий кваліфікаційний рівень, який із середини ХХ ст. впроваджують заклади вищої освіти в англomовних країнах та який згодом почали використовувати всі країни-учасниці в рамках Болонського процесу.

Вивчення інформації сайтів найбільш престижних європейських закладів вищої освіти показує, що організація докторської (PhD) освіти в університетах європейських країн має певні особливості. Останні полягають в тому, що під час організації підготовки докторів філософії в університетах застосовуються різні підходи, відповідно до яких впроваджуються наступні програми:

- індивідуальні дослідницькі програми, які здобувачі ступеня доктора філософії виконують під безпосереднім керівництвом і контролем наукового керівника (зокрема, у Німеччині традиційно відсутні обов'язкові освітні курси або навчальні дисципліни, оскільки докторська освіта здійснюється у процесі спілкування з науковим керівником під час виконання завдань з підготовки, оформлення і захисту дисертації);

- професійні (практико-орієнтовані) докторські програми, які передбачають не тільки виконання здобувачами ступеня доктора філософії наукових досліджень, але й проходження професійної практики (зокрема, така практика отримала розвиток у Великобританії [1], де кількість професійних докторів філософії швидко зростає);

- структуровані освітньо-наукові програми, які передбачають два види підготовки: обов'язкове навчання (за переліком нормативних та вибіркового дисциплін) і дослідницьку діяльність з метою підготовки та захисту дисертації (зокрема, у Швеції навчання здобувачів ступеня доктора філософії здійснюється

відповідно до ECTS і містить 240 кредитів, з яких тільки половина кредитів відводиться на підготовку та захист дисертації);

- програми докторських шкіл або організованих дослідницьких груп (монодисциплінарні та мультидисциплінарні, керовані централізовано (Фінляндія, Франція), а також у кооперації з науково-дослідними інститутами або консолідованими організаціями (Німеччина)).

Суттєво, що деякі європейські країни встановили правила організації докторських програм на національному рівні, через що університети відповідають цим вимогам. Натомість, у низці європейських країн (Італія) університетська автономія набагато ширша, і правила організації докторських програм є прерогативою університетів (зокрема, Болонський університет, Вільний університет Боцен-Больцано [2]).

В Італії освітній ступінь доктора філософії є найвищою академічною кваліфікацією, який було введено у 1980 році. В умовах сьогодення ступінь доктора філософії отримують здобувачі, які успішно виконали освітньо-наукову програму на третьому рівні вищої освіти в конкретних докторських школах, яку супроводжує висококваліфікований викладацький склад та координатор (гарант), та в установлений строк захистили докторську дисертацію. Для вступу на докторську програму за певною спеціальністю, яка зазвичай триває 3 роки, хоча в деяких установах вона сягає до 5 років (в Болонському університеті 4 роки), абітурієнту необхідно взяти участь у конкурсі, що організовується відповідними університетами, які самостійно встановлюють вимоги до кандидатів на навчання на третьому рівні вищої освіти. Кандидат повинен продемонструвати, що ґрунтовно володіє принаймні двома мовами з трьох, на яких відбувається навчання: італійською, німецькою, англійською. Приблизно половина місць передбачає отримання стипендії (від 800 до 1650 євро на місяць), яка залежить від установи, яка її надає, або яка призначається зовнішнім органом.

Навчання на докторській програмі зазвичай складається з двох частин і передбачає:

- освітню (аудиторну) складову, що надає можливість збагатити власну базу знань здобувачів ступеня доктора філософії шляхом проходження обов'язкових лекційних курсів та семінарів, дисциплін за вибором, участі в літніх / зимових школах та конференціях, організація яких залежить від навчального плану і не є однаковою для різних дисциплінарних секторів та університетів;

- дослідницьку (наукову) складову, яка присвячена організації науково-дослідницької діяльності здобувачів у межах університетського наукового середовища з метою підготовки та захисту ними дисертаційної роботи, відповідної ступеню доктора філософії (PhD). Означена складова може здійснюватися також протягом одного або кількох періодів навчання за кордоном, для

чого передбачено збільшення стипендії на 50 % протягом усього періоду перебування, що не перевищує 18 місяців.

Продемонструємо означене вище (див. табл. 1) на прикладі навчального плану докторської програми спеціальностей «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка» та «Загальна дидактика та дисциплінарна дидактика», які реалізуються у Вільному університеті Боцен-Больцано (La Libera Università di Bolzano (UNIBZ)) у 2020/21 н. р. [2].

Таблиця 1

### Навчальний план підготовки докторів філософії з педагогічних наук

<i>Навчальні курси та семінари (1-й навчальний рік)</i>	<i>Кредити</i>
<b>1</b>	<b>2</b>
1. Вступ до філософії науки	30 Обов'язкові
2. Епістемологія освіти	
3. Етнографія	
4. Статистика освіти та соціальних наук та лабораторія SPSS Lab.I (Статистичний пакет для соціальних наук)	
5. Методології дослідження: якісні та кількісні методи	
6. Багатовимірний аналіз даних: кількісні та якісні дані та лабораторія SPSS. Lab.II	
7. Коучинг I (підготовка до написання дисертації)	
8. Інформаційна грамотність	
9. Участь у мовному курсі (рекомендується з мови з найнижчим рівнем) або мовний сертифікат, що засвідчує володіння третьою мовою, що визнається UNIBZ	
Проект власної наукової роботи (стан проблеми, питання дослідження, методологія)	6
Перший контроль результатів (1-й навчальний рік)	7
Цикл семінарів (за вільним вибором) за перший навчальний рік	5
Другий контроль результатів: презентація та виступ перед Вченою радою, письмовий звіт про дослідницьку діяльність (за 1-й навчальний рік)	10
Коучинг II (підготовка до написання дисертації). Обов'язковий	3
Разом за 1-ий навчальний рік:	40 / 60
Перший контроль результатів (2-й навчальний рік)	10
Наукова робота за кордоном (університет чи науковий центр)	25
Подання тез для участі у міжнародних конференціях	5
Участь у мовному курсі (рекомендується з мови з найнижчим рівнем) або мовний сертифікат, що засвідчує володіння третьою мовою, що визнається UNIBZ	2
Другий контроль результатів: презентація та виступ перед Вченою радою, письмовий звіт про дослідницьку діяльність (за 2-й навчальний рік)	15
Разом за 2-й навчальний рік:	5 / 60

1	2
Коучинг III (підготовка до написання дисертації). Обов'язковий	1
Перший контроль результатів (3-й навчальний рік)	6
Подання статей у фахові (рецевані) журнали чи збірники	8
Державна атестація: докторська дисертація (монографія) та публічний захист дисертації	45
Разом за 3-й навчальний рік	1 / 60
Всього:	46 / 180

Як видно з табл. 1, у Вільному університеті Боцен-Больцано підготовка здобувачів ступеня доктора філософії за спеціальностями «Загальна педагогіка», «Соціальна педагогіка» та «Загальна дидактика та дисциплінарна дидактика» триває 3 роки. Водночас освітня складова докторської програми складає 46 кредитів, а наукова – 134 кредити, яка теж досить чітко обраховується в кредитах. Протягом трьох років підготовки здобувачам пропонуються диференційовані освітні заходи: цикли вступних лекцій, практикуми та цикли семінарів, які поглиблюють та ілюструють теми та напрями їхніх педагогічних досліджень, а також найновіші результати досліджень в освітній та соціальній сферах.

Суттєво, що двічі на навчальний рік здобувачі ступеня доктора філософії проходять атестацію і звітують про перебіг виконання освітніх компонент та результати дослідницької діяльності. Після кожного навчального року викладацький склад, задіяний у підготовці здобувачів ступеня доктора філософії, допускає їх до наступного року у разі затвердження індивідуальних звітів, які завершуються аналізом та публічним обговоренням результатів дослідницького пошуку, публічною презентацією оригінальних ідей і способів вирішення дослідницьких завдань, передбачених планом докторської дисертації.

Протягом трьох років навчання за докторською програмою здобувачам у межах академічної мобільності необхідно провести принаймні 3 місяці за кордоном з метою проведення власних досліджень та апробації їх результатів. Це також можна зробити через три окремі періоди перебування в зарубіжних університетах, принаймні по 3 тижні кожен, оскільки Вільний університет Боцен-Больцано співпрацює з численними університетами та науково-дослідними установами, як національними, так і міжнародними. Окрім університету Еврегіо в Інсбруку та Тренто, партнерами також є університети Відня, Толедо та Білефельда.

Паралельно із ступенем PhD в Італії можливо отримати ступінь *Dottor Europeus*. Присвоєння цього ступеня – це додаткова кваліфікація до ступеня доктора філософії, яка видається на національному рівні. Це не академічний

ступінь, який має наднаціональну цінність, і не звання, присвоєне міжнародними установами. Ця сертифікація повинна відповідати умовам Конфедерації ректорських конференцій країн ЄС, що впроваджуються Європейською асоціацією університетів (EUA). Додатковий диплом Doctor Europaeus може бути виданий університетом за рішенням вченої ради за умови дотримання таких чотирьох умов:

- дозвіл на випускний іспит надається після отримання відгуків на дисертацію принаймні двох професорів, які належать до двох вищих навчальних закладів двох держав-членів Європейського Співтовариства, крім тієї, де захищається дисертація;

- принаймні один член вченої ради повинен належати до вищого навчального закладу держави-члена Співтовариства, крім того, де відбувається навчання за докторською програмою;

- частина захисту дисертації повинна відбуватися на мові Співтовариства, відмінній від національної мови країни, де відбувається навчання;

- частина дисертаційної роботи повинна бути підготовлена після навчання за докторською програмою протягом принаймні однієї чверті (від 8 місяців до 1 року) в іншій країні-члені Співтовариства.

Отже, стан підготовки докторів філософії в Італії характеризується:

- збереженням різноманітності систем організації докторської освіти, забезпеченням права закладів вищої освіти самостійно формувати власні місії та профілі, а отже, і власні пріоритети з погляду програмних і дослідницьких уподобань;

- збільшенням у структурі докторських програм спеціалізованих навчальних курсів і тренінгів, не тільки відповідно до напрямів наукових досліджень здобувачів, а також тих із них, які спрямовані на формування багатофункціональних навичок, що уможливають фахову мобільність (transferable skills), сприяючи більш ефективній зайнятості докторів філософії на теренах Європи.

### **Список використаних джерел**

1. Universities shaping the European Higher Education Area. EUA. Socrates, 2007. URL: [www.eua.be](http://www.eua.be)
2. PhD in General Pedagogy, Social Pedagogy, General Didactics and Disciplinary Didactics. URL: <https://www.unibz.it/en/faculties/education/phd-in-general-pedagogy-social-pedagogy-didactics/>

## ДЛЯ ПОДАТОК

---

Наукове видання

***РОЗВИТОК ОСВІТИ І НАУКИ:  
ПРОБЛЕМИ, ТЕОРІЯ, ДОСВІД  
І ПЕРСПЕКТИВИ***

***Матеріали ІІ заочної  
Всеукраїнської науково-практичної конференції  
20 травня 2021 року***

Редактор І. М. Колесникова  
Технічний редактор Т. О. Важеніна-Гопрак

Підписано до друку 23.06.2021  
Формат 60 x 84/16. Папір офсетний.  
Друк – цифровий. Умовн. друк. арк. 13,02  
Тираж 100 прим. Зам. 34

Донецький національний університет імені Василя Стуса  
21021, м. Вінниця, 600-річчя, 21  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру  
серія ДК № 5945 від 15.01.2018