Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 29

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2020

УДК 37.013
ББК 74.00
П 24
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29

Засновники:
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ISSN 2309-9127 (друкована версія) ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» включено до Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5; наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261); включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») (наказ МОН України від 02 липня 2020 р. №886)

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2020. Вип. 29. 102 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, неперервної педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: ***Шоробура Інна,*** *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

Заступник головного редактора: ***Галус Олександр,*** *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

Відповідальний секретар: ***Крищук Богдан,*** *кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

Топузов Олег — *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);*

Березівська Лариса — *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О.Сухомлинського);*

Біницька Катерина — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Блощинський Ігор — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);*

Гораш Катерина — *кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);*

Домбі Аліса — *доктор хабілітований, професор (Угорщина, Сегедський університет);*

Зданевич Лариса — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Кежковська Ірина — *доктор філософії, професор (Польща, Гданська вища школа гуманістична);*

Кліпа Отілія — *доктор філософії, професор (Румунія, Сучавський університет імені Штефана чел Маре);*

Мельничук Ірина — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського МОЗ України);*

Мозолев Олександр — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Назаренко Тетяна — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);*

Пехота Олена — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Романишина Людмила — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Руснак Іван — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);*

Самборський Сергій — *доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);*

Сінкевич Сергій — *кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького);*

Торгийк Джудіт — *доктор хабілітований, професор (Угорщина, Університет прикладних наук імені Яноша Кодолані);*

Шелестова Людмила — *доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник (Україна, Інститут педагогіки НАПН України);*

Ящук Інна — *доктор педагогічних наук, професор (Україна, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія).*

Збірник включено до:
DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, ROAD, Crossref, WorldCat, Google Scholar, BASE, CORE, Ulrichsweb (Ulrich's Periodicals Directory), Polska Bibliografia Naukowa, Open Ukrainian Citation Index, Бібліометрика української науки, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 12 від 21 грудня 2020 року)

© Інститут педагогіки НАПН України, 2020
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2020
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2020

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 29

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnytskyi – 2020

UDC 37.013
LBC 74.00
P 24
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29

Founders:
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series КВ №20734-10534 ПР of 30.04.2014

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» is included to the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere of «Pedagogical Sciences» (decision of Presidium of the State Comission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009 №1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261). It is also included to the List of scientific professional editions of Ukraine (category «B») (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 02 July 2020 № 886)

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2020. Issue 29. 102 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, continuing pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: ***Shorobura Inna,*** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

Deputy editor in chief: ***Halus Oleksandr,*** *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

Executive editor: ***Kryshchuk Bogdan,*** *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)*

Topuzov Oleg	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the NAPS of Ukraine (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*
Berezivska Larysa	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine (Ukraine, State V. O. Sukhomlynskyi Scientific-Pedagogical Library of Ukraine);*
Binytska Kateryna	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*
Bloshchynskyi Ihor	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);*
Horash Kateryna	*Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*
Dombi Alice	*Doctor Habilitowany, Professor (Hungary, University of Szeged);*
Zdanevych Larysa	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*
Kierzkowska Iryna	*Doctor of Philosophy, Professor (Poland, Gdansk Higher School of Humanities);*
Klipa Otilia	*Doctor of Philosophy, Professor (Romania, Ştefan cel Mare University of Suceava);*
Melnychuk Iryna	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, I. Horbachevsky Ternopil National Medical University);*
Mozolev Oleksandr	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*
Nazarenko Tetiana	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*
Piekhota Olena	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*
Romanyshyna Liudmyla	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*
Rusnak Ivan	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);*
Samborskyi Serhii	*Doctor of Psychology, Professor, California State University (Sacramento, USA);*
Sinkevych Serhii	*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi);*
Torgyik Judit	*Doctor of Philosophy, Professor (Hungary, Kodolányi János University);*
Shelestova Liudmyla	*Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher (Ukraine, Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine);*
Yashchuk Inna	*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy).*

The collection is listed in:
DOAJ, ERIH PLUS, Index Copernicus, ROAD, Crossref, WorldCat, Google Scholar, BASE, CORE, Ulrichsweb (Ulrich's Periodicals Directory), Polska Bibliografia Naukowa, Open Ukrainian Citation Index, Бібліометрика української науки, Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського

Recommended for publication by the decision of the Scientific Board of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (protocol № 12 of December 21, 2020)

© Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2020
© Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2020
© Ilinskyi S.V. (cover), 2020

ЗМІСТ

ЯН УТЬОСОВ, ОЛЕНА УТЬОСОВА *Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями*..... ***7–13***

ОКСАНА ВОЙТОВИЧ *Особливості проведення практичних занять із дисципліни «Методика навчання географії»*..... ***14–18***

ОКСАНА ВОЛОШИНА *Компонентна структура, критерії сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів*..... ***19–23***

НАТАЛІЯ БАХМАТ, ОЛЕНА ВЕРЖИХОВСЬКА *Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації*..... ***24–28***

ЮЛІЯ ОЛІЗЬКО, НАТАЛІЯ САЄНКО *Сучасні тенденції досліджень у сфері вивчення та викладання мов: аналіз публікацій українського журналу «Новітня освіта»*..... ***29–37***

ЮЛІЯ ЗАЯЧУК, ОЛЕНА КОВАЛЬСЬКА *Місія університету в суспільстві: формування університетської традиції та сучасні виклики*..... ***38–50***

РОМАНА ВОЛКОВЕЦЬКА, ВАЛЕНТИНА МУДРОХА, ДЕМЧУК НАТАЛІЯ *Безперервна освіта як домінанта сучасної освітньої парадигми*..... ***51–61***

АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ *Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1914–1939 рр.)*..... ***62–69***

ІРИНА МИЩИШИН, ХРИСТИНА КАЛАГУРКА, ОРЕСТ МИЩИШИН *Операційно-діяльнісні компетенції менеджера освіти*..... ***70–75***

ІРИНА САВКА *Педагогічні умови реалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів на основі інтегративного підходу*..... ***76–81***

ІГОР ЗАЙЦЕВ *Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій*..... ***82–87***

ЄВГЕН ДОЛИНСЬКИЙ *Особливості європейського досвіду навчання теорії та практики перекладу майбутніх іноземних філологів*..... ***88–93***

ОЛЕГ СУХОВІРСЬКИЙ *Аналіз використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій магістрантами під час дистанційного навчання в умовах карантину*..... ***94–100***

CONTENT

YAN UTOSOV, OLENA UTOSOVA *Special Method of Formation of Social Competence of Adolescents with Intellectual Disorders*..... ***7–13***

OKSANA VOITOVYCH *Peculiarities of Conducting Practical Classes in the Discipline «Methods of Teaching Geography»*..... ***14–18***

OKSANA VOLOSHINA *Component Structure, Criteria of Formation of Professional Skills of the Future Teachers*..... ***19–23***

NATALIIA BAKHMAT, OLENA VERZHIHOVSKA *Formation of Professional and Labor Competence of Schoolchildren With Intellectual Disorders by Means of Professional Orientation*..... ***24–28***

YULIIA OLIZKO, NATALIIA SAIENKO *Trends in Language Teaching and Learning Research: Analysis of the Publications in the Ukrainian Journal «Advanced Education»*..... ***29–37***

YULIYA ZAYACHUK, OLENA KOVALSKA *Mission of a University in the Society: Formation of a University Tradition and Modern Challenges*..... ***38–50***

ROMANA VOLKOVETSKA, VALENTYNA MUDROKHA, NATALIIA DEMCHUK *Continuing Education as a Dominant Element of the Modern Educational Paradigm*..... ***51–61***

ANATOLIY VYKHRUSHCH *Intellectual Education in the Pedagogical System of Andrii Sheptytskyi (1914–1939)*..... ***62–69***

IRYNA MYSHCHYSHYN, KHRYSTYNA KALAHURKA, OREST MYSHCHYSHYN *Operating and Activity Competence of the Education Manager*..... ***70–75***

IRYNA SAVKA *Pedagogical Conditions for the Realization of Professional Training of Future Translators on the Basis of the Integrative Approach*..... ***76–81***

IHOR ZAITSEV *Organizational-Pedagogical Conditions of Training Future Naval Infantry Units Officers by Means of Information-Communication Technologies*..... ***82–87***

IEVGEN DOLYNSKIY *European Experience Features of Translation Theory and Practice Teaching of Future Foreign Philologists*..... ***88–93***

OLEH SUKHOVIRSKYI *Analysis of the Application of Information and Communication Technologies by Undergraduates during Distance Learning under the Quarantine Restrictions*..... ***94–100***

УДК 376-056.26 (075.8)
UDC 376-056.26 (075.8)
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.01

ЯН УТЬОСОВ,
аспірант
(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Івана Огієнка, 61)
YAN UTOSOV,
post-graduate student
(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ivan Ohiienko St., 61)
ORCID: 0000-0002-3839-7803

ОЛЕНА УТЬОСОВА,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Ужгород, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Волошина, 35)
OLENA UTOSOVA,
Candidate of Pedagogical Science
(Ukraine, Uzhhorod, Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Voloshyn St., 35)
ORCID: 0000-0001-5324-9334

Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями

Special Method of Formation of Social Competence of Adolescents with Intellectual Disorders

Робота присвячена питанням розвитку соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього процесу та в позакласній роботі. Визначено актуальність цього питання для соціалізації учнів закладів спеціальної та інклюзивної освіти. На основі теоретичного аналізу останніх досліджень з проблеми визначено суть, складові та чинники формування соціальної компетентності. Обґрунтовано спеціальну методику формування її у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Спеціальна методика передбачає урахування можливостей кожного підлітка в умовах будь-яких змін педагогічних умов – від структури занять в класі до позакласної роботи, на будь-якому віковому етапі – від молодшого підліткового віку до юнацького. Представлена у статті спеціальна методика дозволить педагогам направляти корекційну роботу з підлітками на формування в кожного окремого учня конкретних компетентностей, які важливі саме для нього на наступній ланці навчання та соціалізації. Для успішного впровадження заявленої спеціальної методики в практику роботи закладів спеціальної та інклюзивної освіти автором статті розроблено та структуровано основні принципи формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, основані на освітніх стандартах нової української школи (НУШ). У статті розкрито етапи та особливості впровадження спеціальної методики формування соціальних компетентностей у підлітків на заняттях і в позакласній роботі.

Ключові слова: *соціальна компетентність, спеціальна методика, педагогічна модель, освітній процес, позакласна робота, інтелектуальні порушення.*

Social competences are functional tasks related to social activities or social behavior that a teenager can successfully solve. In the article some important components of social competence are given. The scientific article deals with the problem of formation of social competence of teenagers with mental retardation. The basic concept of research is defined. The author understands the social competence as the mastering of the corresponding competence, including teenager's personal attitude to the subject of social activity or social behavior. The method assumes the formation of competencies that will allow within a sharp change of pedagogical conditions during the training period of the child at school, take into account the needs and capabilities of each student and guide the work on the specific competencies of

each student, which is important on the next stage of training, by reorganization or the development. However social competences are the ability to build interpersonal relationships, have a joint activity, norms of behavior, communication in society, soft technologies, ability to work in team, under leadership, etc. The author scientifically substantiates the specifics of psychological and pedagogical influence on the social competence formation of teenagers with intellectual disorders. The article describes the main conditions and specifics of the special method for the formation of social competence of the teenagers. This is the formation of a strong and lasting active motive; the introduction of restrictive purposes; consistency and independence of action; consolidating the skills of actions moving into new conditions from lesson to extracurricular work, etc. For the successful integration of method in the system of education the author of the article has identified and developed the principles according to which this model will be possible to implement in practice. As a basis for the integration of case-method in the structure of secondary education, modern educational standards aimed at forming competencies are taken. The article contains a detailed description of the stages and application of the model on the formation of social competence of adolescents at school in curricular and extracurricular activities.

Key words: *competence of adolescents, social competence, special method of formation of competences of adolescents, pedagogical model, educational process, lesson, extracurricular work, intellectual disorders.*

Вступ / Introduction. Формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями – першочергове завдання нової української школи. Це обумовлено складністю протікання процесів соціалізації учнів спеціальних та інклюзивних закладів освіти. Формування соціальних компетентностей підлітків на кожному віковому етапі з урахуванням їх індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів і потреб дозволить полегшити процес соціалізації та інтеграції в соціум підлітків з інтелектуальними порушеннями, дозволить їм самовизначитися, реалізуватися у професійно-трудовій сфері. Тому базою освітнього процесу таких дітей мають бути спеціальні методики, основані на принципах саме компетентнісного підходу (Акімова М., & Козлова В., 2013, с. 23).

Сутність компетентнісного підходу у загальній психології та педагогіці розкрито у працях Г. Костюка, А. Мудрика та ін. Науковцями було досліджено питання сутності та змісту формування компетентності особистості як динамічного процесу її соціалізації (М. Акімова, І. Бех, Н. Голованова, В. Козлова, В. Москаленко, А. Мудрик) (Акімова М., & Козлова В., 2013); процесу самовизначення особистості, соціальних очікувань (І. Попович) (Попович І., 2019); педагогічних аспектів соціальної компетентності учнів (І. Шишменцев) (Шишменцев І., 2017).

Аналіз наукових праць сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників з проблеми формування соціальної компетентності (М. Акімова, Ю. Бистрова, В. Коваленко, Н. Колодна, І. Зимня, Л. Петровська, Г. Селевко, А. Хуторський, І. Шишменцев та ін.) дозволяє виділити спільні точки зору, пов'язані з використанням і тлумаченням поняття «соціальна компетентність», а саме: а) наукове розуміння поняття «компетентність» є багатоаспектним; б) розуміння поняття «соціальна компетентність» як ознаки, на підставі якої відбувається соціалізація особистості; в) визначення даної компетентності як індивідуальної якості особистості, яка володіє певними компетенціями, які дозволяють інтегруватися в соціум, формують ціннісні та моральні норми особистості, її ставлення до себе та інших. По суті, йдеться про сукупність якісних характеристик, що дозволяють системно здійснити педагогічний вплив на особистість з метою її інтеграції у суспільство.

Серед вітчизняних наукових праць особливо цікавими для нашого дослідження є роботи, присвячені формуванню соціальної компетентності в підлітковому віці. Так, М. Докторович розробила критерії сформованості соціальної компетентності підлітків з нормотиповим розвитком: самовизначення (сформованість власного «Я»), ціннісні орієнтації, самостійність, соціальна активність, саморегуляція, інтелектуальна лабільність, синергічність (Докторович М., 2007, с. 11).

У спеціальній психолого-педагогічній літературі проблема соціальної компетентності розглядалось у таких напрямках: сутність, зміст та характеристика соціалізації, соціальної адаптації, інтеграції та інклюзії осіб з інтелектуальними порушеннями (Т. Жулковська, Л. Занков, І. Лубовський, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов); розвиток комунікативної діяльності та інформаційної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (Н. Гончарук, О. Проскурняк); психолого-педагогічний супровід, соціалізація та інклюзія учнів з із затримкою психічного розвитку, з порушеннями аналізаторів, опорно-рухового апарату (О. Глоба, С. Іванченко, В. Кобильченко, Т. Сак, Є. Синьова, Л. Ханзерук); педагогічні аспекти адаптації, соціалізації та соціальної інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями (А. Висоцька, В. Липа, Г. Мерсіянова); психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями (І. Татьянчікова, О. Хохліна); професійно-трудова соціалізація та адаптація осіб з

інтелектуальними порушеннями (Ю. Бистрова, В. Бондар, О. Хохліна); особливості використання загальнокультурних норм поведінки учнями початкової та основної школи з інтелектуальними порушеннями (І. Бгажнокова, О. Вержиховська, Г. Запрягаєв); порушення соціальної поведінки та міжособистісних стосунків учнів з інтелектуальними порушеннями (Е. Альбрехт, Т. Кузьміна, К. Лебединська, Г. Печерський, Л. Руденко). В тифлопедагогіці О. Архітко Л. Дрозд, Н. Колодною, розглядаються питання формування різних компетентностей у школярів з порушеннями зору в рамках програми Нової української школи (НУШ) – компетентність навчатися впродовж життя, природно-математична компетентність (Архитко О., & Бистрова Ю., 2018, с. 11–17; Drozd L., & Bystrova Y., 2020, с. 22–28). У олігофренопедагогіці О. Хохліна основними критеріями сформованості компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями вважає професійне самовизначення, самореалізацію та здатність самостійно робити професійний вибір (Drozd L., & Bystrova Y., 2020, с. 56–61). Проблемі формування соціально-професійної компетентності присвячено праці Ю. Бистрової – автором визначено умови формування соціально-професійної компетентності випускників закладів спеціальної освіти, а саме – наявність системи психолого-педагогічного супроводу професійно-трудової соціалізації учнів від початкової школи до закінчення освітнього закладу. Крім того, на основі аналізу змісту професійно-трудової компетентності дослідницею виділено низку параметрів визначених критеріїв. Кожний з них має три рівні розвитку, які характеризують вид мотивації (внутрішня чи зовнішня), професійну стійкість, усвідомленість власного вибору, самостійність прийняття рішення. Ю. Бистрова виділяє три рівні сформованості компетентності – недостатній, середній та оптимальний (Bystrova Y., 2019, с. 18). Рівні сформованості соціальної компетентності виділено також у дослідженні М. Докторович: оптимальний, адаптивний, індиферентний (Докторович М., 2007, с. 11).

Отже, аналіз літератури показав, що компетентність вчені розглядають як складне утворення, яке є інтегрованим результатом навчання (засвоєння знань, формування умінь, навичок) та передбачає оволодіння учнем відповідними навчальними компетенціями, що включають його особистісне ставлення до них та предмету навчальної діяльності (О. Архитко, Ю. Бистрова, О. Гаврилов, М. Докторович, Л. Дрозд, С. Миронова, В. Синьов, С. Федоренко, О. Хохліна, М. Шеремет).

Соціальну компетентність ми будемо розглядати як індивідуальну якість особистості, яка володіє певними компетенціями, які дозволяють інтегруватися в соціум, формують ціннісні та моральні норми особистості, її ставлення до себе та інших (Bystrova Y., 2019). Соціальна компетентність дозволяє особистості розвиватися та бути успішною на побутовому, професійному, соціально-економічному, родинному та інших рівнях життя у соціумі (Drozd L., & Bystrova Y., 2020).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета – на основі принципів компетентнісного підходу розкрити сутність, зміст та етапи спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Завдання:

1. Розробити спеціальну методику застосування конкретних соціальних ситуацій (кейсів) для формування соціальних компетентностей у підлітків.
2. На основі ігор-драматизацій, елементів проектної діяльності, завдань планування та тренінгових занять створити конкретні проблемні соціальні ситуації (кейси) для позакласної роботи з підлітками, що мають інтелектуальні порушення.
3. Розкрити етапи застосування спеціальної методики.
4. Перевірити її ефективність за допомогою статистичних даних.

Методи / Methods: теоретичні – аналіз та узагальнення теоретичних даних з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення. Емпіричні – спостереження, опитування, метод кейсів (конкретних ситуацій). Статистичні: кількісна та якісна обробка результатів дослідження, порівняльний аналіз за критерієм Стьюдента для доведення значущості відмінностей між результатами до та після впровадження спеціальної методики.

Результати / Results. Дослідження проводилося на базі Чертезької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів Закарпатської обласної ради, Горської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів Луганської обласної ради. В експерименті взяли участь підлітки спеціальних закладів освіти, вік респондентів 13–15 років (51 хлопець і 63 дівчинки).

Для формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями нами було створено спеціальну методику з використанням конкретних ситуацій у позакласній роботі для закріплення знань та навичок, отриманих на заняттях у школі. Підлітки розглядають ситуацію, знаходять шляхи її вирішення за допомогою вчителя або самостійно, обговорюють їх, та приймають спільне рішення.

Спеціальну методику було створено на основі принципів, які, на нашу думку, доцільно використовувати в рамках компетентнісного підходу:

1. Принцип взаємозв'язку різних способів освітньої діяльності (урок та позакласна робота).
2. Принцип системності, цілісності, послідовності та спадкоємності освітнього процесу в спеціальному закладі освіти.
3. Принцип відповідності методів навчання актуальним потребам НУШ.
4. Принцип особистісно орієнтованого навчання.
5. Принцип індивідуальності та самостійності прийняття рішень.
6. Принцип взаємодії та співпраці.

Наведені принципи було реалізовано за допомогою роботи з конкретними соціальними ситуаціями, які надавалися підліткам для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях в школі та виховних годинах, з метою формування в них соціальних компетентностей.

Спеціальна методика формування соціальних компетентностей на основі кейсів надає можливість ставити перед підлітками завдання та поетапно досягати результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації. Основна мета спеціальної методики – створення педагогічних умов у позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого процесу формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей, що забезпечить їх успішну соціалізацію.

Кожна дитина розвивається в умовах успішної провідної діяльності. Спеціальна методика індивідуально підібраних кейсів дозволить забезпечити успішність їх виконання для всіх підлітків спеціального закладу освіти, незалежно від ступеню інтелектуального розвитку та супутніх порушень.

Реалізація спеціальної методики формування соціальних компетентностей включає:

– створення педагогами кейсу на матеріалі, вивченому на уроках в школі та підкріпленому практичними діями на позакласних заняттях;

– створення міжпредметних ситуацій, взаємозв'язок між предметами, взаємозв'язок між роботою в класі та позакласною роботою;

– актуалізація опірних знань та вмінь на уроках перед вирішенням кейсів;

– використання різних способів комунікації у системі учень-учень; учень-вчитель (роз'яснення, допомога, підтримка, медіація, показ дій, спільне проектування та планування);

– особистісний підхід при формуванні тренінгових груп для виконання завдань-кейсів;

– індивідуальна робота з кожним підлітком під час роз'яснення сутності завдання;

– індивідуальна мотивація;

– самостійна робота підлітків під час вирішення проблемної ситуації (за варіантами, наданими вчителем; самостійний вибір варіантів);

– варіативність завдань (декілька правильних рішень);

– показ алгоритмів вирішення складних завдань (конфліктних ситуацій, ситуацій фрустрації, ситуацій створення соціальних зв'язків);

– створення педагогами моделі комунікації та міжособистісного спілкування під час виконання завдань.

Етапи впровадження спеціальної методики:

1 етап – підготовчий – створення реальних соціальних ситуацій (кейсів) вчителями, методичного забезпечення для їх виконання.

2 етап – актуальний – підготовка підлітків для роботи з кейсами, створення тренінгових груп, активізація опірних знань на заняттях.

3 етап – формуючий експеримент – реалізація завдань на основі кейсів, ігри-драматизації, робота в команді, під керівництвом, пошук відповіді, презентація власних аргументів, прийняття рішення (самостійне, колективне).

4 етап – узагальнюючий – експертна оцінка сформованості соціальної компетентності за допомогою методів спостереження, анкетування, бесіди.

Алгоритм формування соціальної компетентності за допомогою нашої спеціальної методики: на першому етапі підліток сприймає ситуацію та надану інформацію. Завдання педагога – досягти розуміння ситуації підлітками за допомогою роз'яснень та питань. Наступний етап – підліток відтворює інформацію. Далі – осмислення події, та розуміння, що недостатньо інформації, знань, вмінь та навичок для її вирішення, не має алгоритму самостійного вирішення ситуації. Підліток має зрозуміти, що для вирішення ситуації недостатньо компетенцій та звернутися по допомогу, змінити відношення до ситуації, знайти нові мотиви для її вирішення. Останній етап – нове рішення ситуації, новий спосіб діяльності – нова компетентність.

Розвивальне середовище для формування компетентностей відіграє позакласна робота. Теоретичні знання, отримані на уроці можуть стати базою для вирішення соціальних ситуацій. А

складні соціальні ситуації та відчуття успіху під час їх вирішення можуть стати мотивацією для навчання та отримання нових знань.

Для визначення рівня сформованості окремих компетентностей на узагальнюючому етапі було проведено порівняння самооцінки соціальних компетентностей підлітками з оцінками експертів (вчителів), які працювали з підлітками над кейсами у позакласній роботі. Це дозволило виділити відсоток підлітків, які оволоділи окремими компетентностями. Результати впровадження спеціальної методики – сформованість наступних соціальних компетентностей у підлітків за результатами спостереження та анкетування вчителів на узагальнюючому етапі – відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Результативність сформованості у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей до та після впровадження спеціальної методики

Компе-тентність	До впровадження спеціальної методики	Після впровадження спеціальної методики	t/p
1	8,77 %	39,47 %	4,7/0,01
2	9,65 %	55,26 %	5,01/0,001
3	5,26 %	36,85%	3,95/0,01
4	8,77 %	43,85 %	2,3/0,05
5	9,65 %	39,47 %	4,1/0,01
6	21,92 %	53,51 %	2,8/0,01
7	17,54 %	43,85 %	3,1/0,05
8	21,92 %	52,63 %	2,7/0,05
9	17,54 %	54,39 %	3,8/0,0

де 1 – це здатність самостійно працювати та планувати власну діяльність;

2 – здатність звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання;

3 – здатність переносити здобуті теоретичні навики в нові умови виконання завдань;

4 – здатність самостійно вибирати способи дій при вирішенні соціальних ситуацій;

5 – здатність працювати в команді;

6 – здатність вирішувати конфліктні ситуації;

7 – здатність до цілепокладання та планування майбутніх дій;

8 – здатність до соціально схваленої поведінки та встановлення дружніх міжособистісних стосунків;

9 – здатність до компромісу та співпраці з однолітками та дорослими.

Отже, після проведення спеціальної методики значно підвищився рівень заявлених компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Особливо помітно підвисилася кількість підлітків з інтелектуальними порушеннями, які володіють здатністю самостійно працювати та планувати власну діяльність (t=4,7; p=0,01); звертатися за допомогою (t=5,01; p=0,001); налагоджувати соціальні зв'язки; працювати в команді (t=4,1; p=0,01).

Обговорення / Discussions. Аналіз наукових дефектологічних джерел дозволив виділити відмінності між окремими аспектами розгляду цієї проблеми та методиками формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Так в роботі І. Шишменцева наведено методику формування моральних компетентностей підлітків з інтелектуальними порушеннями на заняттях з української літератури (Шишменцева І., 2017, с. 12–19). Автор використовує інтерактивні методи роботи з підлітками, впроваджує елементи театральних вистав (Bystrova Y., 2019, с. 23–27). В дослідженнях Ю. Бистрової представлено методики формування професійно-трудової компетентності учнів спеціальних закладів освіти в рамках профорієнтаційної роботи та тренінгу м'яких технологій (Bystrova Y., 2019). Авторка впроваджує в практику роботи з підлітками, що мають інтелектуальні порушення, ігри-драматизації, тренінги, обговорення ситуацій після перегляду фільмів на задану тематику (Bystrova Y., 2019). Методика кейсів ще не була об'єктом дослідження спеціальної освіти в аспекті формування компетентностей осіб з інтелектуальними порушеннями. Представлена нами авторська спеціальна методика використання конкретних соціальних ситуацій для формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями відрізняється від традиційних методів, представлених у дослідженнях українських вчених, тим, що під час розв'язання кейсів учнями у вчителів є можливість одночасно формувати будь-яку соціальну компетентність та контролювати рівень її сформованості у підлітка. Крім того, вперше у практиці корекційної освіти розвивальним середовищем для формування компетентностей нами заявлено не корекційні заняття, а саме позакласна робота.

Висновки / Conclusions. Таким чином, у статті на основі теоретичного аналізу літератури встановлено, що незважаючи на актуальність проблеми формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями, вона є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Тому було розроблено та впроваджено спеціальну методику формування соціальних компетентностей на основі створення реальних соціальних ситуацій (кейсів) у позакласній роботі. Представлена у статті спеціальна методика дозволить педагогам направляти корекційну роботу з підлітками на формування в кожного окремого учня конкретних компетентностей, котрі важливі саме для нього на наступній ланці навчання та соціалізації. Для успішного впровадження заявленої спеціальної методики в практику роботи закладів спеціальної та інклюзивної освіти автором статті розроблено та структуровано основні принципи формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями, основані на освітніх стандартах нової української школи. Отримані після впровадження спеціальної методики результати психолого-педагогічного вивчення засвідчили ефективність її використання для у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних закладів освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Подальшого вивчення потребують питання формування компетентності у окремих сферах самореалізації та соціалізації особистості, зокрема, у професійній, формування необхідних соціальних та операційних, технологічних компетентностей, необхідних для вибору професійного шляху після закінчення школи та досягнення професійної мети. Наступним кроком наших наукових пошуків в цьому напрямку буде дослідження питань формування соціальних компетентностей підлітків з інтелектуальними порушеннями на основі професійно-трудових, технічних, правових та економічних кейсів.

Список використаних джерел і літератури:

Акимова, М. К., & Козлова, В. Т. (2013). *Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция*. Москва [in Russian].

Архитко, О. В. & Бистрова, Ю. О. (2018.) Дослідно-експериментальна робота з формування природничо-математичних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 36,* 11–17 [in Ukrainian].

Докторович, М. О. (2007). *Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї.* (Автореф. дис... канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України. Київ [in Ukrainian].

Попович, І. С. (2019). *Психологія соціальних очікувань особистості: методологія, теорія і практика:* навч.-метод. посіб. Херсон [in Ukrainian].

Хохліна, О. П. (2018). *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку*. Київ [in Ukrainian].

Шишменцев, І. М. (2017). *Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). Нацоціональний педагоггчний університет імені М. П. Драгоманова. Київ [in Ukrainian].

Bystrova, Y. (2019). Behaviour Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. *Modern Research of the Representatives of Psychological Sciences*: Collective monograph. Lviv-Toruń: Liha-Pres [in English].

Drozd L., & Bystrova Y. (2020). Features of Communication of Adolescents with Intellectual Disabilities in the Interpersonal Relations. *Insight: the Psychological Dimensions of Society, 9,* 123–133 [in English].

References:

Akimova, M. K., & Kozlova, V. T. (2013). *Psixofiziologicheskie osobennosti individual'nosti shkol'nikov. Uchyot i korrekciya [Psychophysiological Characteristics of the Individuality of Students. Recording and Correction]*. Moscow [in Russian].

Arkhytko, O. V. & Bystrova, Yu. O. (2018). Doslidno-eksperymentalna robota z formuvannia pryrodnycho-matematychnykh kompetentnostei uchniv z osoblyvymy osvitnimi potrebamy [Experimental Work on the Formation of Natural and Mathematical Competencies of Students with Special Educational Needs]. *Naukovyi Chasopys Natsionalnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific Bulletin of National Pedagogical Dragomanov University, 36,* 11–17 [in Ukrainian]

Doktorovych, M. O. (2007). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi simi [Formation of Social Competence of the Senior Teenager From a Single-Parent Family]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Popovych, I. S. (2019). *Psykholohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [The Psychology of Social Science: Methodology, Theory, and Practice]*. Kherson [in Ukrainian].

Khokhlina, O. P. (2018). *Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku [Psychological and Pedagogical Foundations of the Correctional Orientation of Labor Education of Students with Intellectual Disabilities]*. Kyiv [in Ukrainian].

Shyshmentsev, I. M. (2017). *Vykhovannia kultury lyudskykh vzaiemyn u rozumovo vidstalykh starshoklasnykiv zasobami ukrainskoi literatury [Upbringing Culture of Human Relations of Mentally Retarded Senior Pupils by Means of Ukrainian Literature]*. (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Bystrova, Y. (2019). Behaviour Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. *Modern Research of the Representatives of Psychological Sciences*: Collective monograph. Lviv-Toruń: Liha-Pres [in English].

Drozd L., & Bystrova Y. (2020). Features of Communication of Adolescents with Intellectual Disabilities in the Interpersonal Relations. *Insight: the Psychological Dimensions of Society, 9,* 123–133 [in English].

Дата надходження статті: «13» серпня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «22» вересня 2020 р.

Утьосов Ян – аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Utosov Yan – Post-Graduate Student of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Утьосова Олена – старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук

Utosova Olena – Senior Lecturer of the Department of Social-Humanitarian and Ethical-Aesthetic Education of Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences

Цитуйте цю статтю як:

Утьосов, Я., & Утьосова, О. (2020). Спеціальна методика формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічний дискурс, 29,* 7–13. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.01.

Cite this article as:

Utosov, Ya., & Utosova, O. (2020). Special Method of Formation of Social Competence of Adolescents with Intellectual Disorders. *Pedagogical Discourse, 29*, 7–13. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.01.

УДК 378.016:91(07)
UDC 378.016:91(07)
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.02

ОКСАНА ВОЙТОВИЧ,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет,
вул. Степана Бандери, 12)
OKSANA VOITOVYCH,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Rivne, Rivne State University of Humanities,
Stepan Bandera St., 12)
ORCID: 0000-0003-3056-861X

Особливості проведення практичних занять із дисципліни «Методика навчання географії»

Peculiarities of Conducting Practical Classes in the Discipline «Methods of Teaching Geography»

У статті розглянуто особливості проведення практичних занять із дисципліни «Методика навчання географії» для студентів спеціальності «Середня освіта (Географія)». Обґрунтовано, що тематика практичних робіт та зміст пропонованих завдань повинен враховувати сучасні тенденції розвитку освіти та вимоги до підготовки компетентного вчителя. Визначено структурні елементи практичного заняття: тема заняття; мета; обладнання; аудиторна робота, де відображено питання для обговорення і практичні завдання; завдання для самостійної позааудиторної роботи; список рекомендованої літератури. Встановлено, що зміст практичного завдання повинен бути професійно спрямованим, що сприяє підвищенню внутрішньої мотивації студента до навчальної діяльності. Подано зміст практичної роботи «Методика підготовки вчителя географії до проведення уроків».

Ключові слова: *практичні заняття; методика навчання географії; підготовка майбутніх вчителів географії*

The article considers the peculiarities of conducting practical classes in the discipline «Methods of Teaching Geography» for students majoring in «Secondary education (Geography)». It is substantiated that the topics of practical work and the content of the proposed tasks should take into account current trends in education and the requirements for the training of a competent teacher. The structural elements of the practical lesson are determined: the theme of the lesson, the purpose, the equipment, the tasks of the classroom work, which reflect the questions for discussion and practical tasks; tasks for independent extracurricular work, the list of recommended reading. It is established that the content of the practical task should be professionally oriented, which helps to increase the internal motivation of the student to study. The following sequence of practical classes is recommended: introductory speech of the teacher indicating the importance of the topic of practical work and defined tasks for the future professional activity, checking completed tasks for self-education, discussing theoretical issues and clarifying practical tasks, performing practical tasks by students, evaluating completed tasks, closing tutor's remarks in order to summarize and make recommendations for further work. It has been found out that the main forms of practical classes in the discipline are frontal and individual. The content of practical work «Methods of Preparing a Geography Teacher for Lessons» is given.

It has been argued that the success of practical classes depends on students' understanding of the scope of certain tasks of a particular practical work, involving students in active activities to solve practical problems, professional orientation of certain tasks, implementation of active learning methods, taking into account individual abilities.

Key words: *practical classes; methods of teaching geography; training of the future geography teachers.*

Вступ / Introduction. Важливою формою організації освітнього процесу в закладах вищої освіти є практичні заняття, мета яких полягає в закріпленні студентами теоретичних положень навчальної дисципліни та формуванні вмінь і навиків їх практичного застосування шляхом виконання визначених завдань.

Безперечно, що здобуваючи певний фах студенти повинні оволодіти не лише теоретичними фаховими знання, а й навчитися самостійно опановувати необхідними знаннями, оволодіти

вміннями застосовувати отримані знання в практичній діяльності. Активна участь студентів у виконанні завдань практичних занять сприяє розвитку їхнього інтелектуального мислення, оволодінню методами та прийомами практичної діяльності, формування соціальної зрілості майбутніх фахівців (Кузьмінський А., 2005).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей проведення практичних занять з дисципліни «Методика навчання географії» в процесі підготовки майбутніх вчителів географії.

Основні завдання:

– охарактеризувати структуру практичного заняття з дисципліни «Методика навчання географії»;

– розкрити зміст та структуру практичного заняття з дисципліни.

Методи / Methods. Для досягнення мети дослідження й вирішення поставлених завдань було використано низку методів наукового пошуку, а саме: теоретичні – аналіз навчально-методичної літератури; вивчення наукових публікацій за тематикою дослідження; систематизація та узагальнення інформації; вивчення нормативної документації щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Результати / Results. Вважаємо, що основною метою проведення практичного заняття є залучення студентів до активної навчальної діяльності. Іноді спостерігається, що зміст завдань практичного заняття зорієнтований на відтворення засвоєного теоретичного матеріалу, тобто викладачі практикують підготовлення доповідей студентами на визначені питання, які є доповненнями лекційних питань або ідентично переплітаються із їх змістом. Така методика, на жаль, не сприяє активізації розумової діяльності студентів та формуванню програмних результатів навчання, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх фахівців, зокрема і майбутніх вчителів географії (Освітньо-професійна програма…, 2020).

Навчальна дисципліна «Методика навчання географії» є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми підготовки студентів спеціальності «Середня освіта (Географія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, тому змістове наповнення дисципліни передбачає вивчення загальних основ методики вивчення географії та методики вивчення окремих розділів географії в основній школі.

Навчальну програму дисципліни «Методика навчання географії» розроблено відповідно до діючого в університеті «Положення про робочу програму навчальної дисципліни» (Положення про робочу…, 2019). В робочій програмі, подано перелік тем практичних робіт з навчальної дисципліни, де також зазначено кількість годин, які відводяться на їх вивчення (34 години). Тематика практичних робіт та їх зміст зорієнтований на врахування сучасних вимог суспільства до підготовки вчителя, як компетентного фахівця здатного до впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес для всебічного розвитку особистості учня.

З цією метою нами розроблено методичні вказівки для виконання завдань практичних робіт з дисципліни. Структура кожної практичної роботи включає: тему заняття; мету; обладнання; аудиторну роботу, де відображено питання для обговорення і практичні завдання; завдання для самостійної позааудиторної роботи; список рекомендованої літератури.

Обсяг навчального матеріалу, який виноситься на практичне заняття, визначається часом, що відводиться на його вивчення та кількістю практичних завдань. Для одного аудиторного заняття доречно планувати по три завдання. Крім того, зміст практичного завдання повинен бути професійно спрямованим, тоді внутрішня мотивація студента (бажання отримати фахові знання і вміння) переважатиме над зовнішніми мотивами (отримати позитивну оцінку за виконання завдань практичного заняття), що забезпечуватиме усвідомлення студента особистісної важливості виконання даного завдання.

Рекомендуємо проводити практичне заняття в такій послідовності:

– вступне слово викладача з зазначенням важливості теми практичної роботи та запропонованих завдань для майбутньої професійної діяльності;

– перевірка виконаних завдань для самопідготовки;

– обговорення теоретичних питань теми та формулювання практичних завдань;

– виконання практичних завдань студентами;

– оцінювання виконаних завдань відповідно до визначених критеріїв оцінювання;

– завершальне слово викладача із метою підведення підсумків та рекомендаціями для подальшої роботи;

– домашні завдання для самостійної роботи студентів з метою закріплення здобутих знань та умінь, а також підготовки до наступних занять.

В освітньому процесі підготовки фахівців у закладах вищої освіти використовують дві форми проведення практичних занять (Гриценко І, Огарь С., Купетова В., & Светочева, І., 2014):

– фронтальну, яка ґрунтується на одночасному виконанні всіма студентами однієї практичної роботи за визначеним планом та однаковим змістом завдань;

– індивідуальну, яка передбачає виконання практичної роботи студентами, які поділені на групи та виконують різні за тематикою, змістом і планом практичні роботи.

На нашу думку, індивідуальна форма проведення заняття передбачає виконання практичної роботи за однією тематикою та планом, але практичні завдання повинні бути індивідуальними для кожного студента та враховувати його особливості.

Для прикладу наведемо структуру і зміст практичного заняття на тему: «Методика підготовки вчителя географії до проведення уроків».

Мета: навчитися визначати основні структурні елементи до кожного типу уроків; розробити опорну картку проектування уроку з географії, навчитися формулювати дидактичні цілі уроку; сприяти розвитку наукового мовлення та самостійності; виховувати позитивне ставлення до обраної професії.

Обладнання: навчальні програми та підручники з географії, календарно-тематичне планування, навчально-методичні посібники.

Аудиторна робота:

Питання для фронтального виконання в формі обговорення:

1. Охарактеризуйте форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.
2. Охарактеризуйте типи уроків з географії.
3. Прокоментуйте основні організаційні вимоги до уроку географії.
4. Обґрунтуйте дидактичні вимоги до уроку географії.
5. Проаналізуйте психологічні вимоги до уроку географії.
6. Визначте етичні вимоги до уроку географії.
7. Поясніть виховні вимоги до уроку географії.
8. Прокоментуйте санітарно-гігієнічні вимоги до уроку географії?
9. Охарактеризуйте форми організації навчальної діяльності на уроках географії.

Практичні завдання:

Завдання 1. Охарактеризувати сукупність структурних елементів уроку географії, які подані нижче та обґрунтувати структуру уроку відповідно до обраного типу:

1.Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

2.Актуалізація опорних географічних знань учнів.

3.Актуалізація опорних знань, умінь і навичок учнів, необхідних для виконання практичних завдань з географії.

4.Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

5.Повідомлення теми, мети й завдань уроку.

6.Вивчення нового матеріалу.

7.Формування основних географічних понять.

8.Застосування учнями здобутих географічних знань (пробні вправи). Ознайомлення з алгоритмом дій. Формування вмінь.

9.Самостійне виконання учнями практичних завдань під контролем учителя.

10.Творче застосування учнями знань і вмінь у змінених або нових умовах з метою здобуття нових знань (творчі вправи).

11.Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності й навчальних досягнень учнів.

12.Пояснення домашніх завдань.

13.Підбиття підсумків уроку.

Завдання 2. Розробити план проектування уроку з географії у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Структурні елементи уроку	*Тривалість (хв.)*	*Навчально-пізнавальні завдання*	*Діяльність вчителя*	*Діяльність учнів*	*Форми організації навчання*	*Методи навчання та оцінювання*	*Засоби навчання*

Завдання 3. Відповідно до програми з «Географії» для 6-9 класів закладів загальної середньої освіти визначити дидактичні цілі уроку з географії (тема уроку за вибором студента або вказівкою

викладача). Результати виконання завдання представити у вигляді таблиці.

Таблиця 2

Тема уроку	*Навчальні цілі*	*Розвивальні цілі*	*Виховні цілі*

Орієнтиром для формулювання навчальних цілей уроку є представлені в навчальній програмі «Географія» (6–9 кл.) вимоги до змісту навчального матеріалу та очікуваних результатів навчальних досягнень учнів.

Орієнтовне формулювання цілей уроку:

Навчальна ціль:

«дати початкове уявлення…»; «сформувати теоретичні знання щодо…»; «розширити знання…», «систематизувати знання…», «забезпечити засвоєння…»; «повторити…»; «закріпити…»; «формувати вміння…», «узагальнити…».

Розвивальна ціль:

– розвивати уміння: виділяти головне, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, встановлювати зв'язки, робити висновки, приймати самостійні рішення, застосовувати наявні знання на практиці, діяти в нових ситуаціях, тощо;

– сприяти розвитку в учнів особистісних якостей: волі, цілеспрямованості, пам'яті, пізнавального інтересу, світогляду,…

Виховна ціль:

виховувати (удосконалювати) екологічні природозберігаючі цінності, моральні цінності, трудові звички, етичні та естетичні якості, патріотичні почуття, економічне бачення, тощо.

Позааудиторна робота:

Запитання та завдання для самопідготовки:

1. Описати макрокомпоненти уроку формування нових знань.
2. Підібрати тему навчального заняття для написання план-конспекту уроку формування нових знань та визначити його дидактичні цілі .
3. Відповідно до дидактичних цілей уроку виокремити методи та засоби навчання, які сприятимуть їх досягненню.

Список рекомендованої літератури (містить перелік навчальних програм, підручників, навчально-методичної літератури, підручники з педагогіки та психології, статті із збірників, інформаційні джерела).

Успішність проведення практичного заняття залежить від розуміння студентами обсягу визначених завдань певної практичної роботи, тому розроблені нами методичні вказівки для виконання завдань практичних робіт з дисципліни «Методика навчання географії» завчасно, а саме, на першому лекційному занятті, подаються студентам (надається доступ до ресурсу). Хочемо відмітити, що зміст практичних завдань повинен бути поступово ускладнений в межах одного заняття.

Науковці відмічають, що основними умовами, які сприяють розвитку інтересу студентів до змісту практичних завдань є:

– тісний зв'язок навчальної дисципліни з життям, тобто розуміння вивчення навчальної дисципліни для подальшої професійної діяльності;

– тісний зв'язок теоретичного матеріалу з практикою, що передбачає ще під час проведення лекцій за допомогою різноманітних форм і методів створювати умови для функціонування знань, бачення їх необхідності в подальшій професійній діяльності;

– особистісний фактор, що ґрунтується на сприйнятті викладача, його стилю викладання тощо;

– побудова та композиційна оформленість практичного заняття, що характеризується структурованістю етапів, визначення мети та результатів навчання;

– урізноманітнення методів та прийомів, що передбачає самостійне отримання нових фахових знань та формування умінь, інтеграцію знань, застосування інтерактивних методів та різноманітних сучасних засобів навчання тощо;

– нетрадиційний підхід до проведення першого практичного заняття, як спосіб інтригування студентів (Каплінський В., 2015).

Обговорення / Discussion. Проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів географії постійно досліджується у наукових працях фахівців освітньої галузі. Проблемами підготовки майбутніх вчителів географії у закладах вищої освіти розглянуто в таких аспектах: диференційований підхід до організації самостійної роботи студентів-географів (С. Кобернік); формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя географії (Л. Паламарчук); сучасні тенденції структурування географічної науки (О. Шаблій, М. Влах); змістові компоненти університетської географічної освіти (Л. Слтановська); методика формування краєзнавчо-туристичних знань у майбутніх учителів географії (Г. Попович); формування пізнавальної самостійності особистості (О. Браславська); формування фахових компетентностей майбутніх

учителів географії у процесі проходження практики (К. Борисенко, О. Браславська) та ін. Щодо дослідження особливостей проведення практичних занять з професійних дисциплін в підготовці майбутніх учителів географії, то це питання не отримало належної уваги. Хоча, дослідниця О. Браславська вивчаючи способи отримання знань та умінь студентами вказує на важливість, як аудиторного навчання, так і самостійного пошуку, а завдання можуть мати як відтворювальний, так і творчий характер (Браславська О., 2016).

Ми підтримуємо цю думку, але вважаємо, що зміст завдань повинен бути професійно спрямованим та поступово ускладненим в межах одного заняття. Крім того, студентів варто попередньо ознайомити із обсягом завдань для виконання, що впливає на їхню продуктивність в процесі проведення заняття.

Розроблений нами підхід успішно зарекомендував себе у підготовці майбутніх вчителів географії, завдяки йому усі студенти готувалися до кожного практичного заняття з усіх питань винесених на нього. Отримані результати оцінювання засвідчили динамічне зростання навчальних досягнень студентів, підвищення мотивації до вивчення фахової дисципліни «Методика навчання географії» та міцність отриманих знань, що було перевірено в ході написання ректорської контрольної роботи.

Висновки / Conclusions. Досвід викладання у закладах вищої освіти дозволяє стверджувати, що ефективність практичних занять залежить від залучення студентів до активної діяльності щодо вирішення практичних завдань, професійної спрямованості визначених завдань, впровадження активних методів навчання, врахування індивідуальних здібностей студентів.

Список використаних джерел і літератури:

Браславська, О. (2016). Формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя: теоретичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 13*, 87–98 [in Ukrainian].

Каплінський, В. В. (2015). *Методика викладання у вищій школі:* навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД» [in Ukrainian].

Гриценко, І. С., Огарь, С. В., Купетова, В. М., & Свєточева, І. І. (2014). *Організація та проведення лабораторних, практичних та семінарських занят*. Харків: НФаУ [in Ukrainian].

Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи.* Київ: Знання [in Ukrainian].

Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Географії)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. (2020) Взято з: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_014_so_geografia_2020.pdf [in Ukrainian].

Положення про робочу програму навчальної дисципліни Рівненського державного гуманітарного університету. (2019) Взято з: http://rshu.edu.ua/images/nmr/pol_rob_prog_navch_disc_2019.pdf [in Ukrainian].

References:

Braslavska, O. (2016). Formuvannia piznavalnoi samostiinosti maibutnoho vchytelia: teoretychnyi aspekt [Formation of Cognitive Independence of the Future Teacher: Theoretical Aspect]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Training of Modern Teacher, 13,* 87–98 [in Ukrainian].

Kaplinskyi, V. V. (2015). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli [Methods of Teaching in High School].* Vinnytsia: TOV «Niland LTD» [in Ukrainian].

Hrytsenko, I. S., Ohar, S. V., Kupetova, V. M., & Svietocheva, I. I. (2014). *Orhanizatsiia ta provedennia laboratornykh, praktychnykh ta seminarskykh zaniat [Organization and Conduct of Laboratory, Practical and Seminar Classes].* Kharkiv: NFaU [in Ukrainian].

Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of High School].* Kyiv: Znannia [in Ukrainian].

Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Heohrafiia)» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and Professional Program «Secondary education (Geography)» of the first (bachelor's) level of higher education] (2020). Retrieved from: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/osv_prog_bak_014_so_geografia_2020.pdf [in Ukrainian].

Polozhennia pro robochu prohramu navchalnoi dystsypliny Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu [Regulations on the Working Program of the Discipline of Rivne State University for the Humanities] (2019). Retrieved from: http://rshu.edu.ua/images/nmr/pol_rob_prog_navch_disc_2019.pdf [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «16» вересня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «15» жовтня 2020 р.

Войтович Оксана – професор кафедри екології, географії та туризму Рівненського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Voitovych Oksana – Professor of the Department of Ecology, Geography and Tourism of Rivne State University of Humanities, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Войтович, О. (2020). Особливості проведення практичних занять із дисципліни «Методика навчання географії». *Педагогічний дискурс, 29,* 14–18. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.02.

Cite this article as:

Voitovych, O. (2020). Peculiarities of Conducting Practical Classes in the Discipline «Methods of Teaching Geography». *Pedagogical Discourse, 29*, 14–18. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.02

УДК 378.011.3-057.87:[37.013:005.336.5]
UDC 378.011.3-057.87:[37.013:005.336.5]
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.03

ОКСАНА ВОЛОШИНА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Вінниця, Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32)
OKSANA VOLOSHINA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Vinnytsia, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozkoho St., 32)
ORCID: 0000-0002-9977-7682

Компонентна структура, критерії сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів

Component Structure, Criteria of Formation of Professional Skills of the Future Teachers

У статті порушено проблему виокремлення компонентної структури, визначення критеріїв сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів. Для виокремлення компонентної структури сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів визначено функції професійної діяльності сучасного вчителя, що реалізуються в цілісній структурі особистісної компетентності, а саме перцептивну, адаптивну, координаційну, рефлексивну функції. Розкрито професійно-значущі особистісні якості педагога, які розглядаємо як компоненти здатності педагога до професійної майстерності: емпатія (сприяє реалізації перцептивної функції), самоконтроль (основа для реалізації адаптивної функції), організаторські здібності (сприяє реалізації координаційної функції) і рефлексія (є основою для реалізації рефлексивної функції). Охарактеризовано критерії визначення рівня сформованості педагогічної майстерності: мотиваційний; когнітивний; функціональний.

Ключові слова: *функції професійної діяльності педагога; педагогічна майстерність; компонентна структура професійної майстерності педагога; критерії визначення професійної майстерності педагога.*

The article raises the problem of distinguishing the component structure, determining the criteria, levels of professional skills of the future teachers. To distinguish the component structure of the conformation of professional skills of the future teachers the functions of professional activity of modern teachers have been identified, which are implemented in a holistic structure of personal competence, namely perceptual, adaptive, coordination, reflexive functions. The functions of the future teacher's ability to professional skills identified by us correspond to the professionally significant teacher's personal qualities, which we consider as components of the teacher's ability to professional skills, especially empathy (promotes the implementation of the perceptual function), self-control (the basis for the implementation of the adaptive function), organizational skills (promote the implementation of the coordination function) and reflection (the basis for the implementation of the reflexive function). The criteria for determining the level of formation of pedagogical skills have been identified: motivational (reflects the readiness to form professional pedagogical competence; the desire to obtain special knowledge and the formation of the necessary practical skills); cognitive (involves the possession of professionally significant knowledge: special, psychological, managerial, scientific and methodological, domain, technological, knowledge of the sociocultural context); functional (aimed at developing skills to master the technologies of professional functions); social (aimed at optimizing human resources). Three levels of formation of pedagogical skill of the future teachers have been described: sufficient, average, high.

Key words: *professional teacher's engagement, component structure of teacher's professional skill, criteria of teacher's professional skill, levels of conformation of teacher's professional skill.*

Вступ / Introduction. Актуальність дослідження визначається якісними змінами в системі вищої педагогічної освіти, пов'язаними з необхідністю підготовки компетентних педагогів відповідно до впровадження концепції Нової української школи.

Інноваційні процеси в освіті свідчать, що високий рівень знань з предмета та володіння

методикою його викладання вже не можуть повністю характеризувати рівень професійної підготовки вчителя. Аналіз практики доводить, що однією з серйозних проблем сучасної освітньої системи є недостатній рівень підготовленості педагогів до роботи в умовах, які вимагають самостійного прийняття оптимальних педагогічних рішень. Практично орієнтовані компетентності вчителя самостійно, науково обгрунтовано конструювати освітній процес формуються спонтанно після навчання в університеті або утворюються досить довго.

Випереджаючий розвиток педагогічної освіти обумовлює необхідність орієнтуватися на формування і вдосконалення педагогічної майстерності, що передбачає, крім знань, формування здатності до творчості і саморозвитку майбутнього вчителя. Професійна діяльність більшості вчителів насичена стереотипами і методичними штампами. Необхідна систематична спеціальна робота з формування і розвитку у майбутніх вчителів педагогічної майстерності.

Мета / Aim. Мета статті – виокремити компонентну структуру сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження – аналіз, синтез, узагальнення результатів наукових пошуків в літературних джерелах та аналіз науково-методичної літератури.

Результати / Results. Для виокремлення компонентної структури сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів нами визначено функції професійної діяльності сучасного вчителя (перцептивну, адаптивну, організаторську, рефлесивну), які реалізуються в цілісній структурі особистісної компетентності. Розглянемо їх більш детально.

Перцептивна функція здатності майбутнього педагога до педагогічної майстерності спрямована на адекватне сприйняття суб'єктами освітнього процесу один одного, на встановлення взаєморозуміння і, як наслідок, на забезпечення ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

На думку О. Єфремова, саме перцептивні навички проявляються в умінні розуміти в процесі комунікації вербальну і невербальну поведінку партнера; дозволяють адекватно сприймати людину, не приписувати їй певних властивостей. У процесі взаємодії пізнання людей передбачає як безпосереднє сприйняття іншої людини, так і опосередковане її сприйняття через її діяльність, через діяльність її групи. Група виступає і суб'єктом діяльності, і суб'єктом сприйняття. Групова діяльність включається в опосередкування всіх форм соціальної перцепції як найважливішої і необхідної змінної» (Єфремов О., 2010).

Враховуючи специфіку педагогічної діяльності, зазначимо, що у педагога має бути розвинена потреба в усвідомленні ставлення до себе учня (що є неможливим при недостатній розвиненості здатності до перцепції). В іншому випадку вчитель буде «...потенційно готовий орієнтуватися тільки на себе і свої егоцентричні цілі, оскільки внутрішньо ігнорує учня як суб'єкта», сам же педагог у цьому випадку стане «приводним ременем для передачі знань» (Роджерс К., 1994).

Адаптивна функція проявляється в тому, що у вчителя з'являється необхідність у постійному самовдосконаленні; а це сприяє його професійному зростанню і творчій реалізації.

Взаємодія учасників освітнього процесу безпосередньо впливає на формування життєвих планів і самореалізацію суб'єктів освітнього процесу. Саме в такій взаємодії «передаються норми культури і розвиваються культурні інтереси, що, безумовно, впливає на формування особистості». М. Громкова розглядає адаптивність як критерій дорослості, який характеризується наявністю у суб'єкта освітнього процесу певних комунікативних навичок міжособистісної взаємодії, а саме: вміння домовлятися, уникати конфліктів і вміння порозумітися (Громкова М., 2003).

З іншого боку, прояв адаптивної функції можливий у вигляді виконання педагогом соціальних вимог, норм, прагнення відповідати очікуванням адміністрації, тобто приймати, перш за все, вимоги зовнішнього середовища. Можливий інший прояв адаптивної функції, який може призвести до спроб підпорядкувати оточуючих суб'єктів освітнього процесу (учнів, батьків учнів) цілям, вимогам і інтересам вчителя. Протистояти негативним проявам адаптивної функції може самоконтроль.

За допомогою зусиль щодо коригування своїх особистісних характеристик, уявлень і поведінки (тобто за наявності у майбутнього педагога самоконтролю і за умови відповідального ставлення до себе, свого майбутнього, і, отже, до професійної діяльності) людина намагається не тільки пристосуватися до свого партнера, а й стати для цієї групи «значущою особистістю». М. Сарджвеладзе довів, що адаптивна активність особистості має спрямованість не тільки на зовнішнє, соціальне оточення, а й на власний внутрішній стан (робота над власним характером). Людина працює над самоперетворенням, змінами, прагне до внутрішньої і зовнішньої адаптації; прагне не тільки відповідати вимогам соціуму, а й «виправдати довіру перед собою, узгодити власну лінію поведінки системі вимог до себе», що можливо тільки за наявності у вчителя такої особистісної якості як самоконтроль (Сарджеваладзе М., 1989).

Координаційна функція здатності педагога до міжособистісної взаємодії проявляється в тому, що вчитель організовує як діяльність учнівського колективу, так і власну як суб'єктів педагогічної діяльності. Для досягнення високої ефективності координаційної діяльності колективу учитель повинен звертати увагу на власний емоційний стан, ставити себе на місце іншої людини (володіти «організаційною проникливістю»), бути енергійним керівником колективу, спрямовувати діяльність в необхідне русло.

Реалізація координаційної функції дозволяє зацікавити учнів, оскільки вчитель у процесі роботи впливає на розвиток особистісних якостей учнів стимулюванням їх мотиваційної сфери, на навчально-пізнавальну активність школярів, морально-естетичну складову, розвиток творчих здібностей та задатків, сприяє утвердженню гідності учнів у процесі міжособистісного спілкування.

Педагог повинен виявляти готовність до організаторської діяльності з усіма суб'єктами освітнього процесу, оскільки тільки при врахуванні інтересів усіх зацікавлених сторін (учнів, колег, батьків, адміністрації) можливе створення сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов для ефективної діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу.

Як зазначає І. Харламов, координаційна функція обумовлена тим, що при спільній роботі у вчителів виникає необхідність в «…узгодженні їх педагогічних зусиль щодо навчання і виховання учнів, координації їх діяльності та здійснення єдиного підходу до дітей. Подібну роботу необхідно також проводити з батьками учнів; залучати їх до спільної зі школою виховної діяльності» (Харламов І., 2004).

Рефлексивна функція виявляється в прагненні адекватно сприймати і оцінювати свої взаємини з суб'єктами освітнього процесу, в спрямованості на пізнання свого внутрішнього світу і самовдосконалення, ретельному аналізі результатів власних дій в минулому і сьогоденні, прагненні сформувати цілісне уявлення про зміст своєї професійної діяльності.

Для реалізації цієї функції необхідна рефлексія, що передбачає, по-перше, спрямованість свідомості людини на себе і на розуміння власних психічних станів; по-друге, аналіз власних переживань і почуттів, роздумів над власним досвідом, вчинками.

У соціальній психології рефлексію визначають як здатність сприймати і оцінювати основні параметри своїх взаємин з іншими членами групи, а під перцепцією розуміють здатність сприймати і оцінювати основні параметри міжособистісних взаємовідносин інших членів групи. Я. Коломінський прийшов до висновку про те, що «…йдеться не стільки про два різних процеси, скільки про єдину перцептивно-рефлексивну діяльність» (Коломінський Я., 2010).

Виявлені функції здатності майбутнього педагога до професійної діяльності відповідають професійно-значущим особистісним якостям педагога, які ми розглядаємо як компоненти педагогічної майстерності майбутнього вчителя, а саме: емпатія, самоконтроль, організаторські здібності і рефлексія. Розглянемо структурні компоненти досліджуваної нами здатності більш докладно.

Емпатія – одна з основних особистісних якостей, яку розглядаємо як структурний компонент здатності вчителя до прояву педагогічної майстерності. Емпатія сприяє реалізації перцептивної функції. Педагог отримує можливість в повній мірі звернутися до власного «Я», виявити свої здібності і, як наслідок, ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу. Саме емпатія сприяє міжособистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, виявляється в ставленні педагога до учнів, співпереживанні й співчутті під час виникнення у них труднощів; спонукає вчителя в разі необхідності допомагати іншим суб'єктам освітнього процесу.

Педагог, який не спроможний ставитися до учнів з розумінням, учитель, який не володіє такою особистісною якістю як емпатія, не здатний адекватно сприймати почуття розгубленості або страху, які інколи виникають у школярів. Саме завдяки емпатії педагог отримує можливість плідно взаємодіяти, жити у злагоді як з навколишнім соціумом (учнями, колегами, батьківським колективом), так і з самим собою.

Емпатія проявляється в орієнтації на загальнолюдські цінності; виявляється у педагогічній спостережливості і в прагненні до пізнання іншого. Ознакою емпатії є і те, що вчитель завжди прагне проаналізувати, усвідомити сприйняття і ставлення до себе учасників освітнього процесу (учнів, батьківського колективу, колег), оскільки без цього неможливо порозумітися з іншими і, як наслідок, ефективно взаємодіяти.

Самоконтроль як структурний компонент професійної майстерності майбутнього педагога, є основою для реалізації адаптивної функції. Саме самоконтроль сприяє успішній адаптації людини до навколишнього соціального середовища, яка залежить від низки факторів: емоційного стану особистості, рівня самоконтролю, від того, як людина оцінює ситуацію, наскільки відповідально підходить до вирішення поставлених завдань, втілення в життя поставлених перед собою цілей. До ознак самоконтролю слід віднести: володіння педагогом навичками емоційної саморегуляції, прояв комунікативної гнучкості, прагнення до співпраці і постійної самоосвіти.

Організаторські вміння є основою для реалізації координаційної функції здатності майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Цей структурний компонент, перш за все, дозволяє вчителю раціонально організувати як власну діяльність, так і навчальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, навчити учнів працювати в команді.

Сучасний педагог повинен володіти вмінням вести учнів за собою, заохочувати їх до різноманітної діяльності з метою підвищення результативності навчання; вміти зацікавити своєю навчальною дисципліною, правильно розподіляти час, координувати діяльність суб'єктів освітнього процесу. Саме організаторські здібності сприяють організації діяльності колективу педагогом, сприяють перетворенню колективу з об'єкта в суб'єкт освітнього процесу.

До ознак сформованості організаторських здібностей відносяться: вміння координувати зусилля учасників освітнього процесу, раціональна організації власної професійної діяльності.

Рефлексія є основою для реалізації рефлексивної функції, здатності майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в професійної діяльності. Професійно-особистісна рефлексія педагога визначається його очікуваннями і вимогами до себе як професіонала. Саме рефлексія забезпечує сприймання педагогічної реальності об'єктивно, дає можливість пізнавати свій внутрішній стан, порівнювати себе в минулому і в сьогоденні з метою аналізу і корекції власної діяльності, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

Обговорення / Discussion. Н. Джига, характеризуючи особистісну рефлексію, зауважує, що процес осмислення власних вчинків призводить, поруч зі зміною ставлення суб'єкта до власного «Я» (проявляється у вигляді вчинків), до зміни ставлення до знань і вмінь. Таким чином, рефлексія розглядається як умова самовдосконалення студента і формування ставлення до освітнього процесу як процесу управління – співуправління – самоврядування, що призводить суб'єкта освітнього процесу до усвідомлення свого особистісного права на зміну запропонованої моделі навчання, поведінки або діяльності з урахуванням особливостей навчальної ситуації (Джига Н., 2009).

Завдяки здатності до рефлексії майбутні педагоги в умовах особистісно-орієнтованої педагогічної тріади «управління – співуправління – самоврядування» з об'єкта (при управлінні освітнім процесом) перетворюються в об'єкти і суб'єкти при співуправлінні і стають суб'єктами (в процесі самоврядування) з метою самозміни, вдосконалення та розвитку (Джига Н., 2009).

Педагогу необхідно володіти рефлексивної культурою (утримуватися від жорсткої алгоритмізації власної діяльності, самому контролювати процес саморозвитку). Усвідомлюючи причини і наслідки власних дій, при вирішенні педагогічних ситуацій викладач педагогічного закладу вищої освіти сприяє формуванню рефлексії як складової педагогічної майстерності майбутнього педагога.

З рефлексією вчителя пов'язане формування деяких професійних компетенцій у сфері планування навчанням, визначення перспектив власного професійного зростання, а саме: адекватного сприйняття і оцінки своїх взаємин з учасниками освітнього процесу, вміння аналізувати результати своїх дій, прагнення до самовдосконалення (Волошина О., 2014).

Розглянувши складові педагогічної майстерності, ми виокремили наступні критерії визначення рівня сформованості педагогічної майстерності майбутнього вчителя:

– *мотиваційний*, який спрямований на виявлення намірів студентів до реалізації педагогічної діяльності (відображає готовність до формування професійної компетентності, прагнення до отримання спеціальних знань та формування необхідних практичних навичок, які сприятимуть професійній діяльності в майбутньому);

– *когнітивний*, який передбачає володіння професійно-значущими знаннями: спеціальними, психологічними, управлінськими, науково-методичними, предметними, технологічними, знаннями соціокультурного контексту, що відображають правила й соціальні норми, етикет, традиції, культуру комунікативної поведінки, знання стратегій, які застосовуються в різних ситуаціях; стратегічні вміння (ідентифікувати й аналізувати непорозуміння в процесі спілкування), уникати непорозумінь у груповому спілкуванні й пояснювати причини їх виникнення, застосовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для компенсації прогалин у знаннях і вміннях, усувати комунікативні перешкоди, отримувати нові знання й оперувати ними;

– *функціональний критерій* спрямований на формування вмінь володіти технологіями реалізації професійних функцій, виконувати типові та нестандартні педагогічні завдання в професійній діяльності, приймати рішення; організовувати, стимулювати, аналізувати результативність діяльності; удосконалювати професійно-комунікативну функцію, формувати учнівський колектив; визначати ефективність професійної діяльності.

Висновки / Conclusions. Виокремлені компоненти та критерії сформованості педагогічної майстерності лягли в основу визначення рівнів сформованості педагогічної майстерності майбутніх учителів, що допоможе ефективно організувати освітній процес в контексті формування

професіоналізму майбутніх педагогів. Виділення рівнів сформованості професійної майстерності майбутнього вчителя дозволило виокремити рівневі групи студентів, що дозволило більш ефективно організувати роботу з формування у майбутніх педагогів досліджуваної якості.

Список використаних джерел і літератури:

Волошина, О. В. (2014). Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 41,* 66–70 [in Ukrainian].

Громкова, М. Т. (2003). *Психология и педагогика профессиональной деятельности*: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА [in Russian].

Джига, Н. Д. (2009). *Рефлексия и образование.* Взято с: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/7_2009/38_43.pdf [in Russian].

Ефремов, О. Ю. (2010). *Педагогика:* учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер [in Russian].

Коломинский, Я. Л. (2010). *Социальная психология взаимоотношений в малых группах:* учеб. пособие для психологов, педагогов, социологов. Москва: АСТ [in Russian].

Роджерс, К. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека.* Москва: Прогресс [in Russian].

Сарджвеладзе, Н. И. (1989). *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Мецниереба [in Russian].

Харламов, И. Ф. (2004). *Педагогика:* учеб. пособие. Москва: Гардарики [in Russian].

References:

Voloshyna, O. V. (2014). Rol moralnykh vidnosyn mizh uchytelem i uchniamy v navchalno-vykhovnomu protsesi [The Role of Moral Adversaries between Teachers and Scholars in the Initial Process]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, 41,* 66–70 [in Ukrainian].

Hromkova, M. T. (2003). *Psixologiya i pedagogika professional'noj deyatelnosti [Psychology and Pedagogy of Professional Activity].* Moscow: YuNITI-DANA [in Russian].

Dzhiga, N. D. (2009). *Refleksiya i obrazovanie [Reflection and Education].* Retrieved from: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/7_2009/38_43.pdf [in Russian].

Efremov, O. Yu. (2010). *Pedagogika [Pedagogy].* Saint-Petersburg: Piter [in Russian].

Kolominskij, Ya. L. (2010). *Social'naya psyxologiya vzaimootnoshenij v maly'x gruppax [Social Psychology of Relationships in Small Groups].* Moscow: AST [in Russian].

Rodzhers, K. (1994). *Vzgliad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [A Look at Psychotherapy. Becoming a Man].* Moscow: Progress [in Russian].

Sardzhveladze, N. Y. (1989). *Lichnost i ee vzaimodejstvie s socialnoj sredoj [Personality and Its Interaction with the Social Environment].* Tbilisi: Mecniereba [in Russian].

Xarlamov, Y. F. (2004). *Pedagogika [Pedagogy].* Moscow: Gardariki [in Russian].

Дата надходження статті: «09» вересня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «20» жовтня 2020 р.

Волошина Оксана – доцент кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Voloshina Oksana – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Professional Education of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Волошина, О. (2020). Компонентна структура, критерії сформованості професійної майстерності майбутніх педагогів. *Педагогічний дискурс, 29,* 19–23. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.03.

Cite this article as:

Voloshina, O. (2020). Component Structure, Criteria, Levels of Formation of Professional Skills of Future Teachers. *Pedagogical Discourse, 29*, 19–23. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.03.

УДК 376. 37.047
UDC 376. 37.047
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.04

НАТАЛІЯ БАХМАТ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Івана Огієнка, 61)
NATALIIA BAKHMAT,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ivan Ohienko St., 61)
ORCID: 0000-0001-6248-8468

ОЛЕНА ВЕРЖИХОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Івана Огієнка, 61)
OLENA VERZHIHOVSKA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ivan Ohienko St., 61)
ORCID: 0000-0001-9342-0896

Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації

Formation of Professional and Labor Competence of Schoolchildren With Intellectual Disorders by Means of Professional Orientation

В роботі на основі аналізу катамнестичних даних школярів з інтелектуальними порушеннями дається оцінка ефективності проведення профорієнтаційної роботи в спеціальних закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), як засобу та важливої умові формування професійно-трудової компетентності школярів.

Узагальнено науковий досвід з проблеми дослідження. На основі даних наукових досліджень вказано на особливості здійснення професійної орієнтації в спеціальних ЗЗСО. Визначені психолого-педагогічні умови її ефективного здійснення.

***Ключові слова**: професійна орієнтація, професійно-трудова компетентність, учні з інтелектуальними порушеннями.*

In the article process of vocational guidance as criterion of overall performance of staff of special schools for children with psychophysical violations, and also as an important condition and means for formation of professional and labor competence of pupils is considered. The short interval of time which is taken away for labor training forces special school to unite the general labor preparation in primary classes with vocational training which begins in the senior classes. Features of intellectual development, the available violations of physical development of pupils of special schools, don't allow the pupil to choose independently the profession owing to not ability to define requirements of the profession to the candidate, lack of ability to estimate critically the abilities, to correlate them with required professions, to execute monitoring of the profession in labor market. These problems have to be solved in the course of vocational guidance at special school which includes such stages of work as professional education, professional promotion, professional consultation, professional diagnostics, professional selection by the exception improper to the professions of the pupil.

The scientific research of the author conducted in some cities of Ukraine showed that professional orientation work at special schools is carried out formally, limited to not numerous classes in labor training, registration of stands on which information for pupils and their parents about professional schools or lyceums of the city is placed. Questioning of graduates of special schools, conversations with their parents, studying of school documentation allowed to draw the conclusion that most of pupils after

leaving school experience considerable difficulties at employment, further vocational education. The results of the research showed that 14% of total number of the surveyed increased the vocational training at schools, and work at a factory by the received profession. 22 % of respondents were employed as general workers, that is not in the specialty, other graduates of schools remained not employed. One of the reasons of such situation is in underestimation of its role by heads of special educational institutions.

***Key words**: vocational guidance, professional and labor competence, persons with psychophysical violations.*

Вступ / Introduction. Сучасні завдання Нової української школи актуалізували проблему професійно-трудової соціалізації осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Зміни в технологіях, постійне оновлення нових засобів виробництва, матеріалів зумовлюють виникнення нових професій, спеціальностей, що потребує кваліфікованих кадрів навіть при виконанні простих трудових операцій, працівників, здатних до самонавчання, самовдосконалення. Ці обставини з одного боку ставлять високі вимоги до компетентності фахівців, з іншого – ускладнюють соціально-трудову адаптацію випускників не тільки закладів загальної середньої освіти, але й спеціальних ЗЗСО.

В сучасному мінливому світі вибір професії перестає бути одноразовим, що здійснюється на певному етапі професійного становлення, а перетворюється в безперервний процес, що здійснюється протягом життя.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою нашої статті є дослідження сутності та стану профорієнтаційної роботи в спеціальних ЗЗСО, як важливої умови і засобу формування професійно-трудової компетентності школярів. На основі аналізу становлення професійної орієнтації в корекційній педагогіці та результатів дослідження професійного шляху осіб з інтелектуальними порушеннями нами проаналізовано стан профорієнтації в освітніх закладах та можливі шляхи її покращення в аспекті сучасного компетентнісного підходу.

Оскільки об'єктом нашого дослідження виступає процес професійної орієнтації, зупинимось на особливостях його здійснення в спеціальних ЗЗСО у порівнянні з закладами загальної середньої освіти.

Розробкою теоретичних і практичних методів профорієнтації молоді в різний час займалися багато вчених (Л. Божович, Ю. Бистрова, М. Гінзбург, І. Дубровіна, Є. Климов, М. Савченко, А. Чернявська, С. Чистякова та ін).

Різні аспекти професійної орієнтації досліджували вчені-дефектологи: Ю. Бистрова (Бистрова Ю., 2013), В. Бондар, К. Рейда (Бондар В., & Рейда К., 2010), А. Висоцька (Висоцька А., 1992), Г. Мерсіянова (Мерсіянова Г., 2006), В. Товстоган (Товстоган В., 2002), К. Турчинська (Турчинська К., 1976) та ін. Ретроспективний аналіз поглядів учених-дефектологів доводить, що проблемі трудового виховання, зокрема, професійній орієнтації школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, надавалась і продовжує приділятися належна увага на практиці та в теорії спеціальної педагогіки. Підкреслимо, що процес професійної орієнтації в спеціальних закладах загальної середньої освіти має певну специфіку. Тобто, в умовах школи відбувається професійне визначення школярів з інтелектуальними порушеннями.

Методи / Methods. У процесі дослілдження використано низку методів: *теоретичні* – аналіз та узагальнення теоретичних даних з метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення; *емпіричні* – спостереження, опитування; *статистичні* – кількісна та якісна обробка результатів дослідження, кореляційний аналіз даних.

Результати / Results. Профорієнтаційну роботу треба починати з початкової школи, виявлення схильності та здібностей. З точки зору вікової психології в молодшому шкільному віці фахівцям із профорієнтації слід актуалізувати проблему позитивного ставлення до праці, розуміння її ролі в житті суспільства, розвивати зацікавлене ставлення до професійної діяльності батьків, знайомих, залучати дітей у різні види пізнавальної, ігрової, трудової діяльності. У школярів 5-7-х класів (для яких характерними є відчуття дорослості, прагнення до самостійності), не зважаючи на мінливість їх інтересів, важливо викликати прагнення до усвідомлення своїх інтересів, здібностей, цінностей (зокрема, праці, знань), пов'язаних з усвідомленням себе в майбутньому дорослому житті.

У підлітків 8-9-х класів у період розвитку їх особистої свідомості важливо зосередити увагу на формуванні вміння співвідносити свої ідеали (життєві, моральні, професійні) з їхніми реальними можливостями, запитами ринку праці, вимогами професій. Для цього школярам потрібні знання, ключові компетентності з теоретичних і практичних основ професійного самовизначення. Учні 10-х класів уточнюють свій соціально-професійний статус, пов'язаний з остаточним вибором професії.

Вказані завдання (формування професійної, профорієнтаційної компетентності) вимагають від учителів по-новому вирішувати завдання формування соціальної зрілості учнів відповідно до

суспільного (включаючи батьківський) запиту.

Метою професійної орієнтації є надання допомоги учням в усвідомленому виборі майбутньої професії, створення комплексу умов щодо здійснення власних життєвих планів; формування ставлення до професійної діяльності як можливості прийняти участь у вирішенні особистісних і суспільних проблем. До складових професійної орієнтації відносимо професійну просвіту, професійну діагностику, професійну консультацію, професійний відбір (підбір), професійну адаптацію.

Зупинимось на результатах катамнестичного вивчення учнів випускних класів спеціальних ЗЗСО, що проводилося нами в різних регіонах України (Київ, Миколаїв, Сумщина, Ужгород) упродовж п'яти років (2016–2021 рр.).

Дослідженням були охоплені 150 вихованців спеціальних закладів загальної середньої освіти. Нас цікавило, яким чином включаються у професійну діяльність учні з інтелектуальними порушеннями, наскільки затребуваною є професія, отримані знання, вміння, які вони здобули в процесі навчання в школі або СПТУ, чи задоволені вони роботою, з'ясувати роль сім'ї, школи, технічного училища в їхньому працевлаштуванні, з'ясувати труднощі, з якими вони зустрічаються тощо.

Аналіз отриманих даних продемонстрував, що такий показник, як прагнення продовжити навчання за професією, отриманою в школі (професійна сталість), різниться залежно від регіону: 15 % – в Ужгороді, 30 % – в Києві і Сумах, 45 % – в Миколаєві, що визначається рядом факторів, зокрема потребами регіону в робітничих спеціальностях, якістю профорієнтаційної і професійно-трудової роботи в школі, роботою з батьками тощо.

Результати дослідження показали, що лише 19 чоловік (14 %) від загальної кількості обстежених, які закінчили СПТУ (за професією, якій навчалися у школі), змогли продовжити трудову діяльність на виробництві з 2019 р. до 2020 р. Цю групу осіб склала група підлітків з неускладненою формою інтелектуального порушення (18 осіб) і три особи – з порушенням нейродинаміки. Успішність зазначених учнів у школі корелює з успішністю їх на виробництві (17 з них мали відмінні оцінки, двоє – оцінку «добре»). Соціальні умови, в яких виховувалися ці підлітки, характеризуються як задовільні. Зразком для наслідування соціальної поведінки для них слугував один із близьких: матір, батько, брат, сестра або опікун.

Проте значно більша частина випускників, а це – 22 % респондентів, була працевлаштована не за отриманою спеціальністю, решта - з різних причин не були працевлаштовані. Усі вони не тільки не використали спеціальні знання, уміння, отримані в школі чи закладі середньої професійної освіти, але й не мають перспективи отримати іншу спеціальність у майбутньому через те, що не мають цензової освіти.

Не покращує суттєво ситуацію працевлаштування і закінчення особами з інтелектуальними порушеннями професійних училищ (ліцеїв). Аналіз даних обстеження показав, що близько 36 % їхніх випускників не закінчують училища (відраховуються), 10 % – змінюють спеціальність на суміжну, не можуть працевлаштуватися – в середньому кожний третій випускник СПТУ, лише 22,7 % випускників таких закладів були працевлаштовані.

Аналіз відповідей працевлаштованих випускників стосовно якості адаптації в робочому колективі показав низькі соціальні претензії, невибагливість їх: 30 % опитаних задоволені ставленням до них у колективі і стільки ж – умовами праці.

В той же час молоді робітники в приватній бесіді скаржилися на те, що досвіду спілкування в колективі у них бракує, коли трапляються непорозуміння, часто не розуміють, чого їх сварили. Найбільшу групу обстежених склали юнаки, що знаходяться на утримані батьків чи опікунів – 48 %. Отримані випускниками трудові компетенції виявилися незатребуваними на ринку праці.

Бесіди з класними керівниками обстежених учнів продемонстрували, що профорієнтаційну роботу, на їх думку, має проводити вчитель трудового навчання. Тоді як останні дотримуються в навчанні програмних вимог, згідно яких в програмах з трудового навчання профорієнтаційний компонент представлений, переважно, загальними відомостями про професію, характеристикою обладнання робочого місця фахівця. Такої профорієнтаційної інформації, зрозуміло, недостатньо, щоб учень з порушеннями інтелекту зміг спланувати свою професійну траєкторію, адекватно оцінити схильності, здібності, власні якості щодо обраної професії.

Важливими формами і засобами здійснення професійної орієнтації школярів з інтелектуальними порушеннями ми вважаємо включення в навчально-виховний процес програм з професійної орієнтації (з обов'язковим залученням психолога школи, медичних фахівців різного профілю, соціального педагога та ін.), використання блоку методик психолого-педагогічного вивчення шкільною комісією в процесі професійного визначення учнів 4-го класу (Товстоган В., 2002, с. 12), використання в ранньому підлітковому віці відомих тестових методик (ДДО Є. Клімова, карта інтересів, КОС-1, схильність до трудової діяльності, тест мотивації досягнень і

виявлення мотивів поведінки школярів Мехрабіана тощо); складання індивідуальної карти професійного визначення учня (Бистрова Ю., 2013, с. 31), щорічне виконання професійних проб; накопичення власного портфоліо з трудового навчання; налагодження контактів адміністрації зазначених шкіл із підприємствами, де учні зможуть закріпити отримані знання, здобути практичний досвід, екскурсії на виробництво; співпраця з Державною службою зайнятості для вивчення потреб регіону у робітничих професіях (спеціальностях) з метою змістової перебудови професійно-трудової підготовки в спеціальному ЗЗСО; виховні заходи, присвячені робітничим професіям; запрошення випускників школи, які успішно працевлаштовані, для зустрічі з учнями; систематична співпраця з батьками учнів з метою своєчасного вивчення уподобань батьків, їхніх планів стосовно професійного майбутнього дитини тощо.

Обговорення / Discussions. Подібні дослідження представлено в працях українських та радянських спеціальних педагогів: Ю. Бистрової, Г. Дульнєва, І. Єременка, С. Мирського, К. Турчинської та ін. Особливістю цих робіт є те, що на думку вчених-дефектологів, своєрідність інтелектуального розвитку, а іноді й порушення фізичного розвитку в учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти не дозволяють ставити питання щодо вільного вибору професії самим учнем, як це відбувається в загальноосвітній школі. Заклади спеціальної освіти, вважає Г. Дульнєв, стоять перед необхідністю ретельного відбору найбільш доступних спеціальностей для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Провідна й визначальна роль педагогічного колективу закладу спеціальної освіти в професійному визначенні школярів, наголошує К. Турчинська, розглядається не як обмеження їхньої волі щодо вибору професії, а як найбільш раціональна форма поєднання бажаного й можливого з урахуванням особливостей їхнього інтелектуального розвитку (Турчинська К., 1976, с. 27).

Вибір професії в цих школах вирішується з урахуванням основних положень, зазначених у працях зі спеціальної педагогіки та методики трудового навчання:

1) професія повинна бути доступною психофізіологічним можливостям учнів;

2) обрана спеціальність має відповідати рівню загальноосвітньої підготовки учнів;

3) обраним професіям повинно відповідати виробниче оточення школи.

К. Турчинська, досліджуючи проблему професійного визначення школярів у закладах спеціальної освіти, запропонувала включити в практику роботи спеціальних педагогів проведення пролонгованих досліджень в 4-х класах для вивчення основних показників, які засвідчили б придатність особистості учня до певної професійної діяльності. Вчена ставить перед спеціальною педагогікою та психологією завдання розробки доступних, компактних, економічних в плані затрат часу, методів з профвідбору (Турчинська К., 1976, с. 23).

Розширюючи коло завдань перед вченими-дефектологами для вирішення проблеми соціалізації дітей, В. Бондарем і К. Рейдою (2010 р.) були розроблені методики, критерії та рівні сформованості готовності до самостійної професійної праці учнів спеціальних ЗЗСО (Бондар В., & Рейда К., 2010, с. 98).

В основу оновленого змісту української спеціальної освіти (2018 р.) для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку покладено особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи. Тому формування професійно-трудової компетентності в зазначеної категорії учнів на сьогодні є актуальним. Важливою умовою і засобом формування компетентності є процес професійної орієнтації, який має здійснюватися системно на всіх вікових етапах перебування дитини в спеціальному ЗЗСО, комплексно – із залученням відповідних педагогічних, психологічних, медичних, соціальних фахівців (Бистрова Ю., 2013, с. 5–7).

Для вирішення організаційних та методичних завдань з професійної орієнтації нами була розроблена відповідна програма для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема, завдання конструкторсько-технологічної, соціальної, комунікаційної, економічної, інформаційної, особистісної спрямованості. Впровадження програми в практику роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти та розробка рекомендацій для педагогів є основною метою подальших досліджень.

Висновки / Conclusions. Таким чином, аналіз та узагальнення результатів дослідження профорієнтаційної роботи в спеціальних закладах загальної середньої освіти дозволив виявити основні проблеми, пов'язані з вибором професії учнями з інтелектуальними порушеннями: слабка мотивація до вибору професії, невідомість вибору, відсутність зацікавленості професіями, неможливість змінити напрям підготовки учнів через відсутність цензової освіти. Все це говорить про необхідність створення спеціальних програм профорієнтаційної роботи для учнів з інтелектуальними порушеннями. Це й буде подальшим напрямом наукового дослідження.

Список використаних джерел і літератури:

Бистрова, Ю. О. (2013). *Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями:* автореф. дис. … д-ра психол. наук / 19.00.08. Київ [in Ukrainian].

Бондар, В. І., & Рейда, К. В. (2010). *Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів:* навч. посіб. Київ: «МП Леся» [in Ukrainian].

Висоцкая, А. М. (1992). *Повышение эффективности производственной адаптации выпускников вспомогательной школы в процессе обучения швейному делу:* метод. реком. Кировоград [in Russian].

Мерсіянова, Г. М. (2006). Підвищення ефективності трудового навчання розумово відсталих школярів на основі удосконалення його змісту. *Теорія і практика олігофренопедагогіки, 1,* 31–45 [in Ukrainian].

Товстоган, В. С. (2002). *Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи:* автореф. дис. … канд. пед. наук / 13.00.03. Київ [in Ukrainian].

Турчинская, К. М. (1976). *Профориентация во вспомогательной школе.* Киев: Радянська школа [in Russian].

References:

Bystrova, Yu. O. (2013). *Systema psykholoho-pedahohichnoho zabezpechennia profesiino-trudovoi sotsializatsii osib z psykhofizychnymy porushenniamy [The System of Psychological and Pedagogical Support of Professional and Labor Socialization of Persons with Psychophysical Disorders].* (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Bondar, V. I., & Reida, K. V. (2010). *Osoblyvosti formuvannia trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv [Features of the Formation of Labor Competence of Mentally Retarded Pupils].* Kyiv: «MP Lesya» [in Ukrainian].

Vysotskaya, A. M. (1992). *Povy'shenie e'ffektivnosti proizvodstvennoj adaptacii vy'pusknikov vspomogatel'noj shkoly' v processe obucheniya shvejnomu delu [Increasing the Efficiency of Production Adaptation of Graduates of a Secondary School in the Process of Teaching Sewing].* Kirovograd [in Ukrainian].

Mersiianova, H. M. (2006). Pidvyshhennia efektyvnosti trudovoho navchannia rozumovo vidstalykh shkoliariv na osnovi udoskonalennia ioho zmistu [Improving the Effectiveness of Labor Training of Mentally Retarded Pupils on the Basis of Improving its Content]. *Teoriia i praktyka olihofrenopedahohiky – Theory and Practice of Oligophrenic Pedagogy, 1,* 31–45 [in Ukrainian].

Tovstohan, V. S. (2002). *Metodychne zabezpechennia profesiinoho vidboru u systemi trudovoi pidhotovky uchniv dopomizhnoi shkoly [Methodical Support of Professional Selection in the System of Labor Training of Auxiliary School Pupils].* (Extended abstract of Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Turchinskaya, K. M. (1976). *Proforientaciya vo vspomogatel'noj shkole [Career Guidance in a Special School].* Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «06» жовтня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «12» листопада 2020 р.

Бахмат Наталія – професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор

Bakhmat Nataliia – Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Вержиховська Олена – доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Verzhihovska Olena – Head of the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of Correctional Work of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Бахмат, Н, & Вержиховська, О. (2020). Формування професійно-трудової компетентності школярів з інтелектуальними порушеннями засобами професійної орієнтації. *Педагогічний дискурс, 29,* 24–28. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.04.

Cite this article as:

Bakhmat, N., & Verzhihovska, O. (2020). Formation of Professional and Labor Competence of Schoolchildren With Intellectual Disorders by Means of Professional Orientation. *Pedagogical Discourse, 29*, 24–28. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.04.

УДК 378.4
UDC 378.4
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.05

YULIIA OLIZKO,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Kyiv, National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
Peremohy Avenue, 37)
ЮЛІЯ ОЛІЗЬКО,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Київ, Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
проспект Перемоги, 37)
ORCID: 0000-0003-3473-9324

NATALIIA SAIENKO,
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
(Ukraine, Kyiv, National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
Peremohy Avenue, 37)
НАТАЛІЯ САЄНКО,
кандидат педагогічних наук, професор
(Україна, Київ, Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
проспект Перемоги, 37)
ORCID: 0000-0001-8898-5198

Trends in Language Teaching and Learning Research: Analysis of the Publications in the Ukrainian Journal «Advanced Education»

Сучасні тенденції досліджень у сфері вивчення та викладання мов: аналіз публікацій українського журналу «Новітня освіта»

The aim of this qualitative study is to analyse literature on basic research methodology concerning methods, design, types of sampling, the sample size and recent scientific articles in the sphere of language teaching and learning to define current research trends. Twenty articles published in the open access Web of Science indexed journal «Advanced Education» were analysed in terms of scientific methods and sample size used. The journal is semi-annual and peer-reviewed. It highlights the results of scientific research on a wide range of topics in the field of higher education including language teaching and learning. The data was collected through content analysis of twenty publications in language education issued in 2020. Frequencies of methods used and percentages, as well as mean sample size, were calculated. A mixed-method approach was defined as a dominant trend in the majority of articles. It was demonstrated that the learning outcomes coefficient of 0.7 created by Bespalko V. is still used as a reliable way to measure learning outcomes in language teaching and learning research. The mean sample size of the experimental group was defined to be approximately 67 participants. A much bigger sample size was used for surveys. A growth of collaborative research in language teaching and learning was identified as one of the new trends in the sphere of language education in Ukraine. An increase in research cooperation with foreign colleagues was another emerging trend. Poland, the United States, Spain, Turkey, China, and Norway were on the list of research partners. In two out of twenty studies, foreign students were involved as research participants. They were Spanish and Polish learners. Popular methods of qualitative research such as observation, interview, survey, document analysis and the main characteristics of quantitative research were briefly described in the main part of this study based on the personal experience of the authors and analysis of literature dedicated to the theoretical background of research study methods.

Key words: *method, observation, inductive and deductive reasoning, observational checklists, interview, surveys, qualitative and quantitative research, the sample size.*

Метою статті є висвітлення сучасних тенденцій проведення досліджень у сфері вивчення та викладання іноземних мов. Досягнення цієї мети включало аналіз літератури присвяченої методиці та організації наукових досліджень, а також аналіз сучасних статей обраної сфери. У

статті коротко розглянуті основні методи дослідження, питання об'єму та типу вибірки. Був здійснений порівняльний аналіз 20-ти експериментальних статей з українського наукового журналу «Новітня освіта». Це видання включене до міжнародної бази даних Web of Science та регулярно публікує наукові статті у сфері вивчення та викладання іноземної мови. Проведений порівняльний аналіз зазначених статей дозволив визначити змішаний метод дослідження переважно домінуючим. Також було підтверджено, що все більше викладачів-дослідників співпрацюють з українськими колегами з метою співавторства та спільного проведення експерименту. Подібна тенденція прослідковується щодо співпраці фахівців вітчизняних університетів із зарубіжними колегами.

Ключові слова: *метод; спостереження; індуктивний та дедуктивний методи; контрольний лист спостереження; інтерв'ю; опитування; кількісне та якісне дослідження; об'єм вибірки.*

Introduction / Вступ. The high status of a classical research university in Ukraine is underpinned by the high-quality academic research conducted by its staff. Scientific research results in language teaching and learning are important indicators of the development in the sphere. They can be used as the basis for future educational improvements.

It is very important to analyse the recent publications in language teaching and learning to define the main trends of research methodology concerning methods, design, types of sampling, and the sample size. Revision of some basic principles of research study is necessary to avoid misinterpretation of the scientific method.

One of the requirements for Ukrainian teachers at the university level is to write scientific articles. An important part of author guidelines in international journals indexed in *Scopus* or *Web of Science* is to present authentic study in language teaching or learning describing all the methods and stages of the research. To do so, Ukrainian teachers at the tertiary level should reflect on research planning and understand the current methods used by other authors in the sphere.

Aim and Tasks / Мета та завдання. The aim of this study is to analyse articles published in the Ukrainian journal *Advanced Education* in 2020 in terms of the research methods and sample size used. An additional task is to identify the current trends in language teaching and learning research in Ukraine.

Methods / Методи. This was a qualitative descriptive study. First of all, a critical analysis of literature dedicated to the theoretical background of research study methods was conducted. Then, the online archive of the *Web of Science* indexed journal in Ukraine called *Advanced Education* was accessed to collect data. Content analysis of the twenty articles published in the journal in 2020 in the sphere of language teaching and learning was performed. The information about the sample size and methods used in the studies was collected and analysed.

Results / Результати. Twenty publications on language teaching and learning in the *Web of Science* indexed journal in Ukraine called *Advanced Education* (issues in 2020) were analysed (Table 1). The mixed research design turned out to be the most popular in recent research on language teaching and learning (90 % of the articles chosen). 10 % of the articles adhered to one dominant approach without combining qualitative and quantitative methods systematically.

Table 1

Analysed Ukrainian articles

Article	Sample size	Methods used
Development of collaboration, research and mentoring skills of pre-service teachers facilitating ICT learning by older adults	69 students, 54 elderly people	deductive reasoning, analysis of international and national research, narrative interviews, a self-assessment questionnaire, observations
Forming students' terminological competence in the Moodle-based e-learning course	68 fourth-year undergraduate students	methods of mathematical statistics, quantitative (experiment, measuring variables, finding frequencies, hypothesis testing) and qualitative methods

Use of task-based approach in teaching vocabulary to business English learners at university	34 students	quantitative and qualitative research methods including scientific experiment, questionnaires
Pre-service teachers training for efficient health-promoting school activities performance	278 randomly selected second and third-year students/respondents	quantitative and qualitative research methods including questionnaires, descriptive statistics.
Enhancing language and cross-cultural competence through telecollaboration	56 Ukrainian and Spanish students	quantitative methods
English voice and its prosodic characteristics in teaching oral interpretation	60 BA undergraduate students	mixed (quantitative and qualitative) data assessment using questionnaires, testing for skills level assessment, expert assessment of testing results, statistical and mathematical processing, pedagogical observation
Intentional vs incidental ESP vocabulary acquisition by political science students	20 students	the case study employed a quantitative research method to calculate the amount of the target words and collocations used in the written output, and a qualitative method to assess the accuracy of their usage
Students' and teachers' perceptions of using electronic textbooks in the educational process	1125 respondents / students, 60 teachers	methods of mathematical and descriptive statistics, questionnaires, quantitative data collection, quantitative description and analysis resulting in an interpretation
Democratic values and digital skills of students in higher educational establishments of Poland and Ukraine	237 Polish students 230 Ukrainian students	a method of comparative-pedagogical analysis of the results of international studies, critical analysis of foreign and national scientists' works, quantitative and qualitative methods, a survey
Educational technologies in training future managers	50 students	the analysis of electronic resources, conducting an online game analysis and interviewing students
Differentiated instruction in English learning, teaching and assessment in non-language universities	116 students	the mixture of qualitative and quantitative methods included reviewing literary sources, inducing hypothesis, developing conceptual constructs, and gathering information from respondents. The quantitative research method included entrance and summative tests
Emotional intelligence and acquisition of english language oral communication skills	124 undergraduate students	quantitative methods involved Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test and the English Language Oral Communication Skills Test. Qualitative methods included interviews

		and opinion surveys
Pre-service English teachers' attitudes to co-teaching	60 students	the mixture of qualitative and quantitative methods including critical analysis of the literature, data collection and analysis involving students' reflective journals, focus group discussions, and a survey
Speaking club as an interactive extracurricular activity in learning English for professional purposes at medical universities	140 students	the qualitative method was used to consider thoughts, ideas, achievements. the quantitative method was chosen to collect quantifiable data from the medical students, analyse the figures, and conduct inquiries, tests, interviews
Regulation aspect of learners' language learning style in differentiated ESP instruction	382 students	mixed research methods including a survey
Language portfolio for building linguistic competence in ESP speaking in students' independent work	250 second-year students	a mixed research design including a survey
STEAM as a factor of individual systems thinking development for students of electronics speciality	25 students	a mixed research design using the framework of the Design Research Methodology
The efficiency of quizlet-based EFL vocabulary learning in preparing undergraduates for state English exam	50 students	an experimental research design with testing and questionnaires, statistical analysis and the analysis of existing literature on the topic
Using social networks in teaching ESP to engineering students	170 students and 60 lecturers	mixed research methods , the use of the questionnaire and interviewing participants
Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular	64 students	mixed research methods, questionnaires, pedagogical observation, conversations with the experts

Having analysed the articles presented in the table, a mean sample of a Ukrainian researcher's class/group/participants was calculated. For this purpose the sum of all research participants (3722) was divided into the number of articles N=20. A common sample estimation for language teaching and learning research methods in 2020 turned out to be 186. Noteworthy, that the biggest number of participants was involved in responding to research questions. Choosing a group of participants to experience a particular approach or new teaching method or technique the mean number was approximately 67 students.

Another trend in language teaching and learning is international collaboration for conducting research and coauthoring. International switch to remote learning stimulated Ukrainian scientists in the field to establish more international connections. Sometimes it resulted in groups from Ukraine and abroad joining the experiment. Among the analysed articles collaborations with Poland, the USA, Spain, Turkey, China, Norway were noticed.

Discussion / Обговорення. The findings that 90 % of the analysed articles had a mixed research

design correlate with the results of Hashemi M. (Hashemi M., 2012) who studied 273 articles published between 1995-2008 and proved that in journals such as *English for Specific Purposes, Language Learning, Language Teaching Research, Language Testing, The Modern Language Journal and TESOL Quarterly* 75 % of the publications noted qualitative and quantitative approaches at different stages of the research.

Most researchers **combine qualitative and quantitative approaches** in order to gather a breadth of data and to validate their results (Lodico M., Spaulding D., & Voegtle K, 2010, p. 13). It is true also about foreign/second language teaching methodology. A mix of qualitative and quantitative approaches provides a more comprehensive understanding of the object of study (Riazi M., & Candlin C., 2014).

Most scientists continue using traditional qualitative and quantitative methods. One of the basic types of pedagogical method used is **inductive reasoning**. Inductive reasoning is most closely associated with **qualitative research** which is exploratory, descriptive, process-oriented (Nunan D., 1992, p. 4). Inductive methods include classroom **observation**. Using systematic observations teachers describe a pedagogical or methodological phenomenon that is being studied. Next stages include searches for patterns or themes in the observations and developing a generalization from the analysis of those themes (Lodico M., Spaulding D., & Voegtle K, 2010). For example, in the case where the scientist is considering the influence of art and ESP (English for Specific Purposes) integration on the development of professional language, creativity, intellectual engagement and collaboration skills of the students, he or she would use special exercises or activities and observe students' motivation and attention changes, interaction with each other within a mini group etc. With remote distance learning teacher, classroom, student observations are more often held through audio and video recording, online in real-time in *Google Meet, Telegram, Skype* or *Zoom*.

Interviews and surveys are also inductive methods with questions being used. They would help to understand students' likes or dislikes, their needs and weaknesses or strong points. They help to gather students' and teacher's perceptions, opinions, ideas, attitudes about an issue. More and more often surveys are held with the help of technology and can be anonymous. Language teachers like using *Google forms* or other polling software for their fixed **questionnaires**. Surveys allow teachers to ask more respondents the same questions. Interviews, however, deal with live questions and smaller sample size and they are more time-consuming but allow teachers to get more detailed information and ask clarifying questions in case of ambiguity. Sometimes researchers get valuable results using a hybrid combination of interviews and surveys.

Speaking about interviews, classifications of Mason J. (1994) and Mathers N., Fox N., and Hunn A. (1998) are used in the article. According to them, most of the interviews in current research in language teaching and learning in Ukraine can be defined as either **structured** or **semi-structured interviews** as they are planned in advance. Using a structured interview, a researcher can ask the same questions to many participants of the research. The chance to evaluate all the respondents equally and objectively is higher. **Semi-structured interviews** are more personalized as they allow a researcher to add spontaneous questions to different participants and potentially get more natural and honest answers revealing personal experiences and thoughts about a particular issue in teaching and learning a language. Considering the case of a learner's perception of art elements used for teaching ESP, a scientist could use semi-structured interviews. After analysing the questions answered by all participants, a researcher could choose participants with the most negative and positive perceptions to investigate more in a free conversation and compare the answers. In this case, the individuals are chosen because they represent extreme differences. Noteworthy is the idea of Rosenkvist L. And Bencic N. (2020) to send the interview back to the respondents so that they could read through and give their approval that the interviewer had perceived him/her correctly.

Another effective method for language teachers can be **a focus group interview**. With focus group interviews, the researcher collects data from multiple participants and observes and records the interactions and group dynamics that unfold (Lodico M., Spaulding D., & Voegtle K, 2010, p. 123). It can be effective in case the group had the same experience and tried a new approach or tool for language learning. A focus group interview is a good chance to ask different types of open-ended questions about an issue.

Observational checklists can help describe the performance and behaviour of students and teachers in the classroom setting. Teacher, classroom and student observation checklists can be distinguished (Andales J., 2020) and are used for language teaching and learning research. Teacher checklists help to evaluate ESP teacher's performance, his or her approaches, check how the teacher interacts with the students. Classroom checklists will help ensure that a positive learning environment is provided for the students (Andales J., 2020). Student observation checklist refers to the academic, social and general conduct of students. A researcher needs to observe the lesson to answer the multiple

questions of the checklists aimed at a particular issue or object.

Except for observations, interviews and observational checklists, **document analysis** is one of the most common inductive methods used in the sphere. In language education research it is common to analyse student's homework, textbooks, journal publications, programs, syllabi, university annual reports, laws of Ukraine «On education», regional strategies for action, Bologna action lines, The Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area, Current National Qualifications Framework, Tuning Educational Structures in Ukraine, The International Standard Classification of Education (ISCED) and other international standards or domestic literature related to the problem of the research. For example, to investigate the language ability of university students in Ukraine, the Common European Framework of Reference for Languages are often studied. Depending on the speciality of the students, educational standards with a description of competencies should be investigated. Document analysis gives more information about the specialist domain, learners' needs, institutional constraints, desired acquired skills and level course requirements etcetera. Thus, a scientist creates a list of documents to explore and analyse its content with attention to particular data.

Having used different inductive methods to investigate the influence of art on ESP learning, the researcher would conclude with a positive correlation between art elements used and professional language, creativity, intellectual engagement and collaboration skills development.

In the case of **deductive reasoning**, an educational researcher would first make a prediction based on previous theories or research in the sphere and review of related literature. A researcher in language teaching and learning should learn the theoretical background of Second Language Acquisition, Communicative language teaching, TESOL methodologies. The subject of teaching foreign languages and cultures is widely investigated by Ukrainian authors such as Berman I., Buchbinder V., Plakhotnik V. (1986), Vishnevsky O. (2010), Kvasova O. (2009), Nikolayeva S. (2008), Bihych O., Borysko N., Boretska H. et al. (2013). Based on the fundamentals of teaching foreign languages and the topic of the research a scientist who decided to use deductive reasoning will, first of all, formulate a hypothesis. For example, a hypothesis that art integration can positively influence the development of professional language, creativity, intellectual engagement and collaboration skills of the students is made. Then a scientist will find evidence to either prove or disregard his or her hypothesis. For this purpose, in our case, it is necessary to compare studieswith and without art elements, assessing a student's performance in both cases.

Pedagogical investigations often involve **quantitative research**, expression of studying results in numbers. Statistical analysis of all test results, measures of personality, questionnaires is conducted. Processing of quantitative results in a wide range of Ukrainian experiments is performed using Bespalko's learning outcome coefficient (Bespalko V., 1968). It is considered to be a traditional reliable way. In this case the level of language competence of the research participants is commonly measured by the formula K=A/N where K is learning outcomes coefficient, A is the number of points obtained for correct answers, and N is a maximal number of points assigned for correct answers (Bespalko V., 1968). The learning outcomes coefficient of 0.7 and higher is considered to be acceptable according to Cronbach's alpha coefficient of reliability (Cronbach L., 1951).

Quantitative research is often classified as either **nonexperimental or experimental**. The later one can help determine cause and effect relationships. Non-experimental research uses numbers to describe pre existing groups or to determine whether a relationship exists between variables (Lodico M., Spaulding D., & Voegtle K, 2010, p. 24). A lot of the Ukrainian research in language teaching and learning is experimental as scientists prove a new approach, technique, methodology or set of special activities/tasks/exercises is better than a traditional approach or usual practice. Sometimes they use the control group which is not exposed to a new technique or approach and is taught using the old or conventional methods to distinguish a better pedagogic practice. In the case of art and ESP integration, student's achievements can be the dependent variable and art elements used as a part of the creative approach can be an example of the independent variable. By student's achievement, the improvement of professional language, creativity, intellectual engagement and collaboration skills can be meant. The participants of the experiment would be a group or groups of ESP students and their achievements would be numerically presented and analysed. Groups are tested before and after the experiment. In language teaching and learning context scientists often take established groups and not random participants. That's why these experiments at universities are called **quasi-experimental research**.

In foreign/second language teaching methodology, there are formal quantitative group characteristics (such as group size, age, gender, duration of a group membership). Numerical data can also represent various attributes that vary called **variables** (Lodico M., Spaulding D., & Voegtle K, 2010; Sarre C., & Whyte S., 2016). Educational variables are academic achievement, study skills, self-regulation, motivation, teaching practices (Korb K., 2012). Variable characteristics can also include

special materials (authentic videos, Socratic questions, blogs etc.), students' reasoning, problem-solving, teachers' specific approaches (project-based learning, problem-based learning, task-based language learning, blended learning, content and language integrated learning), special tests, exams, a particular system of exercises. For example, at the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky KPI» art elements used for teaching engineers ESP can be a variable or the type of art used.

Another common type of research in language teaching and learning is a **case study**. It combines different methods to study a particular case from different perspectives. To gather the information a researcher can interview individuals, use observations and documents analysis. He or she will spend much time exploring all the details of a case. An important feature of case study research is the examination of multiple variables (Lodico M., Spaulding D., & Voegtle K, 2010, p. 24).

As the results showed, teachers use a group of approximately 67 participants to test a new method or technique. Concerning **the sample size,** Griffee D. (2012) combined the insights found in Brown J. (2001) and Rea L. and Parker R. (1992) to present a common sample estimation for second language research methods. He considers a convenience sample of a researcher's class which consists of 5-60 participants to be satisfactory for estimating the mean and standard deviation or making a weak claim for preliminary or pilot study but not a generalization to population. As for the language program of 61–100 participants, he states that 50% of the sample size is enough to make a generalisation to the language program. Concerning research projects (101–10,000 participants), a sample size of 400 can likely, in his opinion, produce generalizable results.

A researcher trying a new approach would usually choose a group of participants who experienced the approach. It is important to choose the correct **types of sampling** for the research. Miles M. and Huberman A. (1994) and Patton M. (1990) identified common strategies for purposeful sampling. Here are some of them especially useful for language learning and teaching:

– Typical case sampling (shows what is typical, it is a good idea for large projects);

– Extreme case sampling (extreme differences are chosen, for example, students with the lowest and highest scores, attention level etc.);

– Maximum variation sampling (the greatest diversity is included, for example, students with different background, language levels, diverse opinions etc.);

– Homogeneous sampling (students with the same features or experiences, for example, students with the same language level, motivation etc.);

– Purposeful random sampling (when several students are randomly chosen from a group where participants share particular experience or characteristic);

– Snowball sampling (when participants involve other participants, for example, university teachers ask other teachers of the same subject to complete a survey);

– Convenience sampling (the group is already formed, for example, a teacher uses his or her group of students which is the easiest but not always the best way to choose sampling).

Conclusions / Висновки. Both qualitative and quantitative methods are widely used in language teaching and learning research nowadays. Scientists continue using such methods of qualitative research as observations, interviews, surveys, checklists, document analysis. Quantitative methods involve statistical analysis during an experiment, measuring variables, finding frequencies, and hypothesis testing. Analysis of 20 articles published in the *Web of Science* indexed journal called *Advanced Education* in 2020 provided the opportunity to measure a mean sample size teachers used. Approximately 67 participants are usually involved to test a new method or technique. The number of the respondents in surveys where questions are asked to participants, however, in some cases turned out to be much higher (up to 1125 participants).

The results confirmed that the distinction between qualitative and quantitative research methods is not very important at the current time as both methods are created to identify things that bring better learning outcomes. Two major trends in teaching and learning language research were noticed. First, a mixed-method approach was defined as a dominant one in the sphere. Second, the increasing number of national and international collaborations occurred for the sake of finding better pedagogical practices.

The future potential of the study lies in understanding the influence of technology on research methods used in language teaching and learning in Ukraine and the identification of new research methods.

Список використаних джерел і літератури:

Берман, И. М., Бухбиндер, В. А., & Плахотник, В. М. (1986). *Основы методики преподавания иностранных языков.* Киев: Высшая школа [in Russian].

Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, *4,* 52–59 [in Russian].

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і*

культур: теорія і практика: підруч. для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт [in Ukrainian].

Вишневський, О. І. (2010). *Методика навчання іноземних мов*. Київ: Знання [in Ukrainian].

Квасова, О. Г. (2009). *Основи тестування іншомовних навичок і вмінь:* навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ: Ленвіт [in Ukrainian].

Ніколаєва, С. Ю. (2008). *Основи сучасної методики викладання іноземних мов*. Київ: Ленвіт [in Ukrainian].

Andales, J. (2020). *What is an Observation Checklist?* Retrieved from: https://safetyculture.com/checklists/observation/ [in English].

Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press [in English].

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika, 16* (3), 297–334. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/bf02310555 [in English].

Griffee, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. University of California: TESL-EJ Publications [in English].

Hashemi, M. R. (2012). Forum: Reflections on Mixing Methods in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics, 33* (2), 206–212 [in English].

Korb, K. A. (2013). Conducting Educational Research. Steps. In *Conducting a Research Study*. Retrieved from: http://korbedpsych.com/R00Steps.html [in English].

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. N. (2010). *Methods in Educational Research: from Theory to Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass [in English]

Mason, J. (1994). Linking qualitative and quantitative data analysis. In A. Bryman, R. G. Burgess (Eds). *Analysing Qualitative Data* (1st ed., pp. 89–110). London: Routledge [in English].

Mathers, N., Fox, N., & Hunn, A. (1998). *Research and Development in Primary Health Care: Using Interviews in a Research Project*. Sheffield: Trent Focus [in English].

Mehdi, R., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-Methods Research in Language Teachingand Learning: Opportunities, Issues and Challenges. *Language Teaching*, *47,* 135–173. doi: 10.1017/S0261444813000505 [in English].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc. [in English].

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, NY: Cambridge University Press [in English].

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage [in English].

Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

Rosenkvist, L., & Bencic, N. (2020). *Students' Perception on Role-Play in EFL/ESL-Classrooms in Relation to Their Speaking Ability*. Sweden: Malmo [in English].

Sarré, C., & Whyte, S. (2016). Research in ESP Teaching and Learning in French Higher Education: Developing the Construct of ESP Didactics. *ASp. la revue du GERAS, 69,* 139–164. doi: 10.4000/asp.4834 [in English].

References:

Berman, I. M., Buchbinder, V. A, & Plakhotnik, V. M. (1986). *Osnovy' metodiki prepodavaniya inostranny'x yazy'kov [Fundamentals of Teaching Methods of Foreign Languages]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Russian].

Bespalko, V. P. (1968). Opy't razrabotki i ispol'zovaniya kriteriev kachestva usvoeniya znanij [Experience in Developing and Applying Evaluation Criteria for Knowledge Acquisition]. *Sovetskaja Pedagogika – Soviet Pedagogy*, *4,* 52–59 [in Russian].

Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theoru and Practice]*. Kyiv: Lenvit [In Ukrainian].

Vishnevskyi, O. I. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov [Methods of Teaching Foreign Languages]*. Kyiv: Knowledge [In Ukrainian].

Kvasova, O. H. (2009). *Osnovy testuvannia inshomovnykh navychok i vmin [The Basics of Testing Foreign Language Skills and Abilities]*. Kyiv: Lenvit [In Ukrainian].

Nikolaieva, S. Yu. (2008). *Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov [Fundamentals of Modern Methods of Teaching Foreign Languages]*. Kyiv: Lenvit [In Ukrainian].

Andales, J. (2020). *What is an Observation Checklist?* Retrieved from: https://safetyculture.com/checklists/observation/ [in English].

Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge University Press [in English].

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika, 16* (3), 297–334. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/bf02310555 [in English].

Griffee, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. University of California: TESL-EJ Publications [in English].

Hashemi, M. R. (2012). Forum: Reflections on Mixing Methods in Applied Linguistics Research. *Applied Linguistics, 33* (2), 206–212 [in English].

Korb, K. A. (2013). Conducting Educational Research. Steps. In *Conducting a Research Study*. Retrieved from: http://korbedpsych.com/R00Steps.html [in English].

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. N. (2010). *Methods in Educational Research: from Theory to Practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass [in English].

Mason, J. (1994). Linking qualitative and quantitative data analysis. In A. Bryman, R. G. Burgess (Eds). *Analysing Qualitative Data* (1st ed., pp. 89–110). London: Routledge [in English].

Mathers, N., Fox, N., & Hunn, A. (1998). *Research and Development in Primary Health Care: Using Interviews in a Research Project.* Sheffield: Trent Focus [in English].

Mehdi, R., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-Methods Research in Language Teachingand Learning: Opportunities, Issues and Challenges. *Language Teaching*, *47,* 135–173. doi: 10.1017/S0261444813000505 [in English].

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc. [in English].

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, NY: Cambridge University Press [in English].

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Thousand Oaks, CA: Sage [in English].

Rea, L. M., & Parker, R. A. (1992). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

Rosenkvist, L., & Bencic, N. (2020). *Students' Perception on Role-Play in EFL/ESL-Classrooms in Relation to Their Speaking Ability*. Sweden: Malmo [in English].

Sarré, C., & Whyte, S. (2016). Research in ESP Teaching and Learning in French Higher Education: Developing the Construct of ESP Didactics. *ASp. la revue du GERAS, 69,* 139–164. doi: 10.4000/asp.4834 [in English].

Дата надходження статті: «15» жовтня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «19» листопада 2020 р.

Olizko Yuliia – Assistant Professor of the Department of English for Engineering № 1 of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Олізько Юлія – доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат педагогічних наук, доцент

Saienko Nataliia – Dean of the Faculty of Linguistics of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Саєнко Наталія – декан факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат педагогічних наук, професор

Цитуйте цю статтю як:

Олізько, Ю., & Саєнко, Н. (2020). Сучасні тенденції досліджень у сфері вивчення та викладання мов: аналіз публікацій українського журналу «Новітня освіта». *Педагогічний дискурс, 29,* 29–37. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.05.

Cite this article as:

Olizko, Yu., & Saienko, N. (2020). Trends in Language Teaching and Learning Research: Analysis of the Publications in the Ukrainian Journal «Advanced Education». *Pedagogical Discourse, 29*, 29–37. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.05.

УДК 378.4.011.33-028.78: 316.42
UDC 378.4.011.33-028.78: 316.42
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.06

ЮЛІЯ ЗАЯЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7)
YULIYA ZAYACHUK,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho St., 7)
ORCID: 0000-0001-5861-2761

ОЛЕНА КОВАЛЬСЬКА,
магістрант
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1)
OLENA KOVALSKA,
Postgraduate Student
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,
Universytetska St., 1)
ORCID: 0000-0003-0113-7060

Місія університету в суспільстві: формування університетської традиції та сучасні виклики

Mission of a University in the Society: Formation of a University Tradition and Modern Challenges

Досліджено ключові аспекти формування місії університету як наукової, педагогічної та соціальної інституції в різні історичні епохи, у період сучасності та в перспективі. Показано, що опорними її складовими були і залишаються наукове дослідження, навчання та служіння суспільству, до яких у різний час додавалися інші концепти відповідно до суспільних запитів. Акцентовано, що важливою віхою в історії університету як інституції стала реформа німецького культурного діяча та мислителя В. фон Гумбольдта, базована на інтеграції дослідження і викладання, принципах свободи викладання і навчання, яка серйозно вплинула на розвиток вищої освіти в усьому світі та стала передумовою сучасної реформи вищої освіти. Висвітлено авторські концепції місії університету впливових дослідників Дж. Ньюмена, А. Флекснера, К. Ясперса, Т. Веблена, К. Керра, Х. Ортеги-і-Гассета. Проаналізовано новітні концепції університету – дослідного університету світового класу XXI ст. проф. Ф. Альтбаха та підприємницького університету проф. Б. Кларка. Досліджено питання сучасного переосмислення місії університету.

Ключові слова: *університет; місія університету; модель дослідного університету; реформи вищої освіти; масовізація; підприємницький університет; університет світового класу.*

This article presents the analysis of the key aspects of the formation of a mission of a university as a scientific, pedagogical, and social institution in different historical periods, in current times and in the future. It also reveals that socio-historical transformations of a university and society are interrelated. It is stated that a university as an institution has a multifaceted mission. The aspects of this mission are research, teaching and service. Other concepts were added to these ones in accordance with social requirements at different times. The change in the interpretation of a university's mission from its initial understanding as the production of "light of knowledge that an educated person sees in front of himself or herself" to its perception in the twentieth century as "big business" that creates benefits for society has been examined. It is emphasized that an important milestone in the history of a university as an institution was the reform of German cultural leader and thinker W. von Humboldt. His research university model, based on the integration of research and teaching, on the principles of freedom of teaching and freedom of learning, has seriously influenced the development of higher education worldwide and has become a prerequisite for current higher education reform. The article reveals the

author's concepts of a mission of a university of famous intellectuals and influential researchers H. Newman, A. Flexner, K. Jaspers, T. Veblen, C. Kerr, J. Ortega-y-Gasset. It is highlighted that the main issues to characterize the activities of a university are issues of freedom that is research, academic, spiritual, and political freedom. Special emphasis is also placed on the latest concepts of universities namely the concept of the world-class research university of the XXI century by Prof. P. Altbach and model of Entrepreneurial University by Prof. B. Clark, which will work in the conditions of growing competition between higher education institutions as well as in the conditions of emergence of the principle of their orientation to labor market. The article examines the issue of current rethinking of a university mission in accordance with new, complex tasks set by time, and risks for current educational space. The prospects for the development of the idea of a university in the educational processes of the XXIst century are outlined.

Key words: *university; mission of a university; research university model; higher education reforms; massification; entrepreneurial university; World-Class University.*

Вступ / Introduction. З часу свого виникнення університет, як особлива інституція, завжди посідав виняткове місце в суспільстві з соціальної, ідеологічної, економічної, геополітичної й інших точок зору. Він ніколи не був статичним і далі перебуває у стані постійної зміни, адже розвиток суспільства та його вимог щодо вищої освіти набрав нової, досі небаченої якості. Університет знаходиться на перетині швидкого розвитку суспільної сфери, ринку праці та науково-технічної галузі, що й породжує як нові можливості, так і нові виклики (Барнетт Р., 2001; Schuetze H., 2012; Altbach P., 2013; Altbach P., 2016). Більше того, у теперішній час глобалізації університет є не лише інституцією національного, але й наднаціонального рівня (Altbach P., Knight J., 2006; Курбатов С., 2011а; Павленко І., 2018). Такий стан речей створює, з одного боку, можливості впливу університету на цілі регіони світу, водночас збільшуючи, з іншого боку, множинність зовнішніх впливів на нього. Це приводить до зміни парадигми місії університету.

Загалом поняття місії має різні значення в залежності від сфери використання і є доволі багатогранним. Стосовно університету, поряд із поняттям «місія університету» (Курбатов С., 2011а; Cortés-Sánchez J., 2017; Рогожа М., Курбатов С., 2017), в якості синонімічних застосовують поняття «ідея університету» (Барнетт Р., 2001; Курбатов С., 2011; Кузьменко О., 2016), «роль університету» (Huber B., 2016; Moscardini A., 2020), «призначення університету» (Stewart D., 2010; Alemu S., 2018) тощо. Зокрема, у праці J. Cortés-Sánchez «Mission and Vision Statements of Universities Worldwide – A Content Analysis» зазначено, що місія інституції, зокрема й університету, включає такі складові, як призначення, цінності, стратегія, стандарти та поведінкові елементи (Cortés-Sánchez J., 2017). Ми проаналізуємо події у формуванні місії університету як інституції від початків його виникнення до сучасного століття, яке кидає університету новий, надскладний виклик, що приводить до необхідності переосмислення його місії. Від здатності й готовності університету до такого переосмислення значною мірою буде залежати його подальша доля, різнорівнева ефективність і поступ у майбутнє.

Мета та завдання / Aim and Tasks. *Мета дослідження* – простежити ключові аспекти формування місії університету як наукової, педагогічної та соціальної інституції в різні історичні періоди, в період сучасності та в перспективі, показати взаємну соціально-історичну трансформацію університету і суспільства та пов'язані з цим ризики для сучасного освітнього простору. Для реалізації поставленої мети були окреслені такі *завдання*: проаналізувати викликані часом та соціально-історичним контекстом зміни в інтерпретації сутності університету як наукової, педагогічної та соціальної інституції; проаналізувати різні концептуальні підходи та моделі університету задля поглиблення розуміння його природи як інституції в контексті світового освітнього простору; окремо проаналізувати Гумбольдтську модель дослідного університету як впливову силу на розвиток вищої освіти в усьому світі та передумову сучасної реформи вищої освіти; з'ясувати особливості концепції дослідницького університету світового класу XXI ст. Ф. Альтбаха та моделі підприємницького університету Б. Кларка як відповідей на запити сучасного суспільства; дослідити питання сучасного переосмислення місії університету відповідно до нових, ускладнених завдань, поставлених часом, з окресленням перспектив розвитку ідеї університету в освітніх процесах XXI ст.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети і вирішення окреслених завдань було застосовано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, індукція, дедукція), метатеоретичні (системний аналіз, ретроспективний аналіз), організаційні (порівняльно-історичний, лонгітюдний, комплексний).

Результати / Results. До різнорівневого осмислення феномену університету зверталася плеяда відомих інтелектуалів – філософів, істориків, психологів, соціологів, педагогів, які обґрунтовували концептуальні підходи та моделі університету як наукової, педагогічної та

соціальної інституції, серед яких Ф. Бекон, Т. Веблен, В. фон Гумбольдт, Ж. Ле Гофф, К. Керр, Дж. Локк, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, А. Флекснер, К. Ясперс та ін.

Питання місця й ролі університету в суспільстві та сучасних викликів, що постали перед університетом, аналізують відомі авторитетні дослідники світової вищої освіти, зокрема P. Altbach, R. Barnet, B. Clark, J. Cortés-Sánchez J., B. Huber, B. Kehm, J. Knight, H. Levin, A. Moscardini, J. Salmi, H. Schuetze, D. Stewart, U. Teichler. Широкий спектр питань реформування університету як інституції вивчають також дослідники з європейських університетів, зокрема, професори U. Teichler, J. Henze, A. Wolter, M. Caruso, H. Kuper, J. Van Buer, R. Von Luede (Німеччина), R. Rinne, Arto Jauhiainen, J. Kallo, Annukka Jauhiainen, A. Laiho, F. Dervin (Фінляндія), з якими автор статті Юлія Заячук мала можливість обговорювати цю проблематику особисто.

Зазначена проблематика є також предметом багатьох вітчизняних досліджень, присвячених осмисленню місії університету (В. Андрущенко, С. Калашнікова, В. Кремень, О. Кузьменко, С. Курбатов, Д. Мірошниченко, В. Огнев'юк, М. Рогожа); трансформації університету (А. Глузман, А. Сбруєва, В. Савчук, Л. Султанова, Я. Пелікан, С. Пролеєв), автономії університету (Л. Гусак, Л. Мартіросян, О. Моргулець); прояви феномена дослідницького університету (І. Маріуц, М. Ситницький); специфіки корпоративного і дистанційного університету (І. Литовченко, Г. Шнедельбах); «третьої місії» університету (І. Павленко); соціальної відповідальності університету (В. Андрущенко).

Університет виник не як фізичний простір, а як спільнота людей – унікальна спільнота викладачів і студентів, пов'язаних між собою способом життя та світоглядом. Вони створили нову модель суспільної організації, засновану на горизонтальних (демократична взаємодія), а не вертикальних (підпорядкування) зв'язках. Базова новизна створеної спільноти – рівноправність її членів всередині та незалежність по відношенню до зовнішніх впливів та структур (Рогожа М., Курбатов С., 2017). Основними принципами роботи цієї інституції були самоврядування, саморегулювання, процесуальність наукової та викладацької діяльності, визнання світською та церковною владою, відкритість, мобільність учасників спільноти.

Загальновідомо, що перші університети виникли в Європі у XI–XII ст. Це період, який характеризувався збільшенням попиту на знання внаслідок розширення економічних, політичних, культурних зав'язків та розвитку міст, що передбачало необхідність виникнення нової інституції, яка би сприяла власне продукуванню знань. Університети зародилися як своєрідна світська опозиція до церковних форм влади та освіти (Глузман А., 1997). Першим університетом став Болонський, заснований у 1088 р., згодом було відкрито університети в Оксфорді (1167 р.), Парижі (1215 р.), Празі (1348 р.), Відні (1365 р.) тощо. Титульними історично вважаються Болонський та Паризький університети, оскільки вони репрезентували два ключові типи (дві ключові моделі) своєї організації, а саме: Болонський університет вважався світським та був корпорацією, в якій головну роль відігравало студентство, натомість у Паризькому університеті головна роль належала професурі (ця модель стала поширеною згодом у більшості європейських університетів) (Глузман А., 1997; Курбатов С., 2011а).

Середньовічний університет. Середньовічний університет зароджувався як духовна та інтелектуальна спільнота однодумців, яка повинна була забезпечувати пізнавально-розвивальну потребу людини (Султанова Л., 2016). Ключовою місією університету стало дослідження та навчання. За визначенням Ж. Ле Гоффа, підтвердженням думки про важливість ролі навчання можуть слугувати особливості організації навчального процесу: лекції складались з читання опорних «праць авторитетів» та надання коментарів до них, для закріплення знань використовувались диспути (Ле Гофф Ж., 2003; Рогожа М., & Курбатов С., 2017). Дослідники відзначають два види навчання, які забезпечували середньовічні університети: гуманістичне та професійне (Глузман А., 1997; Alemu S., 2018). Головними цінностями університету цього часу визначають пошук істини, знання, суспільну корисність, чесність. Крім цього, варто зазначити, що середньовічний університет був наднаціональним, і, безумовно, мав вплив на утвердження світської еліти і поширення наукових знань та ідей.

Середньовічні університети використовували латину як академічну мову. Це, зокрема, означало, що науковці могли викладати у будь-якій європейській країні. Тому студенти та викладачі університету були дуже мобільними (Султанова Л., 2016).

Університет епохи Нового часу. З приходом епохи Нового часу, протягом XVI–XVIII ст., відбулося зміщення загальної світоглядної парадигми, що мало вплив і на університет. У цей період в університетах відбувається відхід від схоластики, започатковується вивчення «нового» знання, зокрема математичного, фізичного, відбувається «становлення класичної науки» та вивчення «практичного знання». Стрижнева місія університету цієї епохи – місія «відкриття нових знань», тобто дослідження, та місія навчання. Нова місія університету епохи – навчання для

кар'єри (Кузьменко О., 2016).

Крім того, в цей час університет постає рупором суспільних перетворень. Зокрема, беззаперечним виявляється зв'язок між університетським середовищем Нового часу та виникненням такого суспільного явища, як Реформація. Реформація XVI ст. започаткувалася саме в університетах і головним її діячем був власне університетський професор Мартін Лютер. Він виступав не як політичний чи церковний діяч, а саме як академічний діяч, коли 31 жовтня 1517 р. випустив свої 95 тез, запрошуючи (чи провокуючи) своїх колег і всіх охочих взяти участь у диспуті «стосовно сили індульгенцій» (Курбатов С., 2011; Рогожа М., & Курбатов С., 2017).

З XVIII ст. університет стає інтелектуальною інституцією, яка культивує та передає весь спектр методично осмислених наукових дисциплін, у той самий час формуючи академічну еліту. Також у цей час починає формуватися ідея університету як національної інституції і університети стають безпосередніми діяльними компонентами побудови національних культур епохи Нового часу (Кузьменко О., 2016). Власне націоналізація та перехід на навчання національними мовами в цю епоху стали віхою в історії університету як інституції. На зміну інтернаціональному статусу перших університетів приходить новий, «національний» університет, а університети інтегруються в нові структури національних держав.

Університет XIX століття. XIX ст. характеризується переосмисленням значення університету як особливої соціальної інституції, адже в цю епоху відбувається наростання технологій, підвищення комфорту життя, розвиток промисловості, який потребував наукових відкриттів та наукових досліджень. Тож університет стає інституцією, місією якої є пошук знань, вирішення наукових та соціальних проблем, критична оцінка наукових досягнень та підготовка висококваліфікованого людського капіталу. Університет також стає національною інституцією, і, оскільки епоха XIX ст. – це час відродження та створення національних культур, – ще й «оплотом національної культурної ідеї». Ця ідея проявлялася через елітарний чинник, оскільки в цю епоху (як і в попередні) університети були доступні лише для верств населення, що належали до інтелектуальної чи соціальної еліти (Ситницький М., 2018; Маріуц І., 2019).

Розвиток університету XIX ст. пов'язаний із виникненням нових національних моделей університету.

Людиною, яка заклала світоглядні підвалини сучасного університету, був німецький мислитель та дипломат Вільгельм фон Гумбольдт. І, звісно, найвідомішою та найвпливовішою моделлю університету стала **Гумбольдтська модель дослідного університету** з гаслом «Відданість науці» і принципом поєднання дослідження та викладання. Першим університетом, який став втіленням цієї ідеї, був Берлінський університет, заснований у 1809 р. Університет отримав статус автономного закладу освіти під правовим і певною мірою фінансовим патронатом держави. Він мав право на самостійне ведення господарства, комплектацію посад і присвоєння звань (Рогожа М., & Курбатов С., 2017; Гнатів З., 2019). Ідея полягала в створенні системи освіти, заснованої на безумовній та беззастережній академічній свободі та неупереджених знаннях, що поєднує дослідження, викладання та дозволяє студентам обирати власний курс навчання. Гумбольдтська модель університету, яка також відома як модель дослідницького університету, базувалась на таких засадах: головними принципами є дослідження, освіта та духовний розвиток особистості; університет повинен бути носієм національної ідеї, національної культури; університет повинен виступати своєрідною гілкою влади; завдання університету полягає у формуванні національної керівної еліти, університет повинен виконувати культурологічну, наукову та освітньо-просвітницьку функції; університет повинен бути автономним; університет, як об'єднання викладачів та студентів, повинен діяти виключно в інтересах науки і знання; університет повинен забезпечити таке навчання, яке дозволить студентові сприйняти і зрозуміти життя; в університеті повинна бути присутня академічна свобода (Султанова Л., 2016; Курбатов С., 2017; Гнатів З., 2019).

Концепція Вільгельма фон Гумбольдта суттєво вплинула на вищу освіту у центральній, східній та північній Європі. Аналіз процесу адаптації сучасних реформ вищої освіти різними європейськими країнами на класичних прикладах країн, що репрезентують Гумбольдтську та інші університетські моделі, можна знайти у праці автора (Заячук Ю., 2013). Пізніше, починаючи з другої половини XIX ст., Гумбольдтська модель найповніше втілилась в університетах США; першими дослідницькими університетами у США були Університет Мічигану, Університет Джона Хопкінса та Стенфордський університет.

Ще однією моделлю університету, яка виникла та розвинулась у XIX ст. на території Великої Британії, стала **модель Дж. Ньюмена**. Вона отримала назву ліберальної. Головним принципом став принцип підготовки студентів вже не до професії, а, власне, до життя. Модель базувалась на ідеях про те, що університет повинен забезпечити максимально сприятливе середовище для навчання шляхом тісної взаємодії студентів та тьюторів (які закріплюються за студентом і ведуть

його до кінця навчання і наявність яких і сьогодні залишаються однією з унікальних рис процесу навчання в Оксфордському університеті); університет повинен організовувати навчання таким чином, щоб надати студентові можливість сформувати мислення та характер; управління університетом повинно здійснюватися представниками академічного середовища, які найкраще знають потреби університету й інтереси об'єднаної академічної спільноти в цілому (Кузьменко О., 2016; Гнатів З., 2019). Вважаючи, що знанням слід займатися «заради нього самого», Дж. Ньюмен стверджував, що основною метою університету є не набуття «корисних знань чи навичок», необхідних для конкретного заняття в житті, а, передусім, культивування розуму як такого (Garland M., 1996), а сам університет розглядав як місце загальнозначущих «універсальних знань» та інтелектуального вдосконалення. Разом з тим, для Дж. Ньюмена пошук істини був частиною не «чистого дослідження», а частиною виховного ідеалу, який формував особистість (Turner F., 1996). Він наголошував, що університетська освіта не повинна вивищувати технічне над духовним, задовольняючись створенням робочої сили для заводу чи ринку.

Третьою національною моделюю виділяють створену у Франції після Великої французької революції університетську модель, названу **Наполеонівською**. Ця модель базувалася на таких головних принципах: здійснення ідеологічної соціалізації молоді на благо держави та виховання висококваліфікованого фахівця (особливо в управлінській сфері). 17 березня 1808 р. Наполеон об'єднав усі французькі університети в Імператорський університет, який став втіленням національного університету, тобто його основною метою вважалася діяльність на благо французької нації (Кузьменко О., 2016; Гнатів З., 2019).

Університет XX століття. Під впливом науково-технічного прогресу та суспільних змін XX ст. до певної міри модернізується і місія університету. Так, на переконання американського історика *А. Флекснера* та німецького філософа, психолога та богослова *К. Ясперса*, до базових елементів університетської місії, якими є дослідження (набуття знань) та навчання (передача знань), повинен додатися елемент формування культури; університет повинен постати середовищем інтелектуальної еліти та центром суспільних трансформацій, що проголошує своєю місією служіння цивілізації, суспільству, нації, регіону, орієнтуючись як на загальнолюдські, так і на національні цінності (Flexner A., 1930; Jaspers K., 1961; Кузьменко О., 2016).

У своїй праці «Ідея університету» К. Ясперс подає пошук істини як першочергову задачу університету. Як і Дж. Ньюмен, він визначає духовний розвиток людини кінцевою метою пошуку істини та наголошує, що окрім двох інших базових цілей університету – дослідження та передачі знань – надважливе значення має передача культурних цінностей. Ідеальний університет К. Ясперса – це «спільнота мислення», а «свобода інтелекту» (академічна свобода) для нього є найважливішою рисою університету. Тож мислитель позиціонує університет як вільну спільноту вчених та студентів, що займаються пошуком істини. Відповідно, університет та вчені повинні відігравати вирішальну роль у реабілітації Європи на основі найблагороднішіх ідей просвітництва (Ясперс К., 2006).

За концепцією американського економіста, соціолога та публіциста *Т. Веблена* та американського економіста, соціолога і педагога, Президента Каліфорнійського університету *К. Керра* університет розглядається як індустрія знань, центр освітніх послуг, що здійснює свою діяльність відповідно до законів економіки та вступає у тісні взаємозв'язки як з державними, так з приватними організаціями (Kerr C., 1972; Глузман А., 1997; Кузьменко О., 2016).

За моделлю великого іспанського філософа *Х. Ортеги-і-Гассета* університет позиціонується як установа, яка на демократичних засадах забезпечує рівний доступ для всіх охочих, надає високоякісну фахову підготовку та відповідає позитивному впливу на розвиток людства. Х. Ортега-і-Гассет вибудував свою концепцію університету навколо ідеї «загальної культури», яка не знає національних кордонів чи часових обмежень. Він визначив чотири основні місії університету: викладання, сприяння науковим дослідженням, підготовка політичного лідерства та виховання особистостей, здатних здійснювати інтелектуальні інновації. На думку Х. Ортеги-і-Гассета, функція університету є потрійною: передача культури, забезпечення професійної освіти та розвиток науки. У центрі уваги університету має бути освіта, необхідна для того, щоб «пересічна людина» стала хорошим громадянином. Нарешті, університети повинні стати справжніми «духовними силами» суспільства та «центрами виховання інтелектуальної еліти» (Ортега-і-Гассет Х., 2005).

Розвиток місії університету XX ст. також тісно пов'язаний із питанням національної ідеї, зокрема його місія набула елементу служіння національній державі та її уряду. Тут варто згадати й про часи існування тоталітарних режимів XX ст., коли місією університету виявлялося не лише служіння національному уряду, а й служіння національній ідеології, пропаганді, а також діяльність в межах національної ідеології разом з пошуком знання, яке її підтверджує. Натомість в цей період на іншому континенті, в США, остаточно утверджується ідея дослідницького

університету (Маріуц І., 2019).

У XX ст. відбулися такі концептуальні зміни щодо суспільної ролі вищої освіти: остаточний перехід від елітарної моделі університетської освіти до масової; орієнтування вищої освіти на задоволення потреб промисловості; продукування гуманітарного знання для розвитку культури, інтелекту і духовності (Курбатов С., 2017).

Сучасні впливові сили світової реальності вищої освіти: концепція професора Філіпа Альтбаха.

Розглянемо світовий контекст XX ст. стосовно впливів на вищу освіту крізь призму роздумів ***Філіпа Альтбаха***, професора-дослідника, директора-засновника Центру міжнародної вищої освіти Бостонського коледжу, штат Массачусетс (Center for International Higher Education, Boston College, MA), всесвітньо відомого експерта з питань світової вищої освіти, порівняльної й міжнародної освіти, освітніх змін, а також автора й редактора понад 20 книг та величезної кількості наукових статей з означеної проблематики (Altbach P., 2007, 2009, 2013, 2016).

Професор Ф. Альтбах наголошує, що «ми перебуваємо в центрі безпрецедентної революції у вищій освіті», і що це «не просто невеликі зміни по краях, а фундаментальні зміни», а також, що «наша задача полягає в тому, щоб зрозуміти, а потім розглянути конструктивним чином природу цієї революції» (Altbach P., 2007). У доповіді «Global Trends in Higher Education» на Шостому Gate Germany Marketing Congress 2013 Ф. Альтбах (Altbach P., 2013) визначає дві основні сили, що діють у світовій реальності вищої освіти з середини XX ст. до теперішнього часу.

Першою з цих сил дослідник визначає *масифікацію вищої освіти* – розвиток масової системи вищої освіти у світі. Результат масифікафії системи – великі зміни в самій системі. Основними змінами системи вищої освіти внаслідок масифікації Ф. Альтбах визначає такі:

- *Диверсифікація* закладів вищої освіти і виникнення у багатьох країнах світу систем вищої освіти, які представлені інституціями з дуже різними формами фінансування, дуже різними професорами, дуже різними кар'єрними структурами, і, зрештою, дуже *різними місіями*: деякі з них мають сильно виражену дослідницьку місію, деякі з них фокусуються, в основному, на навчальній діяльності, інші намагається поєднувати ці два види діяльності.
- *Зростання приватного сектора* вищої освіти у більшості країн світу, що теж є наслідком масифікації вищої освіти.
- *Зниження якості вищої освіти* в більшості країн світу внаслідок масифікації. Це зовсім не означає, що кращі університети світу стають гіршими. Насправді вони, ймовірно, стають ще кращими. Але це означає, що знижується якість системи вищої освіти в цілому, і те, що зменшується відсоток студентів, які закінчують університет зі ступенем. На думку професора Ф. Альтбаха, це є частиною масифікації вищої освіти. У означеній доповіді на Gate Germany Marketing Congress 2013 він зазначає, що «ми робимо дуже хорошу роботу в плані того, щоб люди мали доступ до вищої освіти», «щоб привести їх до дверей закладу вищої освіти», але «ми робимо досить погану роботу в плані того, щоб випустити їх з закладу вищої освіти з дипломом і зі ступенем»; вчений додає, що це є великим «викликом» сучасності (Altbach P., 2013).

Ф. Альтбах зазначає, що «масовізація вищої освіти» та «якість вищої освіти» – це, до певної міри, фактори, які суперечать один одному, і вважає, що якщо країни, регіони, світове академічне співтовариство зможуть зрозуміти, як поєднати ці два фактори, ми досягнемо значного прогресу. Проте, на думку вченого, зробити це не так просто (Altbach P., 2009).

Другою впливовою силою на світову динаміку вищої освіти і сучасним глобальним трендом дослідник називає *появу глобальної економіки знань*, в якій комунікація стає прозорою, а результати досліджень легко поширюються по всьому світу (Altbach P., 2009), глобальної економіки знань, яка «вимагає» створення *великих дослідницьких університетів найвищого класу*, які, власне, здатні впоратися з поставленою задачею: «привести в рух» міжнародну мережу знань (Altbach P., 2013). На думку вченого, дослідницькі університети найвищого класу необхідні саме для цього в сучасних умовах, коли все більше країн світу беруть участь у новій міжнародній мережі знань. Якість цих університетів визначається світовими рейтингами. І саме вони, по суті, стають центром, «вузлом зв'язку» глобальної мережі знань: вони є місцем, куди знання приходить в систему, опрацьовується, і, пізніше, виходить в промисловість, економіку і культуру. Крім того, на його думку, модель американського дослідницького університету вважається «золотим стандартом» і наслідується у всьому світі.

Дуже великою частиною глобальної економіки знань є *інтернаціоналізація вищої освіти*. Вона означає глобальну мобільність академічної робочої сили, і, звичайно, зростання глобальної англійської мови й усі результати цього. Тут зазначимо, що в контексті наслідків появи глобальної економіки знань важливо з'ясувати, яким чином кожна конкретна країна світу конструктивно зможе вписатися в цю глобальну систему. З детальним аналізом феномену інтернаціоналізації як складової частини діяльності університету та її ролі у сучасній світовій динаміці вищої освіти

можна ознайомитися у праці автора (Заячук Ю., 2020).

Модель підприємницького університету професора Бартона Кларка. Поява глобальної економіки знань разом з Другою академічною революцією, яку автор аналізувала раніше (Заячук Ю., 2017), сприяла виникненню нової університетської моделі – *моделі «підприємницького університету».* Поняття «підприємницький університет» і формулювання його основних особливостей ввів у науковий обіг професор Каліфорнійського університету ***Бартон Кларк*** у 1998 р. в книзі «Створення підприємницьких університетів: організаційні шляхи трансформації» (Clark B., 1998).

Б. Кларк асоціює підприємницький університет з посиленням управлінського ядра, диверсифікацією джерел доходів, розвитком гнучкої периферії через структури комерціалізації інтелектуального капіталу, стимулюванням академічних начал і створенням загальноуніверситетської підприємницької культури. Вчений розуміє підприємництво як «свідомі зусилля в інституційному будуванні», які здійснює весь університет, а не окремі його представники, і зазначає, що «…трансформація відбувається, коли група осіб збирається в основних університетських структурах всього закладу вищої освіти, щоб змінити організованим способом структуру й орієнтацію університету» і що «колективна підприємницька акція лежить в основі феномена трансформації». (Clark B., 1998). Це означає, що підприємницький університет є не комерційною організацією, котра торгує освітніми послугами і результатами досліджень, а є постачальником кваліфікованого людського капіталу і наукових рішень, тобто *ключовим* елементом глобальної економіки знань. Тож вчений пропонує шукати консенсус, здатний відповідати запитам суспільства і, водночас, зберігати традиційну місію вільного академічного й дослідницького середовища. Найкращий шлях Б. Кларк бачить таким: замість того, щоб бути суб'єктами взаємовиключними, ринок, держава та академічна спільнота мають діяти як суб'єкти взаємозалежні: держава може скеровувати систему вищої освіти до ринкових пріоритетів та стати суб'єктом, який стимулює університет зробити внесок у розвиток суспільства (Goldstein H., Drucker J., 2006; Певзнер М., 2012).

Університет XXI століття. XXI ст. ознаменувалося великими змінами: глобалізацією, інтенсивним інформаційним потоком, європейською інтеграцією, початком співпраці між закладами вищої освіти й роботодавцями та орієнтацією вищої освіти на потреби ринку праці. За нових умов означених суспільних реалій ефективним міг стати лише особливий, елітний університет, що здатен «перезавантажитися». Матеріалізацією ідеї елітного університету XXI ст. стала *концепція університету світового класу* (Levin H., 2006; Salmi J., 2009; Altbach P., 2009; Altbach P., 2016). Формулюючи дефініцію університету світового класу, Дж. Салмі, один з провідних сучасних експертів у галузі вищої освіти, координатор з питань вищої освіти Світового банку, доходить висновку, що узагальнено «формула» складається з трьох груп факторів, а саме: висока концентрація талантів серед викладачів і студентів; значні фінансові можливості; оптимальна управлінська модель, яка передбачає бачення стратегії, інноваційні підходи та гнучкість (Salmi J., 2009). На думку Ф. Альтбаха (Altbach P., 2009), саме дослідницький університет світового класу є центральною інституцією нашого століття, адже він відіграє визначальну роль у трикутнику знань «освіта – наука – бізнес», тим самим слугуючи каталізатором суспільного розвитку.

Ера XXI ст. переосмислює концепт та місію університету шляхом додавання до її «класичних» компонентів, які пов'язані з акумулюванням знання і його передачею, низку інших, пов'язаних з економічним, соціальним та глобалізаційним чинниками. У преамбулі Бухарестської декларації (підписаної у вересні 2004 р.) зазначено: «Сьогодні університети й інші заклади вищої освіти відіграють центральну роль у розвитку суспільства, економіки і культури на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному і місцевому. У суспільстві знань, що зароджується, університети більше не є просто відповідальними за породження і збереження фундаментальної науки й освіченості; вони беруть участь у тлумаченні, розповсюдженні і використанні нового знання» (The Bucharest Declaration, 2004).

Глобалізаційні зміни наближають до створення нового зразка «соціального контракту» між суспільством та університетом задля відповідності темпів розвитку університету нагальним вимогам суспільства. Ідея сучасного університету сформувалася як *ідея постласичного університету*, що найповніше реалізується в *моделях дослідницького університету та університету світового класу*. Місія та завдання таких університетів кристалізується під впливом ринкової економіки. Ринкові відносини сприяють становленню університету світового класу як міжнародного бренду, а також формуванню трансферу результатів наукової діяльності у виробничу сферу, доведення результатів наукової та інноваційної діяльності закладу вищої освіти до стану готового ринкового продукту, розвитку наукоємного виробництва. Це означає, що формується концепт місії університету як установи з підприємницьким потенціалом.

Сучасні університети створюють тенденції розвитку суспільства, вони також здатні прогнозувати вектори розвитку суспільних трансформацій, використовуючи такі інструменти як інноваційне мислення та інноваційні технології. Університети стають *«агентами регіонального розвитку»*, є надзвичайно важливими ланками для нарощення регіонального інституційного потенціалу. В наукових працях останнього десятиліття внесок університету в економічний розвиток регіонів та країн, місію суспільної корисності університету ще називають *«третьою місією університету»* (Рогожа М., & Курбатов С., 2017; Павленко І., 2018). Окрім того, змінюється позиціонування університетської освіти як блага суспільного, національного (як у попередньому столітті) на її розгляд з позицій *індивідуального, особистісного блага*.

Університет XXI ст. – *це «конкурентне» підприємство*. Університети змагаються за все – за статус, рейтинг, фінансування, студенти змагаються за місця в університетах (Altbach P., 2009). Університети XXI ст. змушені *реагувати на вимоги ринкової логіки*, відповідати запиту споживачів, а це означає, що їхня система прийняття рішень може стати схожою на управління бізнесом. Ф. Альтбах також підкреслює, що глобальний академічний ринок праці є частиною конкурентних механізмів, які ми можемо бачити по всьому світу (Altbach P., 2013).

Тож сучасний університет будується на засадах академічної автономії, академічної демократії та академічної відповідальності, а *місія сучасного університету в межах окресленої парадигми сучасності* складається із таких елементів (концептів), як: пошук істини; продукування, розвиток, якісна передача знань та надбань культури; проведення наукових досліджень; надання студентам можливостей всебічного розвитку; надання студентам комунікаційно-суспільних навичок та спеціалізованих навичок відповідно до спеціальності; знаходження відповіді на суспільні запити; самовдосконалення; зберігання академічної традиції; розвиток академічного підприємництва; розробка наукових інновацій; виховання інтелектуальної еліти; формування освіченої особистості; формування компетентної особистості; розкриття компетенції інноваційного мислення; сприяння суспільному розвитку; транслювання національної та наднаціональної картин світу; здійснення інтернаціоналізації; формування системи цінностей і культури середнього класу; трансфер продуктів інноваційної діяльності в соціальну сферу; підтримка сталого розвитку суспільства. Соціальним завданням університету є, як і раніше, розвиток особистої ініціативності студента, критичного творчого мислення, здатності і прагнення до самоосвіти (Сбруєва А., 2015; Павленко І., 2018; Ситницький М., 2018).

До цього слід додати той факт, що у сучасному глобалізованому світі *університети виступають як дворівневі структури*, першим рівнем яких є національний рівень (адже більшість європейських університетів виступають як національні інституції та є виразниками та «зберігачами» національно-етнічних ідей та культур), а другим – наднаціональний, який набув нового розвитку з глобалізацією світу, оскільки університет залучений у міжнародну співпрацю, толерує мультинаціональність та мультикультурність, включений в процес міжнародних академічних мобільностей та інтернаціоналізації, процеси «глобалізації знання» та поширення результатів наукових досліджень як надбання людства. В контексті інтернаціоналізації (як однієї з відповідей на вимоги глобалізації) університет також виступає фактором інтеграції економічних, політичних та соціальних систем власних країн у світовий контекст та головним ретранслятором глобальних цінностей. Зі *збільшенням ваги міжнародної діяльності* стає очевидним, що міжнародні університетські мережі стануть однією з найбільш фундаментальних характеристик університету у XXI ст. (Павленко І., 2018; Alemu S., 2018).

Також варто зазначити, що дослідники виділяють *ризики* та негативні ефекти, пов'язані із розвитком парадигми сучасного університету. До них належать зменшення середнього показника якості освіти через її масовізацію, посилення нерівності у світовому освітньому просторі, невідповідність темпів розвитку університетів та розвитку суспільства, умови конкурування університетів з новими постачальниками освіти, що може призвести до звуження спеціалізації університетів, виникнення парадигми пожиттєвої освіти та непристосованості університетів до цієї парадигми (Курбатов С., 2011а; Андрущенко В., 2017). Оцінка й аналіз сучасних ризиків для всіх учасників глобального простору вищої освіти, які виникають в контексті змін теперішньої світової освітньої динаміки, представлена також у праці автора (Заячук Ю., 2018).

Обговорення / Discussion. Щоб осмислити роль університету та його статус (рівень вартості, авторитетності університетської думки як культурного капіталу), ми простежили ключові події у формуванні місії класичного і сучасного університету від початку його зародження як інституції до сьогоднішнього дня.

Перш за все необхідно відповісти на питання, яке задають собі і суспільству сучасні дослідники світової вищої освіти, зокрема H. Schuetze, P. Altbach, B. Clark, U. Teichler та ін.: хто і що управляє зміною ролі та статусу університету та його постійним процесом реформування? Якщо університет підтримує автономію (все ще), то на яких механізмах, формах і процедурах це

ґрунтується? Чи може університет, як раніше, вважатися автономним світовим «гравцем»? Чи він став «інтерпретатором» зовнішніх сценаріїв, написаних в мозкових центрах і політичних кабінетах? Чи він став «підприємницькою установою», котра шукає своє місце в глобалізованому суспільстві, що характеризується інтенсивним інформаційним потоком? І загалом – яким є бачення місії сучасного університету та як сучасному університету шукати свою «правильну» стратегію розвитку?

Визначальною характеристикою університету як інституції з часів його започаткування прийнято вважати інституційну автономію й автономію академічних і наукових спільнот. Це дає можливість говорити про історично набуте університетом право вільного прийняття рішень та обрання напрямку розвитку. На такій базі діяльність університету як інституції постає перспективною й відкритою суспільною сферою, що здійснює різнорівневий вплив – на студентів, на спільноту викладачів та науковців, на партнерів (національних та міжнародних), на культуру, на появу інтелектуального контексту для суспільства, на суспільство як таке.

Важливим аспектом діяльності університету як інституції, безперечно, є університетська співпраця, без якої у сучасному світі неможливо «залишитися на плаву», університетська комунікація – внутрішня і зовнішня. У першому випадку мова йде про обмін думками, обговорення науково-дослідних результатів та комунікацію між студентами й викладачами університету всередині університету, у другому – про міжуніверситетську співпрацю, міжнародні програми обмінів, партнерства, організацію наукових конференцій. Це, з одного боку, сприяє взаємообміну знаннями та зміцнює позиції університету на національному та міжнародному рівні, з іншого – засвідчує довіру до університету як інституції, а, отже, й наявність запиту на її розвиток. На практиці це виявляється в інвестуванні національними та міжнародними ініціативами інтелектуальних та фінансових ресурсів в освітню сферу.

Слід зазначити, що науково-освітнє середовище неоднозначно оцінює підприємницьку складову діяльності університету. З одного боку, її неминучість в сучасних умовах є очевидною, з іншого – прагнення зберегти академічні цінності, як гарантію реалізації культурної місії університетів, залишається. Суспільство розглядає дискусійним питання концепції традиційної університетської освіти загалом, особливо з появою альтернативних університетських «стартапів» – нових дійових осіб і «постачальників» освітніх послуг. Аспект появи нових постачальників освіти, які сьогодні конкурують або доповнюють пропозицію традиційних постачальників освіти в контексті формування ринку послуг вищої освіти детально розкрито у праці автора (Заячук Ю., 2015).

Якщо початкове трактування місії університету передбачало продукування світла знань, що бачить освічена людина перед собою, епоха індустріального суспільства спонукала університет готувати для нього спеціалістів для промисловості, сфери послуг, соціальної чи наукової сфери, то постіндустріальна доба, визначальним елементом якої стає економіка знань, ставить прогнозований виклик для закладу вищої освіти у вигляді новітньої задачі. Ця задача являє собою по суті експертну задачу – прогнозування та аналітику, коли університет повинен не стільки задовольняти нагальні запити суспільства, скільки випереджати їх.

Як ми могли бачити, надважливу роль в еволюції університету як інституції відіграла історія. Сучасне ж століття – століття невизначеності – кидає університету новий виклик. Світ перестав бути складним, він став надскладним. Надскладність – це ступінь складності, за якої потрібні нові способи виживання і, по можливості, процвітання в світі, де всі теорії постійно перевіряються і ставляться під сумнів (Барнетт Р., 2001). Університет цілком включений в цей процес. Він допомагає як «виробляти» цю надскладність, так і жити з нею. Таким чином, університет – це місце, де надскладність народжується і, водночас, створюються умови для ефективної діяльності в цьому непередбачуваному світі.

Університет являє собою складну структуру, яка концентрує у собі надії на особистий і соціальний розвиток. Він, з одного боку, розвиває знання, необхідне для влади і контролю над світом, а, з іншого боку, поглиблює взаєморозуміння між людьми і світом. Університет повинен це робити одночасно, незважаючи на усю внутрішню суперечність означеної дії, допомагаючи людству жити і ефективно діяти в умовах невизначеності.

Як повинен бути організований університет у цих умовах? Як визначити напрямки його діяльності? Як управляти університетськими професіоналами, котрі володіють особистою автономією і самостійною легітимацією своєї роботи? Як реалізувати це в такому руслі, щоб університет міг і надалі відігравати провідну роль у розвитку цивілізації. Це ті питання, які сучасний світ постійно ставить перед університетом. І від здатності останнього дати адекватні відповіді на ці запити часу, які постійно змінюються і ускладнюються, значною мірою буде залежати подальша доля університету як організаційної одиниці, світоча освіти і науки, стрижня інтелектуального поступу в майбутнє.

Висновки / Conclusions. Університет як інституція від початків свого виникнення є носієм багатогранної місії, елементи якої змінювались в залежності від історичної епохи та стану суспільства відповідного часового проміжку. В *усі* епохи він відігравав беззаперечно важливу роль у суспільстві як наукова, навчальна та соціальна інституція. Опорними аспектами місії університету були і залишаються наукове дослідження, навчання та служіння суспільству, до яких у різний час додавалися інші концепти відповідно до вимог суспільства. Підкреслюючи «ідеологічну» зміну у трактуванні місії університету, яка полягала у зміні початкового її розуміння як продукування «світла знань, що бачить освічена людина перед собою», на трактування XX ст. як «великого бізнесу», що створює певні блага для суспільства, зазначимо, що виключною соціальною функцією, яку виконує *лише* університет, і жодна соціальна інституція більше, є наукове дослідження.

Важливою віхою в історії університету як інституції стала реформа німецького культурного діяча та мислителя В. фон Гумбольдта. Гумбольдтська модель дослідного університету серйозно вплинула на розвиток вищої освіти в усьому світі. Основними питаннями, через призму яких такі мислителі, як Дж. Ньюмен, А. Флекснер, К. Ясперс, Т. Веблен, К. Керр, Х. Ортега-і-Гассет характеризували діяльність університету, є питання свободи – дослідницької, академічної, духовної, політичної та питання незаангажованості закладу вищої освіти.

Професор Ф. Альтбах, який аналізує сучасні впливові сили світової реальності вищої освіти та формує концепцію дослідницького університету світового класу XXI ст., та професор Б. Кларк, який пропонує модель підприємницького університету, здатного водночас відповідати запитам сучасного суспільства і зберігати традиційну місію університету, переосмислюють концепт та місію університету шляхом додавання до її «класичних» компонентів низки тих, які забезпечать успіх університету як інституції, зважаючи на вплив сучасних економічних, соціальних та глобалізаційних чинників. Йдеться про створення нової раціональної сучасної університетської моделі, яка працюватиме в умовах зростання конкуренції між закладами вищої освіти, з одночасною появою принципу їхньої орієнтації на ринок праці. Головні зусилля спрямовуються на підвищення якості та ефективності вищої освіти і наукових досліджень. Визначальний вимір якості – реалізація наукових досліджень та інтеграція учасників освітнього простору всіх рівнів у світовий ринок праці – стане видимим уже в найближчому майбутньому. Сьогодні завдання університету постійно ускладнюються й доповнюються новими. Відповідно, переосмислюється й місія університету, який повинен взаємодіяти з різними спільнотами, розвиток яких вимагає зрозумілих перспектив. Саме університет повинен стати місцем їх критичного обговорення.

Список використаних джерел і літератури:

Андрущенко, В. П. (2017). Соціальна відповідальність університету в умовах глобалізації. *Філософія спілкування: Філософія. Психологія. Соціальна комунікація, 10,* 93–105 [in Ukrainian].

Барнетт, Р. (2001). Осмысление университета: по материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 г. *Образование в современной культуре: Альманах 1.* (Ред. М. Гусаковский). с. 68–82. Минск [in Russian].

Глузман, А. В. (1996). *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования:* [моногр.]. Киев: Просвіта [in Russian].

Заячук, Ю. (2020). Інтернаціоналізація як складова діяльності університету та її роль у сучасній динаміці вищої освіти. *Український педагогічний журнал, 4,* 34–44. [in Ukrainian].

Заячук, Ю. (2018). Сучасна світова динаміка вищої освіти: експертна оцінка ризиків. *Pedagogika, Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. (Red. K. Rędziński, M. Łapot), XXVII, 2,* 119–131 [in Ukrainian].

Заячук, Ю. (2015). Сучасні «Головні гравці» у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу. *Pedagogika, Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. (Red. K. Rędziński, M. Łapot), XXIV,* 147–157 [in Ukrainian].

Заячук, Ю. (2013). Сучасні реформи у галузі вищої освіти: досвід європейських країн. *Порівняльно-педагогічні студії, 4,* 109–113 [in Ukrainian].

Заячук, Ю. (2017). Університет і суспільство: історичний вимір та сучасний глобалізований світ. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 32,* 21–28 [in Ukrainian].

Кузьменко, О. М. (2016). *Ідея університету: закономірності та особливості трансформації історичних типів* (Дис. канд. філос. наук). Київ [in Ukrainian].

Курбатов, С. (2011). «Ідея університету» в контексті суспільства знань. *Світогляд – Філософія – Релігія,* 50–57 [in Ukrainian].

Курбатов, С. (2011 а). Історичні трансформації університетської місії. *Людинознавчі студії, 24,* 16–29 [in Ukrainian].

Курбатов, С. (2017). Трансформація університету в контексті викликів XXI століття. *Теорія і .практика управління соціальними системами, 4,* 67–78 [in Ukrainian].

Ле Гофф, Ж. (2003). *Интеллектуалы в Средние века.* Санкт-Петербург [in Russian].

Маріуц, І. (2019). Становлення дослідницьких університетів у США та Західній Європі. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження:* зб. матеріалів ІІІ міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (21 черв. 2019 р.) (с. 121–124) [in Ukrainian].

Менеджмент и организационное развитие высшей школы. (2012). (Ред. М. Н. Певзнер.). Днепропетровск: ДНУ [in Russian].

Ортега-и-Гассет, Х. (2005). *Миссия университета.* (Ред М. А. Гусаковский). Минск: БГУ [in Russian].

Павленко, І. (2018). Інновації університетів «третьої місії». *Economy of Enterprise: Theory and Experience: Conference Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference (12 October 2018, Kyiv, Krakow),* 156–158 [in Ukrainian].

Рогожа, М., & Курбатов, С. (2017). Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти). *Філософія освіти, 2,* 29–45 [in Ukrainian].

Сбруєва, А. А. (2015). Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6,* 448–461 [in Ukrainian].

Ситницький, М. В. (2018). Місія та сфери прояву феномена дослідницького університету. *Бізнес Інформ, 4,* 96–101 [in Ukrainian].

Султанова, Л. (2016). Університет як провідний соціальний інститут в історії розвитку університетської освіти. *Гірська школа Українських Карпат, 14,* 79–83 [in Ukrainian].

Ясперс, К. (2006). *Идея университета* (Ред М. А. Гусаковский). Минск: БГУ [in Russian].

Alemu, S. K. (2018). The Meaning, Idea and History of University / Higher Education in Africa: A Brief Literature Review. *FIRE: Forum for International Research in Education, 4,* 210–227 [in English].

Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press [in English].

Altbach, P. (2013). Global Trends in Higher Education: the Impact of Massification and the Global Knowledge Economy. *6 Gate Germany Marketing Congress Report.* Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=dKWbx9rR6S8 [in English].

Altbach, P. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education.* Rotterdam: Sense Publishers [in English].

Altbach, P., & Knight, J. (2006). The Internationalization of Higher Education: Motivation and Realities. *The NEA 2006 Almanac of Higher Education* (p. 1–10). Washington: National Education Association [in English].

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* UNESCO World Conference on Higher Education [in English].

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation.* Paris and Oxford: IAU and Elsevier Science [in English].

Cortés-Sánchez, J. (2017). *Mission and Vision Statements of Universities Worldwide – A Content Analysis.* Bogotá: Universidad del Rosario Escuela de Administración Editorial Universidad del Rosario [in English].

Flexner, A. (1930). *Universities: American, English, German.* New York, London, Toronto: Oxford University Press [in English].

Goldstein, H., & Drucker, J. (2006). The Economic Development Impacts of Universities on Regions: Do Size and Distance Matter? *Economic Development Quarterly, 20 (1),* 22–43 [in English].

Huber, B. (2016). The Role of Universities in Society. *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*, 91–99. [in English].

Jaspers, K. (1961). *Die Idee der Universität.* Berlin, Göttingen, Heidelberg [in German].

Kehm, B., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education, 11, 3/4,* 260–273 [in English].

Kerr, C. (1972). *The Uses of the University.* New-York: Harper Torchbooks [in English].

Levin, H., Jeong, D. W., & Ou, D. (2006). What is World-Class University? *Conference of the Comparative & International Education Society.* Honolulu, Hawaii [in English].

McMachin Garland, M. (1996). Newman in His Own Day. *The Idea of a University: John Henry Newman* (Ed. F. Turner). (p. 265–281). Yale University Press [in English].

Moscardini, A., Strachan, R., & Vlasova, T. (2020). *The role of Universities in Modern Society.* Studies in Higher Education [in English]

Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities.* Washington, DC: The World Bank [in English].

Schuetze, H. (2012). University Governance Reform: the Drivers and the Driven. *University Governance and Reform: Policy, Fads, and Experience in International Perspective.* (p. 3–10). New York [in English].

Stewart D. (2010). The Purpose of University Education. *The Psychologist-Manager Journal, 13, 4,* 244–250 [in English].

The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. (2004). *Higher Education in Europe, 29, 4,* 503–507 [in English].

Turner, F. M. (1996). Newman's University and Ours. *The Idea of a University: John Henry Newman* (Ed. F. Turner). (p. 282–301). Yale University Press [in English].

References:

Andrushchenko, V. P. (2017). Sotsialna vidpovidalnist universytetu v umovakh hlobalizatsii [Social Responsibility of the University in the Context of Globalization]. *Filosofiia spilkuvannia: Filosofiia. Psykholohiia. Sotsialna komunikatsiia – Philosophy of communication: Philosophy. Psychology. Social Communication, 10,* 93–105 [in Ukrainian].

Barnett, R. (2001). Osmy'slenie universiteta: po materialam inauguracionnoj professorskoj lekcii, prochitannoj v Institute obrazovanija Londonskogo universiteta 25 oktjabrja 1997 g. [Understanding of the University: on the Materials of the Inaugural Professorial Lecture Given at the Institute of Education of the University of London on October 25, 1997.]. *Obrazovanie v sovremennoj kul'ture: Al'manah 1 – Education in Modern Culture: Almanac 1.* (Red. M. Gusakovskij). pp. 68–82. Minsk [in Russian].

Gluzman, A. V. (1996). *Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: opy't sistemnogo issledovanija [University Pedagogical Education: Experience of System Research]:* Monograph. Kiev: Prosvita [in Russian].

Zaiachuk, Yu. (2020). Internatsionalizatsiia yak skladova diialnosti universytetu ta yii rol u suchasnii dynamitsi vyshchoi osvity [Internationalization as a Component of the University and Its Role in the Modern Dynamics of Higher Education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 4,* 34–44. [in Ukrainian].

Zaiachuk, Yu. (2018). Suchasna svitova dynamika vyshchoi osvity: ekspertna otsinka ryzykiv [Modern World Dynamics of Higher Education: Expert Risk Assessment]. *Pedagogika, Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. (Red. K. Rędziński, M. Łapot), XXVII, 2,* 119–131 [in Ukrainian].

Zaiachuk, Yu. (2015). Suchasni «Holovni hravtsi» u sferi vyshchoi osvity: tendentsii, rol ta stratehii vzaiemovplyvu [Modern «Major Players» in Higher Education: Trends, Role and Strategies of Interaction]. *Pedagogika, Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie. (Red. K. Rędziński, M. Łapot), XXIV,* 147–157 [in Ukrainian].

Zaiachuk, Yu. (2013). Suchasni reformy u haluzi vyshchoi osvity: dosvid yevropeiskykh krain [Modern Reforms in Higher Education: the Experience of European Countries]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Comparative and Pedagogical Studies, 4,* 109–113 [in Ukrainian].

Zaiachuk, Yu. (2017). Universytet i suspilstvo: istorychnyi vymir ta suchasnyi hlobalizovanyi svit [University and Society: Historical Dimension and Modern Globalized World]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna – Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series, 32,* 21–28 [in Ukrainian].

Kuzmenko, O. M. (2016). *Ideia universytetu: zakonomirnosti ta osoblyvosti transformatsii istorychnykh typiv [The Idea of the University: Regularities and Features of Transformation of Historical Types]* (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Kurbatov, S. (2011). «Ideia universytetu» v konteksti suspilstva znan [«The Idea of the University» in the Context of the Knowledge Society]. *Svitohliad – Filosofiia – Relihiia – Worldview – Philosophy – Religion,* 50–57 [in Ukrainian].

Kurbatov, S. (2011 a). Istorychni transformatsii universytetskoi misii [Historical Transformations of the University Mission]. *Liudynoznavchi studii – Anthropological Studies, 24,* 16–29 [in Ukrainian].

Kurbatov, S. (2017). Transformatsiia universytetu v konteksti vyklykiv KhKhI stolittia [Transformation of the University in the Context of the Challenges of the XXI Century]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy – Theory and Practice of Social Systems Management, 4,* 67–78 [in Ukrainian].

Le Goff, Zh. (2003). *Intellektualy v Srednie veka [Intellectuals in the Middle Ages].* Saunt-Petersburg [in Russian].

Mariuc, I. (2019). Stanovlennia doslidnytskykh universytetiv u SShA ta Zakhidnii Yevropi [Formation of Research Universities in the USA and Western Europe]. *Implementatsiia yevropeiskykh standartiv v ukrainski osvitni doslidzhennia: Zbirnyk materialiv III Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii Ukrainskoi asotsiatsii doslidnykiv osvity (21 chervnia 2019 r.).* (Red. S. Shchudlo, O. Zabolotna, L. Zahoruiko), 121–124 [in Ukrainian].

Menedzhment i organizacionnoe razvitie vy'sshej shkoly' [Management and Organizational Development of Higher Education]. (2012). (Red. M. N. Pevzner.). Dnepropetrovsk: DNU [in Russian].

Ortega-i-Gasset, X. (2005). *Missija universiteta [The Mission of the University].* (Red. M. A. Gusakovskij). Minsk: BGU [in Russian].

Pavlenko, I. (2018). Innovatsii universytetiv «tretoi misii» [Innovations of «Third Mission» Universities]. *Economy of enterprise: theory and experience: collection of materials of the VII International Scientific and Practical Conference (12 october 2018, Kyiv, Krakow),* 156–158 [in Ukrainian].

Rohozha, M., & Kurbatov, S. (2017). Misiia universytetu v zakhidnoievropeiskii kulturi (etychni ta sotsiolohichni aspekty) [The Mission of the University in Western European Culture (Ethical and Sociological Aspects)]. *Filosofiia osvity – Philosophy of Education, 2,* 29–45 [in Ukrainian].

Sbruieva, A. A. (2015). Tendentsii transformatsii misii universytetu: porivnialno-pedahohichnyi analiz [Trends in the Transformation of the University Mission: a Comparative and Pedagogical Analysis]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 6,* 448–461 [in Ukrainian].

Sytnytskyi, M. V. (2018). Misiia ta sfery proiavu fenomena doslidnytskoho universytetu [Mission and Areas of Manifestation of the Phenomenon of Research University]. *Biznes Inform – Business Inform, 4,* 96–101 [in Ukrainian].

Sultanova, L. (2016). Universytet yak providnyi sotsialnyi instytut v istorii rozvytku universytetskoi osvity [University as a Leading Social Institution in the History of University Education]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of the Ukrainian Carpathians, 14,* 79–83 [in Ukrainian].

Jaspers, K. (2006). *Ideja universiteta [The Idea of the University].* (Red M. A. Gusakovskij). Minsk: BGU [in Russian].

Alemu, S. K. (2018). The Meaning, Idea and History of University / Higher Education in Africa: A Brief Literature Review. *FIRE: Forum for International Research in Education, 4,* 210–227 [in English].

Altbach, P. (2016). *Global Perspectives on Higher Education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press [in English].

Altbach, P. (2013). Global Trends in Higher Education: the Impact of Massification and the Global Knowledge Economy. *6 Gate Germany Marketing Congress Report.* Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=dKWbx9rR6S8 [in English].

Altbach, P. (2007). *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education.* Rotterdam: Sense Publishers [in English].

Altbach, P., & Knight, J. (2006). The Internationalization of Higher Education: Motivation and Realities. *The NEA 2006 Almanac of Higher Education* (p. 1–10). Washington: National Education Association [in English].

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* UNESCO World Conference on Higher Education [in English].

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation.* Paris and Oxford: IAU and Elsevier Science [in English].

Cortés-Sánchez, J. (2017). *Mission and Vision Statements of Universities Worldwide – A Content Analysis.* Bogotá: Universidad del Rosario Escuela de Administración Editorial Universidad del Rosario [in English].

Flexner, A. (1930). *Universities: American, English, German.* New York, London, Toronto: Oxford University Press [in English].

Goldstein, H., & Drucker, J. (2006). The Economic Development Impacts of Universities on Regions: Do Size and Distance Matter? *Economic Development Quarterly, 20 (1),* 22–43 [in English].

Huber, B. (2016). The Role of Universities in Society. *Matching Visibility and Performance: A Standing Challenge for World-Class Universities*, 91–99. [in English].

Jaspers, K. (1961). *Die Idee der Universität.* Berlin, Göttingen, Heidelberg [in German].

Kehm, B., & Teichler, U. (2007). Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education, 11, 3/4,* 260–273 [in English].

Kerr, C. (1972). *The Uses of the University.* New-York: Harper Torchbooks [in English].

Levin, H., Jeong, D. W., & Ou, D. (2006). What is World-Class University? *Conference of the Comparative & International Education Society*. Honolulu, Hawaii [in English].

McMachin Garland, M. (1996). Newman in His Own Day. *The Idea of a University: John Henry Newman* (Ed. F. Turner). (p. 265–281). Yale University Press [in English].

Moscardini, A., Strachan, R., & Vlasova, T. (2020). *The role of Universities in Modern Society.* Studies in Higher Education [in English]

Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: The World Bank [in English].

Schuetze, H. (2012). University Governance Reform: the Drivers and the Driven. *University Governance and Reform: Policy, Fads, and Experience in International Perspective*. (p. 3–10). New York [in English].

Stewart D. (2010). The Purpose of University Education. *The Psychologist-Manager Journal, 13, 4,* 244–250 [in English].

The Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. (2004). *Higher Education in Europe, 29, 4,* 503–507 [in English].

Turner, F. M. (1996). Newman's University and Ours. *The Idea of a University: John Henry Newman* (Ed. F. Turner). (p. 282–301). Yale University Press [in English].

Дата надходження статті: «24» вересня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «21» жовтня 2020 р.

Заячук Юлія – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Zayachuk Yuliya – Assistant Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ковальська Олена – магістрант Львівського національного університету імені Івана Франка

Kovalska Olena – Postgraduate Student of Ivan Franko National University of Lviv

Цитуйте цю статтю як:

Заячук, Ю., & Ковальська, О. (2020). Місія університету в суспільстві: формування університетської традиції та сучасні виклики. *Педагогічний дискурс, 29,* 38–50. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.06.

Cite this article as:

Zayachuk, Yu., & Kovalska, O. (2020). Mission of a University in the Society: Formation of a University Tradition and Modern Challenges. *Pedagogical Discourse, 29*, 38–50. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.06.

УДК 378.147.091.33-022.332(477)
UDC 378.147.091.33-022.332(477)
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.07

РОМАНА ВОЛКОВЕЦЬКА,
магістрант
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Валова, 18)
ROMANA VOLKOVETSKA,
Postgraduate Student
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv, Valova St., 18)
ORCID: 0000-0003-0029-7644

ВАЛЕНТИНА МУДРОХА,
кандидат наук з соціальних комунікацій
(Україна, Львів, Львівська національна наукова бібліотека імені Василя Стефаника, вул. В. Стефаника, 2)
VALENTYNA MUDROKHA,
Candidate of Sciences in Social Commucation
(Ukraine, Lviv, Vasyl Stefanyk National Scientific Library of Ukraine in Lviv, Vasyl Stefanyk St., 2)
ORCID: 0000-0001-9508-227X

ДЕМЧУК НАТАЛІЯ,
кандидат філологічних наук
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Валова, 18)
NATALIIA DEMCHUK,
Candidate of Philological Sciences
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv, Valova St., 18)
ORCID: 0000-0003-4236-7794

Безперервна освіта як домінанта сучасної освітньої парадигми

Continuing Education as a Dominant Element of the Modern Educational Paradigm

Робота присвячена питанням розвитку системи безперервної освіти як домінанти сучасної освітньої доктрини. Обґрунтовано потребу якнаймасштабніших досліджень явища й становлення окремої спеціальної парадигми і на теоретичному, і на практичному рівнях, зважаючи на поліпрофесіоналізм як характерну ознаку ринку праці, процеси професійної глобалізації, пріоритет інформаційних технологій, запровадження як пріоритетного компетентнісного підходу, критично малий період напіврозпаду сучасних компетентностей.

На основі аналізу розрізнених елементів із досвіду становлення й запровадження безперервної освіти синтезовано основні проблемні питання, вирішення яких забезпечить формування цілісної парадигми системи безперервної освіти, а саме: 1) нормування терміносистеми безперервної освіти; 2) формування загально-державної освітньої стратегії на рівні принципів, завдань, структури, форм і методів тощо; 3) забезпечення належного нормативно-правового забезпечення функціонування безперервної освіти як цілісної системи на рівні законів і підзаконних актів; 4) формування на базі інфраструктури із профільних інституцій та організацій оптимальної ієрархії закладів освіти, які створюватимуть і надаватимуть освітні продукти й освітні послуги у рамках безперервної освіти; 5) використання сучасних інформаційних технологій електронного навчання.

Ключові слова: безперервна освіта, післядипломна освіта, освіта для сталого розвитку, освіта впродовж життя, освіта для дорослих, компетентність, терміносистема.

The article deals with the issue of developing the system aiming at continuing education as a dominant element of modern education doctrine. The need for large-scale studies of the phenomenon and the formation of a separate special paradigm at both theoretical and practical levels, taking account of the «multi-professionalism» as a characteristic feature of the labour market, the processes of vocational

globalization, the priority of information technology, the introduction of outcome-based approach as of the high priority, critically short period of the half-life for modern competences has been substantiated.

Based on the analysis of disparate elements from the experience of the continuing education formation and implementation, the main problematic issues the solution of which will ensure the formation of a holistic paradigm of continuing education have been synthesized, in particular: 1) terminology standardization for the continuing education; 2) establishment of the general state of educational strategy at the level of principles, tasks, structure, forms and methods, etc.; 3) ensuring proper regulatory and legal support for the functioning of continuing education as a holistic system at the level of laws and regulations; 4) formation of the optimal hierarchy of educational institutions, which will create and provide educational products and educational services in the framework of the continuing education by means of the infrastructure of field-oriented institutions and organizations; 5) use of modern information technologies of e-learning.

Key words: *continuing education, postgraduate education, education for sustainable development, lifelong education, adult education, competence, terminology system*.

Вступ / Introduction. Постіндустріальне суспільство традиційно називають суспільством знань, що свідчить про зміну акцентів у системі суспільного виробництва, суспільних цінностей і суспільних пріоритетів, оскільки основним ресурсом і, водночас, здобутком соціумі нині є знання у якнайширшому глобалізованому сенсі цього поняття. І масштабність поняття, і те, наскільки воно закорінене у всі, без винятку, суспільні процеси, і те, зусиль скількох професійних спільнот воно потребує, і те, що й сам об'єкт освітньої дії як філософська категорія нині суттєво змінився, порівняно з попередніми історичними періодами, ускладнює цю необхідну трансформацію і розбиває її на кілька етапів і рівнів.

Сучасна система активного, мобільного, глибоко індивідуального й особистісно-орієнтованого інформаційного освітнього континууму потребує принципово інших, порівняно із попередніми освітніми системами, доктрин, концепцій і практик. Причому ця різниця прикметна для всіх, без винятку, учасників, елементів цього суспільно важливого процесу і способу взаємозв'язку між ними, і, що принципово важливо, першочергово потребує загального суспільного розуміння значимості освіти як перманентного циклічного процесу формування «людини як особистості та найвищої цінності суспільства» (Про освіту…, 2017). Із цих позицій також принциповим є розуміння природи освіти, власне й пріоритетно, як перманентного суспільного явища, відтак освіту апріорі слід розглядати як процес неперервний чи з позицій загально суспільних, чи з позицій особистісного розвитку. У цьому сенсі вкрай нагальною є потреба формування цілісної системи безперервної освіти.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета дослідження – аргументувати й довести потребу формування цілісної парадигми системи безперервної освіти, висвітлити її роль у загальному освітньому дискурсі, у загальних рисах окреслити окремі складові досвіду її запровадження, відтак, синтезувати, систематизувати й представити ключові проблемні питання, що корелюють із основними тенденціями й напрями розвитку безперервної освіти, вирішення яких, власне, забезпечить становлення цілісної парадигми.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс адекватних методів дослідження – аналіз, синтез, узагальнення результатів запровадження окремих елементів, проблемних питань і тенденцій розвитку системи безперервної освіти.

Результати / Results. Для сучасного світового освітнього дискурсу характерна низка терміносполук, які чітко відображають пріоритетні процеси розвитку цієї галузі, а саме: «continuing education» (освіта, яка триває) і «lifelong learning» (навчання впродовж життя»), а також чіткий намір більшості країн світу саме ці освітні стратегії позиціонувати як основні. Такий стан речей зумовлений низкою об'єктивних факторів, притаманних більшості сучасних освітніх систем, що відображають ті суспільні процеси, які впливають на освіту як одну зі сфер соціальної політики держави. **По-перше**, загально визнаний факт – вкрай малий термін придатності компетенцій, здобутих у час навчання. У США навіть запроваджена спеціальна «одиниця виміру старіння знань фахівця – період «напіврозпаду» компетентності, тобто зниження її на 50 %» (Холодний Г. О., 2015). Зважаючи на стрімкий розвиток науки й виробництва, для багатьох спеціальностей цей момент настає через 5 і менше років, тобто фахівець щойно отримавши диплом, має уже потребу модернізувати свої знання. **По-друге**, для сучасного світу професій характерне таке явище як «поліпрофесіоналізм» (Холодний Г. О., 2015), тобто успішна професійна соціалізація нині не може бути чітко асоційована із однією спеціальністю (монопрофесіоналізмом (Холодний Г. О., 2015). Відтак, у багатьох країнах світу на вирішення цих завдань прийнято стратегічні рішення, наприклад, «у Німеччині основним гаслом освіти проголошено «Вчитися впродовж всього життя. Вчитися, щоб бути» (Холодний Г. О., 2015). Людство увійшло у фазу незворотних суспільних

процесів, серед яких – кардинальна зміна на ринку професій і праці, доповнена віртуальна реальність, штучний інтелект. У такому суспільстві людині доведеться співіснувати, співпрацювати, подекуди конкурувати із автоматизованими системами. За підрахунками соціологів «2030 року роботу втратять 400 млн осіб, 375 млн будуть змушені отримувати нові навички» (Рибчинський М., 2019). Отже, єдиний спосіб залишатись конкурентоспроможним – навчатись упродовж життя, тобто безперервна освіта – нагальна вимога часу і соціуму до будь-якого працівника. Про важливість і глобальність масштабів проблеми безперервного навчання, як вимоги сучасного світу професій, свідчить також рівень законодавчого забезпечення її вирішення. Показовим слід вважати нормативний документ загальноєвропейського значення – Меморандум про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу від 30 жовтня 2000 р. (A Memorandum on Lifelong Learning,), що містить, зокрема, шість визначальних принципів і напрямів, пріоритетних для формування новітньої системи безперервної освіти: «1) нові базові знання і навички для всіх; 2) збільшення інвестицій в розвиток людських ресурсів; 3) інноваційні методики навчання і вивчення; 4) нова система оцінки отриманої освіти; 5) розвиток наставництва і консультування; 6) наближення освіти до місця проживання» (A Memorandum on Lifelong…), а також нормативні документи, прийняті в Україні (Стратегія реформування вищої…, 2015; Стратегія розвитку вищої…, 2020).

Третя важлива характеристика сучасних освітніх стратегій – глобалізаційні процеси світового масштабу. Для новітньої соціальної професійної парадигми важлива мобільність фахівця, його потенційна можливість працевлаштуватись у межах різних соціумів, різних держав, наддержавних професійних спільнот і об'єднань. З цією метою створено широкі можливості для академічної мобільності студентів і викладачів через різноманітні програми, наприклад, у Європі актуальними є «ERASMUS (European Community Action Scheme For The Mobility Of University Students), програми «КОМЕТТ» (обмін інформацією, професорсько-викладацьким складом і студентами), «Leonardo da Vinci» (освіта під час відпустки), «Grundtvig» (система практичного навчання) та ін.» (Холодний Г. О., 2015). Така світова інтеграція освітніх систем свідчить про пріоритет для більшості сфер діяльності інформаційної складової і суспільства знань, тому сучасний етап розвитку безперервної освіти на загально європейському рівні фахівці позиціонують як «верифікаційний» (Заярна В. С., (2015), для якого характерна тенденція позиціонувати «нематеріальні корпоративні активи як інтелектуальний капітал» (Холодний Г. О., 2015).

Наступна, **четверта,** засаднича характеристика сучасної системи освіти, яка виводить саме безперервне навчання на перше місце у загальній освітній ієрархії, – пріоритет у всіх сферах виробництва новітніх інформаційних технологій, які вирізняються широкими масштабами та вкрай динамічним розвиток, що, відповідно, потребує постійної модернізації. Відтак успішними освітніми трендами перших десятиліть XXI ст. стають форми інтерактивного, дистанційного навчання (IMS (Instructional Management System − Система освітнього менеджменту); ARIADNE (Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe − Альянс по розробці й поширенню освітніх мереж для Європи); GESTALT (Getting Educational Systems Talking Across Leading-Edge Technologies − впровадження передових технологій в освітні мережі)» (Холодний Г. О., 2015), що засноване саме на новітніх інформаційних технологіях і має низку суттєвих переваг, порівняно із традиційними формами й методами. Сучасні інформаційні технології стають дієвим засобом інтелектуалізації суспільства, й у цьому – їх основне завдання у контексті суспільного прогресу.

П'ята підстава для пріоритету безперервної освіти, – запровадження як пріоритетного компетентнісного підходу. Динамізм виробництва продуктів і послуг, інтелектуальної сфери формують динамічну систему компентностей. Відповідно до Національної рамки кваліфікацій (затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р.), компетентність – «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» (Про затвердження Національної…, 2011). Закон України «Про освіту» подає таке визначення «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Про освіту…, 2017). Енциклопедія освіти пропонує таку дефініцію: «професійна компетентність (лат. professio — офіційно оголошене заняття; compete — досягати, відповідати, підходити) — інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» (Енциклопедія освіти, 2008).

Із моменту, коли у другій половині XX століття безперервну освіту (Lifelong Education) як науковий феномен науково обґрунтував Поль Ленгранд у дослідженні «An Introduction to Lifelong Education (UNESCO, Paris, 1970, 99 p.), і сам термін, і явище, ним окреслене, суттєво змінилися. Як

і будь-який науковий феномен, що розвивається емпірично, ця система видозмінювалася, виконуючи конкретні суспільні завдання у певний історичний період. Нині відповідна проблематика характерна для освітніх систем усіх сфер виробництва та інтелектуальної діяльності загалом. Загальними є також і ті проблемні питання, що виникли як реакція на сучасні вимоги до новітніх освітніх продуктів і послуг у сфері безперервної освіти, які сформульовано на основі аналізу практичної діяльності, спрямованої на формування системи безперервної освіти, та документного потоку відповідної тематики. Вирішення цих проблемних питань дозволить сформувати цілісну парадигму системи безперервної освіти. Із-поміж них визначальними є такі:

І. Необхідність нормування терміносистеми безперервної освіти від найпростішого усталення на рівні окремих терміносполук та їх термінологічного поля аж до формування загальної теоретико-практичної парадигми. Наявність і стан розвитку терміносистеми будь-якої галузі, безперечно, є ознакою певного рівня її розвитку, а також свідченням необхідності її нормування та вдосконалення, зважаючи на еволюціонування або видозміну самого явища як такого. Саме такою показовою є ситуація із терміносистемою у царині безперервної освіти. По-перше, використовуваний термінологічний ряд – «безперервна освіта», «післядипломна освіта», «самоосвіта», «освіта для сталого розвитку», «продовжена освіта», «перманентна освіта», «поновлювана освіта», «рекурентна освіта», «освіта впродовж життя», «безперервний професійний розвиток», «освіта дорослих», «самокероване навчання» (Сало А. В., Безперервна освіта…) – відображає, з одного боку, складну філософію означуваного явища, а з іншого, відсутність єдиної позиції у розумінні його характеристик, суспільних завдань тощо. Термінологічний диспут триває й нині. Про швидку еволюцію цього поняття свідчить бодай такий факт, що у світовій науковій парадигмі цього явища існують паралельно такі терміносполуки як «навчання протягом життя» (lifelong learning) та «навчання шириною в життя» (lifewide learning)» (Карпенко М., 2010), тобто йдеться уже не лише про тривалість освітньої діяльності, а й про її масштаби в конкретний період життя. По-друге, навіть щодо часу й еволюції цього явища немає одностайності серед сучасних дослідників, натомість одностайність спостерігаємо у необхідності активного використання й запровадження усіх форм і методів безперервного навчання як суспільно значущого феномена. З-поміж інших вирізняється, зокрема, така дефініція безперервної освіти: «особливий тип освіти, який базується на індивідуальній ініціативі до максимального розвитку інтелектуального потенціалу фахівця, через систему навчальних закладів, приватних послуг, Інтернет – технологій, відповідно до потреб власного та професійного розвитку, спрямований на постійне оновлення професійних знань з метою підвищення рівня професійної компетентності» (Сало А. В. Безперервна освіта…).

ІІ. Формування суспільної візії безперервної освіти (принципів, завдань, структури, форм і методів неперервного процесу формування профільних компетентностей, а основне – забезпечення успішної професійної соціалізації особистості, що, власне, й є основним завданням освіти тощо). Дискусії про принципи, ієрархію, рівні, форми, безперевної освіти – невід'ємна складова й етап у формуванні загально-державної освітньої стратегії для суспільства, яке системно розвивається через, зокрема, професійний розвиток кожної окремої особистості. Визначальними засадами, що лежать в основі формування стратегії безперервної освіти прийнято вважати:

1) поступальний розвиток особистості методом вдосконалення первісних знань і відповідних компетентностей через систематичне оновлення професійних якостей, використання новітніх технологій і методів навчання;

2) особистісно орієнтовану траєкторію навчання та самонавчання як спланований процес із певною циклічністю через створення індивідуальних модулів, інтегрованих у загальний освітній процес конкретної галузі, в основі якої критичне системне мислення та позиціонування фахівця у професійній спільноті;

3) багаторівневий менеджмент і організаційний супровід безперервного навчання через формування навчально-виробничих систем і комплексів на рівні державної освітньої політики як реалізація доктрини менеджменту знань;

4) формування вищої освіти не як стало-завершеної замкнутої системи, а як першого, фундаментального рівня для формування системи освіти впродовж життя, орієнтованого на «поліпрофесіоналізм» (Холодний Г. О., 2015) як ознаку сучасного динамічного суспільно-професійного середовища;

5) предметно-модульне кластерне навчання орієнтоване на систему професійних завдань та обов'язків, засноване на використанні новітніх інформаційно-інтелектуальних технологій із огляду на вимоги інтернаціоналізації освіти.

У структурі загальної освіти, що розвивається на основі принципів «єдності і наступності системи освіти, безперервності і різноманітності освіти» (Про освіту…, 2017), безперервна освіта розвивається за принципами «гуманізму демократизму, мобільності, випередження, відкритості»

(Половая Н. О., 2018).

Попри важливість усіх анонсованих принципів, особливо актуальним нині є принцип індивідуальної траєкторії безперервного навчання, реалізований у варіативності освітньої стратегії і відповідної тактики окремої особистості, як дієвий спосіб розвитку soft skills (Що таке Soft Skills…). Так звані «м'які навички» – система універсальних надпрофесійних управлінських, комунікативних, соціальних навичок, що у сучасній професійній парадигмі, яка є надзвичайно мобільною, порівняно із попередніми періодами суспільного розвитку, має вагоме значення для успішної професійної соціалізації, оскільки передбачає формування у фахівця такої необхідної риси, що корелює із швидко змінюваним ринком праці, як мобільність і вміння переорієнтуватись у професійному середовищі. Отже, один із пріоритетів безперервного навчання – навчитися вчитися, а також засвоїти основу кризового менеджменту, з позицій якого будь-яка криза не фінал професійної діяльності, а початок її модернізації в іншій професійній системі координат. Наступний щабель – генерувати власні оригінальні ідеї і завдання для професійного розвитку – незаперечна перевага людини, порівняно із машинами, досяжне і обов'язкове завдання безперервної освіти. Для системи безперервної освіти принципово важливим є такий соціально-педагогічний працівник як коуч і, відповідно, такий процес як коучинг – популярний нині суспільний феномен загально соціального характеру, заснований на особливостях когнітивної психології.

Для формування ієрархії безперервної освіти науковці пропонують розрізняти «дві підсистеми – основну і додаткову освіту… основна і додаткова освіта може бути загальною і професійною. Отже, виходить чотири підсистеми освіти: основна загальна, основна професійна, додаткова загальна, додаткова професійна» (Половая Н. О., 2018), а також такі види безперервної освіти «формальне навчання, неформальне навчання, позаформальне навчання» (Половая Н. О., 2018), сформульовані у Меморандумі про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу. Система безперервної освіти виконує такі суспільно важливі функції: «розвиваюча (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсуюча (заповнення пробілів у базовій освіті); адаптивна (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруюча в незнайомий культурний контекст; функція ресоціалізації (повторної соціалізації)» (Карпенко М., 2010).

Закономірно, що для безперервної освіти, як системи, що є тривалою у часі, потребує особливої спеціальної уваги щодо учнівської аудиторії, передбачає якнайширше коло залученого навчального матеріалу, особливо актуальними є нині питання використовуваних методів і загальних методик навчання, причому і загального характеру, і спеціальних, орієнтованих на конкретне професійне середовище, що має на меті компенсувати систему тих компетентностей, які є найбільш актуальними, натомість не були сформовані попередніми навчальними практиками. Особливо значення у цьому контексті набуває «впровадження інноваційних, інформаційно-комунікативних форм і технологій навчання; у тому числі комп'ютерних тренажерів, віртуальних лабораторій, технологій для модульних програм навчання тощо» (Холодний Г. О., 2015), які є новітніми і за змістом, і, що важливо для фахівців більшості сучасного світу професій, за формою. Способи й методи запровадження безперервної освіти різноманітні, й більшість сучасних державних освітніх ініціатив, передбачають, як правило, й таку складову, реалізовану завдяки найновішим формам і методикам. Одним із способів запровадження безперервної освіти є також Концепція впровадження медіа-освіти, яка «передбачає реалізацію експериментального етапу, поступового укорінення медіа-освіти та стандартизацію вимог до медіа-освіти, і подальший розвиток медіа-освіти та завершення масового запровадження» (Концепція впровадження медіа-освіти…). Серед пріоритетів безперервної освіти – використання колективних форм навчання, де колективна пізнавальна діяльність – шлях до формування оптимальної структури професійно мотивовано колективу з чітким розподілом функціональних обов'язків, відповідно до оптимального використання особистості у колективній професійній діяльності. Управління персоналом, бізнес-комунікація – атрибути безперервної освіти незалежно від галузі.

Усі ці характеристики слід об'єднати в одне поняття, притаманне для сучасного освітнього концепту – «Культура безперервного навчання» (Рибчинський М., 2019), що є основою «європейської соціальної моделі» (Карпенко М., 2010), орієнтованої на особистісний розвиток упродовж життя. У масштабах державного управління безперервна освіта має стати окремою цариною соціальної політики, і лише таке позиціонування може забезпечити належний рівень розвитку відповідних освітніх стратегій, зрештою глобально безперервну освіту слід розглядати і в ракурсі національної безпеки.

ІІІ. Належне нормативно-правове забезпечення функціонування безперервної освіти як цілісної системи на рівні законів і підзаконних актів. Масштабне запровадження концепцій безперервної освіти у світовій освітній практиці перебуває уже на достатньо високому

рівні розвитку. Про це свідчать численні законодавчі ініціативи у цій галузі, які мають понаддержавний інтеграційний характер, і прийняті країнами Європейського Союзу як спільні стратегічні документи, що формують основу парадигму безперервної освіти, а саме «резолюція Європейського Союзу з питання про безперервну професійну освіту (1989 р.), Європейська стратегія зайнятості (1997 р.), висновки саміту Європейського Союзу з питання «про освіту протягом всього життя» (2000 р.), Меморандум про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу (2000 р.)» (Кудрявцева С. П. & Колос В. В., 2005). «У 2006 році «Європейська Комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання протягом життя (Lifelong Learning Programme)» (Карпенко М., 2010).

Окремі галузі практичної діяльності у нашій державі мають уже відповідне законодавче підґрунтя для розвитку безперервної освіти, так із 2019 року в Україні запроваджено програму безперервного професійного розвитку для лікарів (МОЗ України впроваджує…, 2019). Науковці одностайні у тому, що «з метою створення оптимальної структури треба внести зміни в статті 29, 47, 48, 56 Закону України «Про освіту» (Мандрика О. І. Безперервна освіта педагогічного…).

В Україні, попри однозначну позицію теоретиків і практиків інформаційно-бібліотечної галузі щодо доцільності й необхідності вибору саме такої освітньої моделі – навчання впродовж життя, наразі немає цілісної комплексної, затвердженої на рівні держави, програми безперервної освіти фахівців цієї сфери виробництва інформаційних продуктів і послуг, проте є окремі закони й підзаконні акти, які загалом регламентують таку освітню діяльність. Так, стаття 18 Закону України «Про освіту» «Освіта для дорослих» позиціонує цю сферу як частину стратегії освіти впродовж життя, а також розрізняє такі складники цього явища: «післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою» (Про освіту…, 2017) та визначення поняття «безперервний професійний розвиток» як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» (Про освіту…, 2017). В указі Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» є окремий підрозділ, що містить вісім програмних засад, які регламентують освітню діяльність у сфері безперервної освіти і навчання протягом життя (Про Національну доктрину…, 2002).

IV. Формування у системі державного управління інфраструктури із профільних інституцій та організацій, здатних створювати належні освітні продукти й надавати відповідні освітні послуги у рамках безперервної освіти. На вимогу суспільного запиту безперервної освіти більшості галузей сучасні заклади освіти тяжіють до науково-виробничих осередків, завдання яких – налагодити організаційні й технічні аспекти сучасної освітньої індустрії, зважаючи на соціально-психологічні особливості учнівської аудиторії з огляду на суспільний резонанс професійної соціалізації впродовж життя. Для цього процесу характерні «диверсифікації та інтернаціоналізації освіти» (Холодний Г. О., 2015). Глобальність масштабів проблеми вимагає рішень відповідного рівня, тому це питання соціального розвитку не окремої держави, а усього суспільного розвитку. Так само, як свого часу індустріальна революція змінила нашу цивілізацію, інформаційна революція створила нову реальність, у якій професія – змінювана, а не константа. Вирішення цих глобальних питань потребує загальної реформи усієї освітньої інфраструктури і створення навчальних закладів нового типу «учбово-консультаційних комплексів – нової організаційної структури, що дозволяє реалізувати поставлені цілі через об'єднання потенціалу вищих навчальних закладів і конкретних підприємств» (Холодний Г. О., 2015). Успіх такої інтеграції – у самій природі двох компонентів: навчальний заклад забезпечує навчальну (освітні програми, кадровий склад, методичні ресурси) й науково-дослідну складову, виробництво, вирішуючи щоденні практичні завдання, формує коло новітніх фахових компетентностей. Ця практика уже успішно апробована на рівні залучення стейкхолдерів до формування освітніх програм закладів освіти, моніторингу професійної соціалізації, залучення фахівців-практиків до читання лекційних курсів, апробації семінарів, практик тощо. У межах держави чи групи держав такі структури утворюють особистісно орієнтований освітній конгломерат, обов'язкова частина якого – «інформаційно-комунікаційний освітній простір, віртуальне середовище, що включає безліч освітніх ресурсів для підтримки навчальної діяльності і рішення задачі навчання на базі глобальних комп'ютерних комунікацій» (Кудрявцева С. П. & Колос В. В., 2005). На часі також організація «корпоративних університетів, що забезпечують чергування одержання фундаментальних знань із практичною діяльністю» (Карпенко М., 2010).

V. Масштабне залучення сучасних інформаційних технологій електронного навчання (Electronic learning) на рівні інтерактивних дистанційних форматів та

інноваційних методик викладання. Система фахових компетентностей сучасного працівника традиційно передбачає активне використання сучасних інформаційних технологій, незалежно від сфери виробництва. Подекуди успіх професійної діяльності напряму залежить від уміння функціональні завдання професійної практики вирішувати через використання цілої системи Інформаційних технологій. З огляду на це, для формування системи новітніх професійних компетентностей вкрай необхідними є новітні засоби й способи організації освітнього процесу з використанням, власне, ІТ, а саме «комп'ютерні навчальні програми (наприклад, веб-квести – проблемні завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет); навчальні системи на базі мультимедіа-технологій; інтелектуальні та навчальні експертні системи; розподілені бази даних; засоби телекомунікації, програмні та технічні засоби ІТ; віртуальні електронні бібліотеки; розподілені та централізовані видавничі системи; передача знань на мобільний пристрій з використанням WAP або GPRS технологій – Mobile» (Холодний Г. О., 2015). У сучасному освітньому просторі набувають обертів освітні онлайн-платформи і маркетплейси, пік використання яких припаде на період зміни у професійній діяльності покоління Millennials поколінням Z, яке уже зараз обирає пріоритетними дистанційні форми навчання, що, відповідно, буде актуальним і для його безперервної освіти.

Обговорення / Discussions. Безперервна освіта як суспільне явище й певний рівень загального освітнього процесу, чи, радше, окремі її елементи, виникли значно раніше, аніж виникло це поняття і відповідні його дефініції. Знаковою подією для розвитку загального концепту і науково-практичного вчення зокрема мала конференція, проведена під егідою організації світового масштабу – ЮНЕСКО 1965 р. та доповідь комісії під керівництвом Е. Фора «Вчитися, щоб бути». Розвиток цього концепту, чи окремих його елементів обчислюємо не одним століттям, про що, зрештою, свідчать численні масштабні дослідження (основу наукових досліджень цієї сфери заклали Г. Беккер, Д. Белл, П. Друкер, Р. Даве, Х. Гуммель, П. Ленгранд, Г. Коптаж, Е. Тоффлер, Е. Фор, М. Вачевський, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, Т. Десятов, М. Згуровський, В. Кремень, В. Лозовецька, І. Лікарчук, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Г. Філіпчук (Холодний Г. О., 2015) та відповідна сучасна історіографія цього питання, представлена роботами науковців різних царин – від загальних педагогів до фахівців окремих спеціальностей і галузей знань (Бабич М. С., 2015; Везетіу К. В. Безперервна освіта як універсальний…; Гагарін О. О., 2007; Давидов П., 2015; Загородня Л., 2016; Заярна В. С., 2015; Карпенко М., 2010; Концепція впровадження медіа-освіти…, 2016; Коренева І. М., 2018; Кристопчук Т. Є., 2017; Мамедова І., 2013; Мандрика О. І. Безперервна освіта педагогічного…; Неперервна освіта для сталого розвитку…; Половая Н. О., 2018; Рибчинський М., 2019; Салата Г. В., 2017; Сало А. В. Безперервна освіта як пріоритетний…; Топчий Т. В., 2014). У численних дослідженнях безперервної освіти науковці обґрунтували еволюцію терміну, періодизацію розвитку безперервної освіти, шляхи реалізації відповідних освітніх практик (Бабич М. С., 2015) тощо. Попри значну увагу до безперервної освіти як «комплексу державних, приватних і суспільних освітніх установ, що забезпечують організаційну і змістовну єдність і подальший взаємозв'язок всіх ланок освіти, задовольняючи прагнення людини до самоосвіти і розвитку протягом всього життя» (Кудрявцева С. П. & Колос В. В., 2005), розгалужені й політематичні дослідження цієї проблеми кількох попередніх десятиліть, «вітчизняні учені, досліджуючи втілення ідеї безперервної освіти у реальному житті, дійшли висновку, що цілісна концепція безперервної освіти поки що відсутня» (Бабич М. С., 2015). Принципова позиція також полягає у тому, що модернізувати освітню стратегію розрізненими, хаотичними ініціативами неможливо, слід створити новітню цілісну систему безперервної освіти (сталого розвитку у продовж життя).

Знакова подія для розвитку безперервної освіти в Україні відбулася 7 вересня 2020 р., коли Міністерство освіти і науки України запропонувало для громадського обговорення Законопроект про освіту для дорослих (6 розділів, 31 стаття) (Законопроект про освіту дорослих…, 2020). Ця ініціатива виключно важлива, оскільки дозволить унормувати відповідну професійну діяльність, належне фінансування галузі, інтегрування України у світовий освітній простір. Також важливо, що у термінологічному полі на законодавчому рівні зафіксовані терміни й поняття «андрагог», «провайдер освіти дорослих», «Національна рада з питань освіти дорослих» тощо. У законопроекті також розширено коло складників освіти дорослих. Автори документа пропонують п'ять типів програм, за якими будуть надавати освіту дорослим. У документі спеціально передбачено механізми заохочення освітніх ініціатив і для працівників, і для працедавців (Законопроект про освіту дорослих…, 2020).

Висновки / Conclusions. Отже, в умовах сучасного постіндустріального суспільства знань система освітніх продуктів і послуг зазнає глобальних змін, зумовлених тектонічними змінами у загальній філософії суспільного буття. Модернізація освіти – стратегічне завдання сучасного соціуму й, водночас, передумова й запорука його динамічного розвитку. Безперервна освіта –

едукаційна домінанта, що виникла як відповідь на професійні запити цього суспільства, в основі яких – запроваджений на початку XXI століття компетентісний підхід. Як основна інвестиція для успішної професійної соціалізації працівника у XXI столітті безперервна освіта потребує системних стратегічних підходів і рішень задля формування єдиної цілісної освітньої парадигми.

Список використаних джерел і літератури:

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій № 1341. (2011). Взято з http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF [in Ukrainian].

Про Національну доктрину розвитку освіти № 347. (2002). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text [in Ukrainian].

Про освіту № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

Законопроект про освіту дорослих: основні положення. Взято з https://osvita.ua/vnz/76707/ [in Ukrainian].

Бабич, М. С. (2015). Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки, 5,* 50–53 [in Ukrainian].

Безперервна освіта – один із трендів 2019 року (2019). Взято з https://blog.uamaster.com/corporate-education-as-trend/ [in Ukrainian].

Бондар, М. (2020). *Законопроєкт про освіту для дорослих: основні положення та деталі*. Взято з https://education.24tv.ua/zakonoproyekt-pro-osvitu-doroslih-polozhennya-novini-ukrayini_n1420423 [in Ukrainian].

Везетіу, К. В. (б.д.). *Безперервна освіта як універсальний засіб здійснення процесу освіти*. Взято з http://intkonf.org/vezetiu-kv-bezperervna-osvita-yak-universalniy-zasib-zdiysnennya-protsesu-osviti/ [in Ukrainian].

Гагарін, О. О. (2007). Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання. *Наукові вісті Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», 6,* 37–48 [in Ukrainian].

Давидов, П. (2015). Безперевність освіти – виклик сучасності *Особистість, суспільство, політика – 2015:* матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. (с. 14–17). Люблін [in Ukrainian].

Енциклопедія освіти. (2008). (Ред. В. Г. Кремень). Київ: ЮрінкомІнтер [in Ukrainian].

Загородня, Л. (2016). Безперервна бібліотечна освіта як важливий чинник розвитку бібліотечної професії: історія та сьогодення *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, 44,* 171–190. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/npnbuimviv_2016_44_17 [in Ukrainian].

Заярна, В. С. (2015). Етапи розвитку міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти в Європейському Союзі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 45,* 94–102 [in Ukrainian].

Карпенко, М. (2010). *Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналітична записка*. Взято з https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-svitoviy-dosvid-i-ukrainska-praktika [in Ukrainian].

Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (нова редакція) Взято з https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/ [in Ukrainian].

Коренева, І. М. (2018). Феномен «Освіта для сталого розвитку»: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал, 2,* 113–123 [in Ukrainian].

Кристопчук, Т. Є. (2017.) Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений, 5,* 62–65 [in Ukrainian].

Кудрявцева, С. П., & Колос, В. В. (2005). *Міжнародна інформація*. Київ: Видавничий Дім «Слово». Взято з https://buklib.net/books/24166/ [in Ukrainian].

Кунанець, Н. Е. (2013). *Інформаційно-бібліотечне обслуговування користувачів з особливими потребами: історія та сучасність*. Львів: Галицька видавнича спілка [in Ukrainian].

Мамедова, І. (2013). Ефективність безперервної освіти, освіта продовж усього життя. *Молодь і ринок, 9,* 144–148 [in Ukrainian].

Мандрика, О. І. *Безперервна освіта педагогічного колективу за системою індивідуальних траєкторій.* Взято з https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Mandrik.pdf [in Ukrainian].

МОЗ України впроваджує систему безперервного професійного розвитку (БПР) для лікарів. (2019). *Взято з https://moz.gov.ua/article/reform-plan/moz-ukraini-vprovadzhue-sistemu-bezperervnogo-profesijnogo-rozvitku-bpr-dlja-likariv [in Ukrainian].*

МОН пропонує для громадського обговорення законопроєкт «Про освіту дорослих». (2020). Взято з https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-zakonoproyekt-pro-osvitu-doroslih [in Ukrainian].

Неперервна освіта для сталого розвитку: філософсько-теоретичні контексти та педагогічна практика: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. Дніпро: СПД «Охотнік» [in Ukrainian].

Половая, Н. О. (2018). Безперервна освіта як вектор розвитку інформаційного суспільства. *Грані, 4,* 91–96. Взято зhttp://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2018_21_4_15 [in Ukrainian].

Рибчинський, М. (2019). *Безперервна освіта – ключовий тренд майбутнього*. Взято з

https://www.epravda.com.ua/columns/2019/11/29/654273/ [in Ukrainian].

Салата, Г. В. (2017). Безперервна бібліотечно-інформаційна освіта в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України: нотатки до проблеми, *Сучасна інформаційно-бібліотечна освіта: європейські орієнтири:* матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (с. 25–30). Київ: УБА [in Ukrainian].

Сало, А. В. *Безперервна освіта як пріоритетний напрямок підвищення професійної компетентності фахівців*. Взято з http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5505 [in Ukrainian].

Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. Взято з http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/01/strategiya_reformuvannya_vyshchoyi_osvity_2.0.pdf [in Ukrainian].

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. (2020). Взято з https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf [in Ukrainian].

Топчий, Т. В. (2014). Безперервна освіта як системне середовище формування особистості. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого, 3,* 222–228 [in Ukrainian].

Холодний, Г. О. (2015). Особливості та перспективи безперервної освіти в системі кадрового забезпечення маркетингової діяльності підприємств. *Проблеми економіки, 2,* 194–200[in Ukrainian].

Що таке Soft Skills і для чого їх треба розвивати. Взято з https://www.work.ua/articles/self-development/2049/ [in Ukrainian].

European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. Retrieved from https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000 [in English].

References:

Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On Approval of the National Qualifications Framework № 1341]. (2011). Retrieved from http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF [in Ukrainian].

Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity [On the National Doctrine of Education Development]. (2002). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text [in Ukrainian].

Pro osvitu № 2145-VIII 05.09.2017 [On Education]. (2017). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

Zakonoproekt pro osvitudoroslykh: osnovnipolozhennia [Legislative Draft on Adult Education: Basic Provisions]. Retrieved from https://osvita.ua/vnz/76707/ [in Ukrainian].

Babych, M. S. (2015). Bezperervna osvita (osvita vprodovzh zhyttia) – umova pidvyshchennia natsionalnoi konkurentospromozhnosti [Lifelong Education (Life long Learning) as a Required Condition for National Competitiveness Increase]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Bulletin of Khmelnytsky National University. Economic Sciences, 5,* 50–53 [in Ukrainian].

Bezperervnaosvita – odyn iz trendiv 2019 roku [Continuing Education is One of the 2019 Trends]. (2019). Retrieved from https://blog.uamaster.com/corporate-education-as-trend/ [in Ukrainian].

Bondar, M. (2020). *Zakonoproiekt pro osvitu dlia doroslykh*: *osnovni polozhennia ta detali [Legislative Draft on Adult Education: Basic Provisions and Details].* Retrieved from https://education.24tv.ua/zakonoproyekt-pro-osvitu-doroslih-polozhennya-novini-ukrayini_n1420423 [in Ukrainian].

Vezetiu, K. V. *Bezperervna osvita yak universalnyi zasib zdiisnennia protsesu osvity [Continuing Education as a Universal Means of Implementing the Education Process].* Retrieved from http://intkonf.org/vezetiu-kv-bezperervna-osvita-yak-universalniy-zasib-zdiysnennya-protsesu-osviti/ [in Ukrainian].

Haharin, O. O. (2007). Doslidzhennia i analiz metodiv ta modelei intelektualnykh system bezperervnoho navchannia [Research and Analysis of Methods and Models for Intelligent Systems of Continuing Education] *Naukovi visti Natsionalnoho Tekhnichnoho Universytetu Ukrainy «Kyivskyi Politekhnichnyi Instytut» – Buletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute», 6*, 37–48 [in Ukrainian].

Davydov, P. (2015). Bezperevnist osvity – vyklyk suchasnosti [Continuity of Education as a Modern Challenge] *Osobystist, suspilstvo, polityka – 2015:* Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference (pp. 14–17). Liublin [in Ukrainian].

Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. (2008). (Ed. V. H. Kremen). Kyiv: YurinkomInter [in Ukrainian].

Zahorodnia, L. (2016). Bezperervna bibliotechna osvita yak vazhlyvyi chynnyk rozvytku bibliotechnoi profesii: istoriia ta sohodennia [Continuing Library Education as an Important Factor in the Development of the Library Profession: History and the Present]. *Naukovi pratsi Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Works of the National Library of Ukraine named after V. I. Vernadskyi, 44,* 171–190. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/npnbuimviv_2016_44_17 [in Ukrainian].

Zaiarna, V. S. (2015). Etapy rozvytku mizhnarodnoho spivrobitnytstva u sferi neformalnoi osvity v yevropeiskomu soiuzi [Stages of Development of International Cooperation in the Field of Non-formal Education in the European Union]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Formation of Creative Personality in Higher and Secondary Schools, 45,* 94–102 [in Ukrainian].

Karpenko, M. (2010). *Osvita protiahom zhyttia: svitovyi dosvid i ukrainska praktyka: analitychna zapyska* [Lifelong Education: World Experience and Ukrainian Practice: An Analytical Note]. Retrieved from https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-svitoviy-dosvid-i-ukrainska-praktika [in Ukrainian].

Kontseptsiia vprovadzhennia media-osvity v Ukraini (nova redaktsiia) [The Concept of Introducing Media Education in Ukraine (New edition)]. (2016). Retrieved from

https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/ [in Ukrainian].

Koreneva, I. M. (2018). Fenomen «Osvita dlia staloho rozvytku»: sutnist ta suchasni osoblyvosti kontseptu [The Phenomenon of «Education for Sustainable Development»: the Essence and Modern Features of the Concept]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 2,* 113–123 [in Ukrainian].

Krystopchuk, T. Ye. (2017). Zakonodavche rehuliuvannia ta osoblyvosti vydiv osvitnoi diialnosti u konteksti neperervnoi osvity u yevropeiskykh krainakh [Legislation and Features of Educational Activities in the Context of Continuing Education in European Countries]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 5,* 62–65 [in Ukrainian].

Kudriavtseva, S. P., & Kolos, V. V. (2005). *Mizhnarodna informatsiia [International Information].* Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo». Retrieved from https://buklib.net/books/24166/ [in Ukrainian].

Kunanets, N. E. (2013). *Informatsiino-bibliotechne obsluhovuvannia korystuvachiv z osoblyvymy potrebamy: istoriia ta suchasnist [Information and Library Service for Users with Special Needs: History Andnowsadays].* Lviv: Halytska vydavnycha spilka [in Ukrainian].

Mamedova, I. (2013). Efektyvnist bezperervnoi osvity, osvita prodovzh usoho zhyttia [Effectiveness of Continuing Education, Lifelong Education]. *Molod i rynok – Youth and Market, 9,* 144–148 [in Ukrainian].

Mandryka, O. I. *Bezperervna osvita pedahohichnoho kolektyvu za systemoiu indyvidualnykh traiektorii [Continuing Education of the Teaching Staff According to the System of Individual Trajectories].* Retrieved from https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Mandrik.pdf [in Ukrainian].

MOZ Ukrainy vprovadzhuie systemu bezperervnoho profesiinoho rozvytku (BPR) dlia likariv [Ministry of Health of Ukraine Introduces the System of Continuing Professional Development (BPR) for Doctors] (2019). Retrieved from https://moz.gov.ua/article/reform-plan/moz-kraini-vprovadzhue-sistemu-bezperervnogo-profesijnogo-rozvitku-bpr-dlja-likariv [in Ukrainian].

MON proponuie dlia hromadskoho obhovorennia zakonoproiekt «Pro osvitudoroslykh» [The Ministry of Education and Science Has Suggested Legislative Draft «On Adult Education» for the Community Discussion]. (2020). Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-zakonoproyekt-pro-osvitu-doroslih [in Ukrainian].

Neperervna osvita dlia staloho rozvytku: filosofsko-teoretychni konteksty ta pedahohichna praktyka [Continuous Education for Constant Development: Philosophical and Theoretical Contexts and Pedagogical Practice]: Proceedings of the Conference. Dnipro: SPD «Okhotnik» [in Ukrainian].

Polovaia, N. O. (2018). Bezperervna osvita yak vektor rozvytku informatsiinoho suspilstva [Continuing Education as a Vector for Information Society Development]. *Hrani, 4,* 91–96. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2018_21_4_15 [in Ukrainian].

Rybchynskyi, M. (2019). *Bezperervna osvita – kliuchovyi trend maibutnoho [Continuing Education as a Key Trend of the Future].* Retrieved from https://www.epravda.com.ua/columns/2019/11/29/654273/ [in Ukrainian].

Salata, H. V. (2017). Bezperervna bibliotechno-informatsiina osvita v suchasnykh umovakh sotsialno-ekonomichnoho rozvytku Ukrainy: notatky do problemy [Continuing Library and Information Education in Modern Conditions of Socio-Economic Development of Ukraine: Notes to the Problems]. *Suchasna informatsiino-bibliotechna osvita: yevropeiski oriientyry:* Proceedings oft he Conference (pp. 25–30). Kyiv: UBA [in Ukrainian].

Salo, A. V. *Bezperervna osvita yak priorytetnyi napriamok pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv [Continuing Education as a Priority Area for Improving the Professional Competence of Specialists].* Retrieved from http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5505 [in Ukrainian].

Stratehiia reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini do 2020 roku [Strategy for Reforming Higher Education in Ukraine till 2020]. (2015). Retrieved from http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/01/strategiya_reformuvannya_vyshchoyi_osvity_2.0.pdf [in Ukrainian].

Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky [Strategy for Reforming Higher Education in Ukraine for 2021–2031]. (2020). Retrieved https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdff [in Ukrainian].

Topchyi, T. V. (2014). Bezperervna osvita yak systemne seredovyshche formuvannia osobystosti [Continuing Education as a Systemic Environment for the Formation of a Personality]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Yurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho – Bulletin of the National University «Yaroslav Mudryi Law Academy of Ukraine», 3,* 222–228 [in Ukrainian].

Kholodnyi, H. O. (2015). Osoblyvosti ta perspektyvy bezperervnoi osvity v systemi kadrovoho zabezpechennia marketynhovoi diialnosti pidpryiemstv [Features and Prospects of Continuing Education in the System of Staffing of Marketing Activities of Enterprises]. *Problemy ekonomiky – Problems of the Economics*, 2, 194–200 [in Ukrainian].

Shcho take Soft Skills i dlia choho yikh treba rozvyvaty [What Soft Skills Mean and why They Need to Be Developed]. Retrieved from https://www.work.ua/articles/self-development/2049/ [in Ukrainian].

European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning, issued in 2000. Retrieved from https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000 [in English].

Дата надходження статті: «06» жовтня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «11» листопада 2020 р.

Волковецька Романа – магістрант Львівського національного університету імені Івана Франка
Volkovetska Romana – Postgraduate Student of Ivan Franko National University of Lviv

Мудроха Валентина – завідувач відділу бібліотекознавства Львівської національної наукової бібліотеки імені Василя Стефаника, кандидат наук з соціальних комунікацій

Mudrokha Valentyna – Head of the Department of Library Science of Vasyl Stefanyk National Scientific Library of Ukraine in Lviv, Candidate of Sciences in Social Communications

Демчук Наталія – завідувач кафедри бібліотекознавства та бібліографії Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат філологічних наук

Demchuk Nataliia – Head of the Department of Library Science and Bibliography of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Philological Sciences

Цитуйте цю статтю як:

Волковецька, Р., Мудроха, В., & Демчук, Н. (2020). Безперервна освіта як домінанта сучасної освітньої парадигми. *Педагогічний дискурс, 29,* 51–61. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.07.

Cite this article as:

Volkovetska, R., Mudrokha, V., & Demchuk, N. (2020). Continuing Education as a Dominant Element of the Modern Educational Paradigm. *Pedagogical Discourse, 29*, 51–61. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.07.

УДК 378.147: 004.77
UDC 378.147: 004.77
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.08

АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського, майдан Волі,1)
ANATOLIY VYKHRUSHCH,
doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ternopil, I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Voli Square, 1)
ORCID: 0000-0002-1982-0768

Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1914–1939 рр.)

Intellectual Education in the Pedagogical System of Andrii Sheptytskyi (1914–1939)

У статті охарактеризовано особливості педагогічної системи, зокрема найважливіші аспекти розумового виховання особистості в творчій спадщині видатного мислителя Андрея Шептицького. З позицій системного підходу розглядаються теоретичні засади розвитку інтелекту. Акцентовано увагу на питаннях спільного читання книжок духовного змісту в церквах і в родинах, необхідності освіти дорослих, особливостях лекторської майстерності, психологічних аспектах авторської аргументації, значимості наукових шкіл, динаміки головних цінностей в процесі розвитку суспільства, співвідношенні знань, освіти і мудрості, творчості. Виокремлено новаторський характер школи молитви. Кожне слово молитви розглядається на такому високому рівні, який є прикладом і для сучасних дослідників. Для педагогіки вищої школи доцільно врахувати в контексті досліджуваної проблеми важливий висновок щодо викладання філософії.

Ключові слова: *розумове виховання, розвиток, творчість, філософія, молитва, школа.*

The article describes the features of the pedagogical system, in particular the most important aspects of intellectual education of a personality, based on the creative heritage of Andrii Sheptytskyi. The theoretical foundations of the development of intellect are considered from the point of view of systematic approach. The attention is focused on the issues of mutual spiritual books reading both in churches and families, as well as on the need for adult education, features of lecturing skills, psychological aspects of the author's arguments, the importance of scientific schools, the dynamics of the main values in the process of society's development, the ratio of knowledge, education and wisdom, creativity. The innovative character of the school of prayer is highlighted. Each word of prayer is considered at such a high level, which is an example for modern researchers. An important conclusion about the teaching of philosophy should be taken into account, in the context of the problem under study, for the pedagogy of higher education.

Key words: *mental education, development, creativity, philosophy, prayer, school.*

Вступ / Introduction. Проблема розумового виховання залишається пріоритетною для сучасної педагогічної науки і практики. Оцінюючи значимість педагогічної системи Андрея Шептицького в досліджуваний період, важливо врахувати зміни в політичному, соціально-економічному житті Європи. Насамперед звернемо увагу на маловідомий факт, характерний для початку XX ст. Перехід через етап зміни століть викликав закономірне прагнення узагальнення попереднього етапу розвитку і накреслення перспективних завдань. Зауважимо, що подібне явище спостерігалося і в 2000 р. У контексті освітньої політики назвемо дві найважливіші проблеми. По-перше, був чітко визначений основний показник і, власне кажучи, пріоритет. Це грамотність населення. Була знайдена методика, яка не втрачає значимості до наших днів. Це кількість письменних на тисячу населення. Для компаративістики був отриманий інструментарій, який дозволив проводити не лише описове порівняння, але й отримати точні математичні показники. По-друге, провівши порівняльний аналіз витрат на одного учня упродовж року були отримані вражаючі результати. За таких умов стає очевидною актуальність зростання уваги до питань розумового виховання. Розвиток промисловості, зміни у веденні військових дій, зростання конкуренції стали тими об'єктивними чинниками, які обумовили зміни в педагогічній теорії та

практиці.

Системна провітницька діяльність Андрея Шептицького сприяла тому, що окрім порівняно невеликої частини інтелігенції, саме через пастирські листи, підвищувався рівень культури всього населення, в тому числі й педагогічна культура. Не випадково на цей аспект проблеми звертають увагу дослідники, які вивчають різноманітні аспекти творчої спадщини Митрополита. Наприклад Н. М. Прокоп у висновках до дисертаційного дослідження «Державно-правові погляди Митрополита Андрея Шептицького», підкреслює: «Митрополит А. Шептицький із політичної націоналістичної української ідеології, що сформувалася у другій половині XIX ст., виділив одну вузлову «смисложиттєву» точку – національну ідею, яка в політичному дискурсі організовувала навколо себе теоретикополітичну рефлексію. Завдяки тому, що ця точка погано піддається розумінню широкого загалу українського народу, теоретичний рівень світорозуміння і світобачення якого був нижче, ніж потрібно, то А. Шептицький усвідомив відсутність у її змісті правничого компоненту. У зв'язку із цим він зрозумів, що суто політичний підхід у визначенні національної самосвідомості без належного усвідомлення передових ідей теорії права європейської цивілізації звужує перспективу реалізації національної ідеї. Не випадково, що у вирішальний момент свого життєвого шляху митрополит А. Шептицький вдається до реконструкції національної ідеї, наповнення її змісту розумінням історичних форм державного устрою європейських країн і широким спектром втілення передових ідей правової культури європейської цивілізації» (Прокоп Н. М., 2017). У повній мірі цей висновок актуальний і для освітньої діяльності галицького Митрополита. Глибинна ерудиція, обізнаність з надбаннями світової культури дозволили Андрею Шептицькому запропонувати і приступити до реалізації продуманої системи конкретних дій, спрямованих на підвищення рівня культури народу, складовою частиною якої було розумове виховання.

Зауважимо одну цікаву тенденцію. Чим більше проходить часу тим більше зростає увага до особистості, теоретичної спадщини Андрея Шептицького. Зокрема, опубліковано різноманітні документи і матеріали (Ковба Ж., 2003; Сергійчук В., Кокін С., Сердюк Н., Сердюк С., 2005); захищено змістовні, оригінальні кандидатські дисертації (Гладка Г., 2000; Білас Я., 2003; Крупа Л., 2003; Шеремета О., 2010; Кекош О., 2013; Прокоп Н., 2017); підготовлені до друку цікаві книги (Гентош Л., 2015; Сергійчук В., 2015).

Зауважимо, що кандидатські дисертації захищені в Дрогобичі, Києві, Харкові, за спеціальностями з педагогіки, філософії, історії, юриспруденції. Ці факти дозволяють зробити висновок, що з плином літ ми лише наближаємося до розуміння значимості діяльності та теоретичних узагальнень видатного просвітителя.

Мета та завдання / Aim and tasks. Мета статті – узагальнення теоретичних засад педагогічної системи Андрея Шептицького, виокремлення перспективних ідей важливих для розвитку педагогічної теорії та практики сьогодення.

Завдання дослідження:

1) вивчити розвиток поглядів Андрея Шептицького на актуальні питання розумового виховання в нових історичних умовах;

2) дослідити вплив пастирських листів на розвиток педагогічної культури українців;

3) виявити тенденції розумового виховання представників різних вікових груп і соціальних станів;

4) узагальнити значимість ідей Митрополита Андрея для становлення філософії дидактики (система базових понять, закономірності розумового виховання, значимість педагогіки релігії, поєднання індивідуальних особливостей та специфіки суспільного розвитку).

Методи/ Methods. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс дослідницьких методів, зокрема аналіз і синтез наукових напрацювань, індукція і дедукція історико-педагогічного досвіду, зіставлення і порівняння для визначення спільного й відмінного в теоретичній спадщині Андрея Шептицького, систематизація і класифікація, узагальнення для формулювання висновків, особлива увага зверталася на біографічний метод, конструктивно-генетичний аналіз для здійснення пошуку дидактичних закономірностей.

Результати / Results. У числі найважливіших дидактичних ідей митрополита Андрея обгрунтовагних до 1914 р., нами виокремлено наступні ідеї: 1. Спільна діяльність священиків та інтелігенції для підвищення рівня культури народу. 2. Мотивація, побудована на засадах служіння Богові та людям. 3. Розумове виховання як засіб розвитку людини. 4. Розумове виховання в контексті подолання економічних негараздів. 5. Відповідальність інтелігенції за просвітницьку діяльність. 6. Збереження здоров'я, запобігання втомлюваності. 7. Розвиток памяті з допомогою підсумків і повторення головних думок. 8. Духовні вправи (реколекції). 9. Спільне читання. 10. Новизна і доречність. 11. Ясність, доступність, простота, образність, порівняння. 12. Слухання добрих проповідей. 13. Гумор. 14. Навчання для життя. 15. Розвиток самостійності,

індивідуальності, ініціативи учнів. 16. Розвиток розуму і волі. 17. Причинно-наслідкові звязки між явищами. 18. Розвиток дару проповідництва. 18. Уникнення надмірної критики. 19. Єдність і координація праці наставників. 20. Розуміння вивченого. 21. Значимість запитань. 22. Поєднання теоретичних узагальнень з конкретними фактами. 23. Мовчання. 24. Раціональне використання часу. 25. Концентрація. 26. Створення наукових центрів. 27. Школа молитви (Вихрущ А., 2018). Очевидною є умовність нумерації, яку ми використовуємо лише для більшої наочності та концентрації інформації. Виникає закономірний інтерес, щодо того, як були розвинуті вищеназвані ідеї, які з них зберегли актуальність у наступні роки, які нові аспекти властиві для авторської дидактичної системи були обгрунтовані пізніше.

Час з 2014 до 2018 р. – це період в якому поєдналися трагедії європейського рівня, маємо на увазі першу світову війну і переворот в російській імперії, з особистісними негараздами. Зауважимо, що Митрополит Андрей використовував кожну нагоду для проповідування основ християнства. Як приклад достатньо згадати спогади очевидців про зустріч після повернення із заслання.

16 січня 1918 р. Митрополит звернувся з пастирським посланням до духовенства та вірних. Відразу ж знаходимо ряд ідей, які є логічним продовженням педагогічної системи довоєнного часу. Насамперед звернемо увагу на структуру, яка за задумом Митрополита Андрея повинна сприяти бажаному результату. Враховуючи специфіку військового часу насамперед поставлено завдання, щодо фонду для сиріт. Підкреслена необхідність активізації роботи в школах.

Серед дидактичних ідей виокремлено значимість спільного читання книжок духовного змісту в церквах і в родинах: «Уже перед війною я був зарядив, а тепер то зарядженнє пригадую і настоюю на єго докладне сповненнє, щоб по відправі реєнтий відчитував щоденні християнські молитви; по молитвах будуть самі отці духовні або той, котрого назначать, читати побожну книжку. Обома тими зарядженнями я хотів би Вас усіх заохотити до таких самих молитов і такого самого читання по хатах. Так, як весь нарід в церкві спільно Богови молиться, так само повинна молитися спільно і християнська родина щодня, бодай раз у день, а коли то трудно, то бодай кілька разів у тижні. Так само повинна християнська родина бодай раз у тиждень побожну книжку на голос читати: правильно буде читати отець родини, але коли йому то трудно, а може, неписьменний, або єму не хочеться, то нехай читає мати або дитина, що до школи ходить». До Вас звертаюся, християнські жінки, подбайте про се, щоб Ви собі в родині завели той побожний звичай, старайтеся о се, щоби все була в хаті християнська книжка...» (Шептицький А., 1918 р.).

У Пастирському посланні з Риму в 1923 р. Митрополит звертає увагу на один із аспектів освіти дорослих. Маємо на увазі відповідальне ставлення до праці, служіння суспільним інтересам: «Де в якій суспільності, як чим хто є, – чи то лікар, адвокат чи робітник, хлібороб чи вчитель, купець чи священик – кождий робить, що до нього належить, і совісно, і так, як знає найліпше, і що має сил до того, – там, певно, для добра загалу кождий служитиме такою роботою, яка дійсно щось значить і з якої щось путньогомусить таки вийти» (Шептицький А., 1923).

Ми вже відзначали значимість пастирських послань Митрополита Андрея в яких вдало поєднувалися високий рівень теоретичних узагальнень з елементами популяризації. Була досягнута та ясність, яку Й. Ф. Гербарт поставив на перше місце в своїй дидактичній системі.

Другим недостатньо оціненим аспектом діяльності Митрополита Андрея є лекторська майстерність, яка заслуговує окремого монографічного дослідження. Як приклад розглянемо лекцію, прочитану Галицьким Митрополитом 18 грудня 1921 р. в Папському східному інституті. Діяльність цього навчального закладу, заснованого ще 15 жовтня 1917 р. (за даними Інтернет-видань академічна діяльність інституту розпочалася 2 грудня 1918 р.) заслуговує на поглиблене вивчення, адже його діяльність не втрачає значимості до наших днів).

У лекції «Місія чернецтва у справі єднання церков» Митрополит Андрей після слів подяки насамперед виокремив «початок нової ери в єднанні Східних Церков із Римом». Фахівці з риторики можуть оцінити елегантність наступної тези: «Шкодую тільки, що не можу запропонувати вам серйознішої роботи. Я мав лише кілька днів на підготовку, тай то заповнених багатьма іншими турботами. Гадаю, що на наступній лекції, а на третій – уже без сумніву, запрошені мовлять, як мовили запрошені на весілля в Кані: «Усі починають із доброго вина, а ви нам залишили його насамкінець». Та що поробиш? Наразі задовольняйтеся скромним вином із півночі, яким можу Вас почастувати» (Шептицький А., 1921).

Текст лекції наповнений оригінальними авторськими роздумами, чіткою аргументацією, визначенням пріоритетних завдань. На нашу думку лекцію такого рівня можна використовувати як приклад для педагогіки вищої школи. Виокремивши як головне завдання єдність церков у нових історичних умовах, Митрополит назвав людей, які працюють для досягнення цієї мети апостолами єдності і зробив наступне узагальнення: «Наше покоління, а можливо, й кілька наступних поколінь повинні будуть працювати в усьому світі над відновленням братерства

народів. Ця праця обов'язково принесе плід «римського миру» не тільки між націями розокремленими нещодавніми ненавистю і злобою, але й між націями, які, не почуваючи ненависти одна до одної та не маючи жодних причин для взаємної озлобленості, відокремлені лише тому, що успадкували два різні типи культур, і тому, що не знають і не розуміють одна одну». (Шептицький А., 1921).

У тексті лекції як ілюстрація використано особистий досвід з часів перебування Митрополита в суздальському монастирі – тюрмі.

На завершення лекції запропоновані конкретні пропозиції спрямовані на досягнення ідеалу єдності – одне серце й одна душа.

На нашу думку, у майбутній періодизації розвитку наукових поглядів Митрополита Андрея буде виокремлено 1925 р. Сама назва праці «Психологія унії», яка була до речі надрукована у Франції, є доволі красномовною. Структура і зміст статті не втрачає значимості до наших днів. Насамперед автор аналізує сутність окремих понять: навернення, схизматичний, дисиденти (відокремленні від Церкви не з власної вини). Автор акцентує увагу на двох фундаментальних принципах, які розділяють людство: індивідуалізм і колективізм: «Тоді як одні бачать лише особу, інші бачать лише суспільство. Одні обмежуються роботою, спрямованою на кожну душу зокрема; для інших особа – ніщо, зате суспільство для них стає ідолом, якому треба приносити в жертву осіб і все їх майно. Ті дві концепції, хибні у своїй винятковості й у своєму вкрай радикальному вираженні, спираються на природу людини, а тому знаходять у католицькому вченні застосування й освячення, які об'єднують їх в одну систему та концепцію – концепцію Вселенської Церкви». (Шептицький А., 1925). Цей висновок Митрополита є важливим також у контексті методології науки. Для розуміння суті проблеми, для сучасної педагогічної науки важливим є висновок, щодо традицій. На думку автора: «Традиція має в собі щось таке , що дає їй майже таку саму силу, як у природи, і не вдається легко замінити традицію кровну традицією навчання та виховання. Традиція не піддається заміні іншою традицією» (Шептицький А., 1925). Логічним продовженням цього висновку стала оцінка питань віри. Митрополит підкреслював, що «раптові зміни завжди ризикують бути поверховими. Віра, а особливо її зовнішня форма, так тісно пов'язана з цілою культурою, що стає в душі цілісним організмом, особистою натурою, яку можна змінити лише дуже тяжкою і тривалою працею. Можна прищепити яблуню, та ніколи з неї не зробиш вишні».

Ще одним важливим висновком методологічного рівня є думка Митрополита про необхідність пізнаваності світу, врахування факту, що «людством керують ідеї, і смолоскип, що освітлює шлях поступу, дає наукова праця. І не індивідуальна, а колективна. Індивідуальна наукова праця, праця вченого, котрий лише звіряє тексти, вивчає деталі та констатує факти з крайньою точністю і скрупульозністю, часто має велику цінність, але малий вплив, хіба що це робота якщо не геніїв, то принаймні виняткових людей. Робота великого розмаху потребує узгодженої праці багатьох учених, скерованої до єдиної мети й інспірованої єдиною ідеєю» (Шептицький А., 1925).

Нам не відомо чи хто з авторів до 1925 р. на такому рівні поставив питання про значимість наукових шкіл, так як «треба спеціялістів учених для кожної галузі та кожної країни зокрема. Треба готувати вчених, котрі б у потрібний час могли не лише охопити цілу галузь, широку та незнайому, тих численних дисциплін, а і створити школу в кожній із них зокрема. Створити школу – бо ж ніхто не скаже, що одного людського життя досить для тієї мети: потрібні сотні життів , треба, щоб одне покоління за другим працювало невтомно, з дедалі досконалішою системою, та щоб у такий спосіб когорти вчених довгі роки йшли до здобуття вичерпного знання й вичерпного розуміння всього того, що належить до цієї проблеми» (Шептицький А., 1925).

Для розумового виховання важливим і дещо несподіваним є висновок про спосіб говорити з людьми, використовуючи можливості мистецтва.

Якісно новий період в неперервній інтелектуальній праці Митрополита Андрея розпочався в 1932 р. Праця «Божа мудрість» не має аналогів в християнській українській педагогіці, досліджуваного періоду. Ця аналітична робота має ряд переваг.

На самому початку видатної праці Митрополит Андрей виокремлює як «цінну прикмету нашого народу» прагнення до освіти: «Всі українці високо цінять науку й освіту. Як діти, що з такою ревністю горнуться до школи й бажають учитися, так і їх родичі та старші у народі уважають науку, освіту, знання за першу й найважнішу потребу народу. Може, стан пониження чи поневолення, у якому через довгі століття находився наш клир і наш нарід, може, відчута інстинктом потреба, може, свідомість, що ніщо більше, ніщо ліпше не причинеться до двигнення, як знання, є причиною, що наука й освіта є у нас ідеалом, до неї горнеться наша молодь...» (Шептицький А., 1932). Цей висновок важливий для розуміння динаміки головних цінностей в процесі розвитку суспільства. Щоправда, оцінюючи розвиток не потрібно забувати про можливість своєрідної зупинки, а нерідко і деградації різноманітних аспектів життєдіяльності. Не втрачають значимості висновки методологічного рівня, щодо системи цінностей на особистісному рівні.

Поставивши на перше місце вартість людини перед Богом, митрополит Андрей своєрідно визначив наступний пріоритет: «З соціяльних вартостей ми уважаємо майже першою інтелектуальну силу знання й науки. І той суд був би, здається, найсправедливішим судом про вартість людей, очевидно людей етично здорових, бо етичних калік чи дивоглядів, людей без етичної вартости, навіть і дуже інтелігентних, усі люди ставлять поза межі людської суспільности; бандитів, хоча й інтелігентних, зрадників або злодіїв, ніхто не уважає за людей, про яких вартість взагалі можна би говорити. Але й у них розум, знання, мудрість – це перша найважніша суспільна сила, більша, ніж фізична сила, більша ніж богацтва» (Шептицький А., 1932).

Важливим є тезис про співвідношення знань, освіти і мудрості: «Яку ми й не прив'язували вартість до самої освіти чи знання, все-таки найвищим титулом в очах наших буде мудрість.... Ані богацтва, ані влада, ані могутність і сила не окупить глупоти й не заступить мудрости; без мудрости сила чи значіння набуде в найліпшім разі робити вражіння якогось фізичного рідкого явища, а лише мудрість буде імпонуючим духовим людським явищем.... Я все вибрав би бути мудрим жебраком, як дурним царем, і думаю, що такий суд є правильний й що так само, як я, правильно судили би й вибрали б більшість помежи українцями» (Шептицький А., 1932).

У системних роздумах Митрополита виокремлена проблема творчості: «А що нема предмету, в якім творчість людського інтелекту взагалі була в середних школах представлювана, з того виходить у вихованню молоді та прямо нездорова – бо односторонна – гадка, що красне письменство є першим і найважнішим продуктом людської мислі» (Шептицький А., 1932).

Для педагогіки вищої школи доцільно врахувати, в контексті досліджуваної проблеми, важливий висновок з 1932 р., що «на європейських університетах фільософію так викладають, що не раз ані одним словом не згадають про фільософію Індії, хоч Індія представляє щонайменше 90 % інтелектуального розвою людства поза християнством. Усі катедри фільософії й історії фільософії досі ще ігнорують найвищі й найсовершенніші твори людської мислі» (Шептицький А., 1932).

Аналізуючи проблему мудрості, Митрополит Андрей пропонує конкретний взірець. Маємо на увазі його глибинний аналіз «школи молитви». Кожне слово молитви розглядається на такому високому рівні, який є прикладом і для сучасних дослідників. Наприклад при вивченні значимості першого слова молитви «Отче», підкреслено: «Щойно Новий Завіт відкрив, об'явив людям ту Божу прикмету, що він є батьком, і позволив нам людям, тим іменем називати Всевишнього... Хто ж зуміє зміряти глибінь цього слова, цеї ласки, цього достоїнства, цього синівства, хто ж зможе оцінити вагу й вартість відношення до Бога, цього наслідства, тої зв'язі, що нас лучить з Богом». (Шептицький А., 1932).

Цікавим є пояснення поняття «інтелект» на основі латинської мови. Виокремлено в цьому понятті два слова: читати і доходження до суті речі (Шептицький А., 1932). У концентрованому вигляді суть пізнання пропонується Митрополитом Андреєм у наступній формулі: «Ціле пізнання людини веде ум у глибину. Із зовнішнього спостереження змислів веде в умове пізнання глибокого змісту. Очевидно, світло нашого розуму є скінченне, себто не є безконечне, має свої границі. Ті границі є тим дальше, чим остріший і бистріший розум. Чим розум сильніший, тим глибше й дальше сягає. Та є речі, до яких ніякий розум людини не може сягнути. Тому треба чоловікові якогось надприродного розуму, щоби зміг сягнути до пізнання і тих річей, що їх світлом природного розуму не можна пізнати» (Шептицький А., 1932).

У філософії дидактики, яка проходить складний процес становлення, особливе місце займе розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Не оминув цієї проблеми і Митрополит Андрей: «Мудрим називає того будівничого, що знає найвищу причину в роді будівництва, себто найвищі принципи будівництва». (Шептицький А., 1932).

Розглядаючи проблему мудрості, автор виокремлює здатність передбачати «як погляд неначе вперед, у будучність... Мудрість про будуччину судить з минувших і теперішніх подій. Зводить одні з другими і ставляє неначе правдоподібні обчислення. Того, очевидно, треба, щоб розсудити дорогу, котрою мається йти вперед, до цілі». (Шептицький А., 1932).

У кандидатській дисертації Н. М. Прокоп закономірно звертається увага на один із найбільш яскравих прикладів прогностичної оцінки. На думку дослідниці «Юридична освіта та глибокий український патріотизм, поєднані з інтелектуальною прозірливістю, уможливили те, що А. Шептицький майже за сто років передбачив можливість формування в Україні олігархічних партій, серед яких були й такі, що проводили політику великоросійського національного шовінізму. У разі панування олігархічних партій, згідно з правовими поглядами А. Шептицького, порушується рівновага між громадянським суспільством і державою. Водночас він застерігав, що демократія може породити крайнощі: якщо надати необмежені права й свободи, то це провокує анархію. У цьому контексті він писав: «Можна зробити ще й ту заувагу, що, коли олігархія спирається на одну партію або на один народ, спокуса надучивати власті для гноблення іншої

партії чи національностей більша. Чесноти громадян, що беруть участь у владі, мусять бути тим більші, чим більше партійність і національний шовінізм засліплюють чоловіка» (Прокоп Н. М., 2017).

У 1937 р. опублікована праця Митрополита «Дар П'ятидесятниці» в якій виокремлено одну з центральних системних проблем: «Безумовно, спостереження фактів чи явищ на новому терені може абсорбувати життя багатьох учених дослідників й вимагати безмірної напруги інтелекту цілого людства, а все-таки ті, що розуміють і пояснюють, сповняють функцію, що стоїть на вищому ступні еволюції людського інтелекту. Тим двом нижчим функціям дуже помагає третій елемент людського пізнання – думання, якому відповідає в наукових дисциплінах інтуїція, геніяльність, що знімається аж до надхнення. Над міліонами вже пояснених спостережень могутнім творчим скоком геніяльних гіпотез людський інтелект промощує собі дорогу в невідомі ще простори досліджуваної правди. Ті гіпотези є провідним світлом для повнішого й ліпшого розуміння і для нових дослідів та стверджень» (Шептицький А., 1937).

Як своєрідний підсумок досліджуваної проблеми, текст в якому поєдналися богословські, філософські, педагогічні аспекти розумового виховання стала молитва Митрополита Андрея «Про Божу мудрість». Зауважимо, що цикл таких молитов започаткований Митрополитом у 1932 р., напередодні величної акції «Українська молодь Христові», яка для національного становлення має виключно важливе значення, не випадково її учасники згадували цю подію все життя. Цей унікальний текст, ще ввійде в педагогічні хрестоматії. Молитва складається з трьох своєрідних частин. По-перше, це возвеличення Божої мудрості, яка є» неначе учителькою чи скарбницею усіх чеснот і всіх духовних дарів. Тому перегляньмо чесноти християнського життя, о які треба нам щодня просити, збираючи ті всі чесноти в ту форму, про яку говоримо, – у форму Божої мудрости, – пригадуючи собі тим способом, що Божа мудрість або містить у собі ті чесноти, або до них веде, їх учить і є провідницею на їх дорозі. Великий і всемогутній Боже! Зішли на мене з високих і святих своїх небес і від престолу своєї святої слави Твою святу Мудрість, приналежну Тобі».

По-друге, це розгорнута система, яка передбачає розуміння призначення людини, обов'язків, радості та смутку, праці та відпочинку, системи цінностей, слова і діла: «Дай мені мудрість Твого уподобання, щоб я в житті умів те, що Тобі миле, гаряче бажати, мудро шукати, у правді признавати і досконало виповняти на славу й честь Твого святого імени, «на хвалу слави Твоєї ласки».

Дай мені, Боже, мудрість мого стану, щоб я все сповняв, чого бажаєш, дай мені розуміти мої обов'язки, дай мені мудрість моїх обов'язків і дай мені їх виконати так, як треба і як належить на славу твою і хосен моєї душі.

Дай мені мудрість твоїх доріг і мудрість ходити стежками Твоєї святої волі. Дай мені мудрість поводження і неповодження, щоб я вмів не вивищатися в одних і не упадати в інших. Дай мені мудрість радости і мудрість смутку; нехай тішуся лише тим, що до Тебе веде, нехай смучуся лиш тим, що від Тебе віддалює.

Дай мені мудрість всього, що переминає, і всього, що триває; нехай перше в моїх очах маліє, а друге росте. Дай мені мудрість праці та мудрість відпочинку; нехай мені буде розкішшю праця для Тебе, а втомою відпочинок без Тебе. Дай мені мудрість щирого і простого наміру, мудрість простоти, мудрість щирости. Нехай серце моє звертається до Тебе і в усьому шукає Тебе впродовж цілого життя.

Дай мені мудрість послуху для твого закону, для Твоєї Церкви. Дай мені мудрість убозтва, щоб я ніколи не оцінював дібр інакше, як відповідно до їх дійсної вартости. Дай мені мудрість чистоти, відповідно до мого стану та покликання.

Дай мені мудрість терпеливости, мудрість покори; мудрість веселости і поваги, мудрість Господнього страху; мудрість правдомовности і добрих діл. Нехай буду терпеливим без ніякого нарікання, покірним без найменшого удавання, веселим без немірного сміху, поважним без суворости; щоб я боявся Тебе без спокус розпуки; щоб я був правдомовний без тіні двоязичности; нехай мої добрі діла будуть вільні від самоуподобання.

Дай мені мудрість – ближніх у потребі напоминати без самовивищення; дай мені будувати словом і ділом без лицемір'я. Дай мені, Боже, мудрість чуйности, уваги й обережности, нехай мене не зводить на бездоріжжя ніяка пуста гадка.

Дай мені мудрість благородности, нехай мене ніколи не повалить ніяке брудне й недостойне прив'язання. Дай мені мудрість правости, нехай мене ніколи не зводить з дороги обов'язків ніякий самолюбний намір. Дай мені мудрість мужества й сили, нехай мене не звалить ніяка буря. Дай мені мудрість свободи, нехай мене ніколи не поневолить ніяка насильна пристрасть!

Дай мені мудрість богословських чеснот і моральних чеснот: віри, надії, любови, благорозумности, побожности, здержливости і мужности. Дай мені, Боже, мудрість апостолів, мудрість мучеників; дай мені мудрість священичу й душпастирську, дай мені мудрість

проповідників і вчителів, дай мені мудрість служителів святих таїн, дай мені мудрість євхаристійну і мудрість таїнственну – мудрість молитви і душевного зріння.

А передусім, Господи, дай мені мудрість сердечного розкаяння і досконалого жалю. Дай мені мудрість пізнання себе в моїй немочі і злобі; дай мені мудрість умертвлення і посту; дай мені мудрість відречення і пожертвування себе; дай мені мудрість жертви, мудрість хреста, мудрість крови».

По-третє, у молитві підкреслюється значимість єдності та взаєморозуміння. Цікавим є завершення молитовного тексту: «Дай мені ту мудрість, що мені і моєму народові найбільше недостає. Дай мені мудрість правдивого вдоволення, правдивого щастя. Амінь» (Шептицький А., 1932).

Висновки / Conclusions. Аналіз праць, написаних Митрополитом Андреєм, підтверджує попередній висновок про наявність складної та багатогранної авторської педагогічної системи, яка потребує декількох монографічних досліджень. Своєрідна програма, яку Митрополит окреслив на початку своєї діяльності, розвивалася та вдосконалювалася. Відбувся перехід до вищого рівня узагальнень. Маємо передумови для розбудови філософії освіти і філософії дидактики. На часі узагальнення спадщини Андрея Шептицького з допомогою побудови структурних, функціональних, теоретичних моделей, проведення системних компаративістичних досліджень, спрямованих на оцінку відповідей українських мислителів на виклики початку ХХ ст. Додаткового вивчення потребує узагальнення досвіду початку тридцятих років двадцятого століття. Саме в цей час в СРСР відбувається згортання реформ, уніфікація, знищення передумов для педагогічної творчості. У європейських країнах у цей же час з'являються нові підходи до системи освіти, продовжується інтеграція філософії, педагогіки, психології, теоретичні узагальнення досягають якісно вищого рівня.

Список використаних джерел і літератури:

Андрей Шептицький у документах радянських органів державної безпеки (1939–1944 рр.). (2005). Київ: Українська Видавнича Спілка [in Ukrainian].

Білас, Я. (2003). *Митрополит Андрей Шептицький і проблеми національно-визвольного руху українців.* (Автореф. дис. канд. наук). Київ [in Ukrainian].

Вихрущ, А. В. (2018). Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1899–1914 рр.). *Педагогічний дискурс,* (25), 72–78 [in Ukrainian].

Гентош, Л. (2015). *Митрополит Шептицький: 1923–1939. Випробування ідеалів.* Львів: ВНТЛ-Класика [in Ukrainian].

Крупа, Л. (2003). *Вплив митрополита Андрея Шептицького на суспільне і культурно-просвітницьке життя в Галичині кінця XIX – першої половини XX століття.* (Автореф. дис. канд. наук). Чернівці [in Ukrainian].

Кекош, О. М. (2013). *Просвітницька діяльність та педагогічні погляди Андрея Шептицького.* (Автореф. дис. канд. наук). Дрогобич [in Ukrainian].

Ленцик, В. (2010). *Визначні постаті Української Церкви: Митрополит Андрей Шептицький і Патріярх Йосиф Сліпий.* Львів: Свічадо [in Ukrainian].

Митрополит Андрей Шептицький. Документи і матеріали 1941–1944 рр. (2003). (Упор. Ж. Ковба; наук. кер. А. Кравчук). Київ: Дух і Літера [in Ukrainian].

Місія чернецтва у справі єднання церков. (2009). *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр.* (Т. 2). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

Прокоп, Н. М. (2017). *Державно-правові погляди митрополита Андрея Шептицького.* (Автореф. дис. канд. наук). Харків [in Ukrainian].

Психологія унії. Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр. (2009). (Т. 2). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

Сергійчук, В. (2015). *Українські державники: Андрей Шептицький.* Вишгород: ПП Сергійчук М. І. [in Ukrainian].

1918 р., січня 16, Львів. Перше пастирське послання Митрополита Андрея до духовенства та вірних після свого повернення із заслання в Росії. В кн.: *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр. (Т. 2).* (2009). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

1923 р., липня 12, Рим. Пастирське послання Митрополита Андрея до духоверства та вірних із закликом до єдности і солідарности. В кн.: *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр. (Т. 2).* (2009). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

1932 р., жовтня 8 – 1933 р., лютого 15, Львів. Праця Митрополита Андрея. Божа мудрість. В кн.: *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр. (Т. 2).* (2009). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

1935 р., лютого 12 – 1935 р., грудня 15, 1936 р., Львів, Праця Миторополита Андрея Християнська праведність. В кн.: *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр. (Т. 2).* (2009). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

1937 р., травень – жовтень., Львів. Праця Митрополита Андрея Дар Пятидесятниці. В кн.: *Шептицький Андрей. Пастирські послання 1918–1939 рр. (Т. 2).* (2009). Львів: Видавництво «АРТОС» [in Ukrainian].

Шеремета, О. Ю. (2010). *Етичні ідеї митрополита Андрея Шептицького у релігійно-філософському*

контексті кінця XIX – першої половини XX ст. (Автореф. дис. канд. наук). Київ [in Ukrainian].

References:

Andrei Sheptytskyi u dokumentakh radianskykh orhaniv derzhavnoi bezpeky (1939–1944 rr.) [Andrei Sheptytskyi in the Documents of the Soviet State Security Bodies (1939–1944)]. (2005). Kyiv: Ukrainska Vydavnycha Spilka [in Ukrainian].

Bilas, Ya. (2003). *Mytropolyt Andrei Sheptytskyi i problemy natsionalno-vyzvolnoho rukhu ukraintsiv [Metropolitan Andrei Sheptytskyi and the Problems of the National Liberation Movement of Ukrainians].* (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Vykhrushch, A. V. (2018). Rozumove vykhovannia v pedahohichnii systemi Andreia Sheptytskoho (1899–1914.) [Mental Education in the Pedagogical System of Andrei Sheptytskyi (1899–1914)]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse, 25,* 72–78 [in Ukrainian].

Hentosh, L. (2015). *Mytropolyt Sheptytskyi: 1923–1939. Vyprobuvannia idealiv [Metropolitan Sheptytskyi: 1923–1939. Test of Ideals].* Lviv: VNTL-Klasyka [in Ukrainian].

Krupa, L. (2003). *Vplyv mytropolyta Andreia Sheptytskoho na suspilne i kulturno-prosvitnytske zhyttia v Halychyni kintsia XIX – pershoi polovyny XX stolittia [The Influence of Metropolitan Andrei Sheptytskyi on Social and Cultural-Educational Life in Galicia at the End of the XIX – First Half of the XX Century].* (Candidate's thesis). Chernivtsi [in Ukrainian].

Kekosh, O. M. (2013). *Prosvitnytska diialnist ta pedahohichni pohliady Andreia Sheptytskoho [Educational Activity and Pedagogical Views of Andrei Sheptytskyi].* (Candidate's thesis). Drohobych [in Ukrainian].

Lentsyk, V. (2010). *Vyznachni postati Ukrainskoi Tserkvy: Mytropolyt Andrei Sheptytskyi i Patriiarkh Yosyf Slipyi [Prominent figures of the Ukrainian Church: Metropolitan Andrei Sheptytskyi and Patriarch Yosyp Slipyi].* Lviv: Svichado [in Ukrainian].

Mytropolyt Andrei Sheptytskyi. Dokumenty i materialy 1941–1944 rr. [Metropolitan Andrei Sheptytskyi. Documents and Materials of 1941–1944]. (2003). Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].

Misiia chernetstva u spravi yednannia tserkov [*The Mission of Monasticism in the Unification of Churches*]. In: *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. (2009).* (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

Prokop, N. M. (2017). *Derzhavno-pravovi pohliady mytropolyta Andreia Sheptytskoho [State and Legal Views of Metropolitan Andrei Sheptytskyi].* (Candidate's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].

Psykholohiia unii. Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. [Psychology of the Union. Sheptytskyi Andrei. Pastoral Epistles of 1918–1939]. (2009). (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

Serhiichuk, V. (2015). *Ukrainski derzhavnyky: Andrei Sheptytskyi [Ukrainian Statesmen: Andrei Sheptytskyi].* Vyshhorod: PP Serhiichuk M. I. [in Ukrainian].

1918 r., sichnia 16, Lviv. Pershe pastyrske poslannia Mytropolyta Andreia do dukhovenstva ta virnykh pislia svoho povernennia iz zaslannia v Rosii [1918, January 16, Lviv. The First Pastoral Message of Metropolitan Andrei to the Clergy and the Faithful after His Return from Exile in Russia]. In: *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. (2009).* (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

1923 r., lypnia 12, Rym. Pastyrske poslannia Mytropolyta Andreia do dukhoverstva ta virnykh iz zaklykom do yednosty i solidarnosty [1923, July 12, Rome. Pastoral Message of Metropolitan Andrei to the Clergy and the Faithful with a Call to Unity and Solidarity]. In: *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. (2009).* (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

1932 r., zhovtnia 8 – 1933 r., piutoho 15, Lviv. Pratsia Mytropolyta Andreia. Bozha mudrist [1932, October 8 - 1933, February 15, Lviv. The work of Metropolitan Andrei. God's Wisdom]. In: *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. (2009).* (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

1935 r., liutoho 12 – 1935 r., hrudnia 15, 1936 r., Lviv, Pratsia Mytoropolyta Andreia Khrystyianska pravednist [1935, February 12 – 1935, December 15, 1936, Lviv, Work of Metropolitan Andrei Christian Righteousness]. In: *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. (2009).* (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

1937 r., traven – zhovten., Lviv. Pratsia Mytropolyta Andreia Dar Piatydesiatnytsi [1937, May – October, Lviv. The work of Metropolitan Andrei The gift of Pentecost]. In: *Sheptytskyi Andrei. Pastyrski poslannia 1918–1939 rr. (2009).* (T. 2). Lviv: Vydavnytstvo «ARTOS» [in Ukrainian].

Sheremeta, O. Yu. (2010). *Etychni idei mytropolyta Andreia Sheptytskoho u relihiino-filosofskomu konteksti kintsia XIX – pershoi polovyny XX st. [Ethical Ideas of Metropolitan Andrei Sheptytskyi in the Religious and Philosophical Context of the Late Nineteenth – First Half of the Twentieth Century].* (Candidate's thesis). Kyiv. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «28» вересня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2020 р.

Вихрущ Анатолій – завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, доктор педагогічних наук, професор

Vykhrushch Anatoliy – Head of the Department of the Ukrainian Language of I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Цитуйте цю статтю як:

Вихрущ, А. (2020). Розумове виховання в педагогічній системі Андрея Шептицького (1914–1939 рр.). *Педагогічний дискурс, 29,* 62–69. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.08.

Cite this article as:

Vykhrushch, A. (2020). Intellectual Education in the Pedagogical System of Andrei Sheptytskyi (1914–1939). *Pedagogical Discourse, 29*, 62–69. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.08.

УДК 37.07.09.011-027.561-047.22
UDC 37.07.09.011-027.561-047.22
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.09

ІРИНА МИЩИШИН,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Туган-Барановського, 7)
IRYNA MYSHCHYSHYN,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv, Tuhan-Baranovskoho St., 7)
ORCID: 0000-0003-2740-8092

ХРИСТИНА КАЛАГУРКА,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Туган-Барановського, 7)
KHRYSTYNA KALAHURKA,
Candidate of Pedagogical Sciences
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv, Tuhan-Baranovskoho St., 7)
ORCID: 0000-0003-3179-4694

ОРЕСТ МИЩИШИН,
кандидат фізико-математичних наук, доцент
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Коперника, 3)
OREST MYSHCHYSHYN,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv, *Kopernyka St., 3)*
ORCID: 0000-0001-5225-828X

Операційно-діяльнісні компетенції менеджера освіти

Operating and Activity Competence of the Education Manager

У статті обґрунтовано, що успішна діяльність освітньої установи є наслідком ефективної діяльності керівництва. Охарактеризовано особливості реалізації операційно-діяльнісної компетенції й практичних умінь у процесі застосування різноманітних управлінських технік: управління через делегування, винятки, ціль, результати, конфлікти, нагляд і розпорядження, мотивацію, інновації, комунікування, інвігіляцію, контроль.

Констатовано, що практичні уміння керівника формуються в процесі професійної підготовки й вдосконалюються в умовах активної й творчої професійної діяльності. Різноплановість завдань і функцій професійної діяльності керівника, зумовлена сучасними вимогами й контекстами відображаються у появі нових елементів операційно-діяльнісної компетенції, вдосконаленні дискретних умінь й системних комплексів, прийомів майстерності управління.

Ключові слова: *професійна компетентність; менеджер освіти; управління освітою, операційно-діяльнісна компетенція; практичні уміння.*

The attention is paid to the modern processes of the updating of a social-cultural mission of education, which cause a change of the educational paradigm and as a result of the contents and ways of the activity of modern educational institutions.

It is determined that an activity competence of a manager is essential on all the levels of leader's work: planning, conducting, motivating, control, estimating of work of all the objects of the administrative process. It includes special technological skills of the organisation of a managerial process, taking decisions, putting right team's work, environment of upholders, providing conditions for the dividing of duties and delegacy of authority, conducting of a systematic and opportune control on all the levels, consolidation of a democratic style of guidance, achieving of collective leadership and

participation. The peculiarities of the realization of the operating and activity competence and practical skills are clarified in the process of applying different managerial techniques: guidance via delegacy, exceptions, aim, results, conflicts, control and direction, motivation, innovations, communication, invigilation.

On the basis of systematization and generalization of the material mentioned above, the essential role of operating and activity component in the system of professional competence of a manager of education is stated. Practical skills of a leader are formed in the process of a professional preparing and are improved under the conditions of active and creative professional activity. The diversity of the tasks and functions of the professional activity of a manager is caused by modern demands and it is reflected in the appearance of new forms of the operating and activity competence, improvement of discrete skills and systematic complexes, modes of a leader's mastery. The determination of a spectrum of the operating and activity competence is essential for the organization of a qualitative preparing of the future experts-leaders in the educational sphere.

***Key words**: professional competence, manager of education, education management, operating and activity competence, practical skills.*

Вступ / Introduction. Модернізація соціально-культурної місії сучасної освіти зумовлює нові вимоги до організації діяльності освітніх установ. Зміна пріоритетів відображена у концептуальних засадах сучасної освітньої парадигми. Її основними характеристиками є вихід за межі знаннєво-орієнтованої організації освітнього процесу, набуття суб'єктами навчання комплексу комунікативних, інформаційних, загальнокультурних, соціальних компетенцій, необхідних для самореалізації в сучасному суспільстві, прищеплення загальнолюдських цінностей, формування активної життєвої позиції, здатності й потреби навчатися впродовж життя. Внаслідок таких викликів середовище нинішньої школи активно трансформується у простір виховання вискоосвічених, активних представників громадянського суспільства.

Успішне функціонування освітніх установ значною мірою залежить від ефективності діяльності керівника. Праця управлінця у світлі окреслених завдань та сучасних реалій: розширення ринку освітніх послуг, динамічних соціально-культурних змін, насиченості інформаційного середовища набуває нового характеру й вимагає опанування якісно новим рівнем фахової компетентності, стратегічним баченням перспектив, здатністю до педагогічної творчості, прагненням до розвитку та інновацій.

Аналіз складових професійної компетентності сучасного керівника освітньої сфери дає можливість визначити різноманітні компоненти, що охоплюють психологічну готовність, комплекс особистісних якостей та здібностей, систему загальних і спеціальних знань, уміння та навички практичної управлінської діяльності та ін. Серед них особливої уваги заслуговують складові організаційно-діяльнісного компонента, що мають безпосередній вияв у повноті реалізації принципів, виборі та застосуванні методів, технік, стратегій і прийомів управлінської діяльності на всіх етапах цього процесу.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є визначення та аналіз операційно-діяльнісних компетенцій сучасного менеджера освітньої сфери.

Завдання дослідження: охарактеризувати поняття професійна компетентність менеджера освітньої сфери, визначити місце операційно-діяльнісних компетенцій в системі професійної компетентності, проаналізувати їх сутність та умови успішного застосування і розвитку.

Методи / Methods. Методи дослідження: порівняння, **с**истематизація, узагальнення даних психолого-педагогічної літератури, досліджень теорії й практики управління в освітній сфері; наукова інтерпретація сутності професійної компетентності менеджера освіти, аналіз змісту операційно-діяльнісного компонента.

Результати / Results. На підставі аналізу результатів наукових досліджень сучасні вчені констатували низку факторів, які на їхню думку, впливають на розвиток освітнього простору сучасної школи. Такими факторами вчені вважають: «наявність стратегії інноваційного розвитку школи, готовність учителя до інноваційної діяльності, сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін, ресурсне забезпечення інноваційних змін, професійну компетентність менеджерів шкільної освіти та відповідно функціональну ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу» (Вознюк Л., 2013).

У поданому переліку можна простежити чіткий наголос на інноваційності та готовності до змін, наявності стратегії розвитку закладу, що передбачає зміни і використовує їх позитивний потенціал, а також функціональну спроможність менеджера, його операційно-діяльнісні компетенції. Очевидно, що спрямованість і готовність до змін створює передумови для динамічних перетворень й розвитку освітньої установи, дає можливість уникнути консервативності, яка неминуче призводить до стагнації й занепаду. Водночас прогресивні зміни не можуть відбуватися

хаотично і безсистемно, для їх втілення необхідна розробка концептуальних засад і стратегічного планування. Управлінська стратегія розвитку навчальної установи базується на, так званому, організаційному баченні керівника.

Успішність організаційного бачення обумовлене виконанням низки вимог:

– «воно має бути пов'язане з конкретною освітньою організацією у конкретному часі;

– його слід обирати з інших можливих бачень розвитку освітньої організації як таке, що найбільше відповідає запитам, освітнім і соціально значущим потребам та інтересам учнів, їхніх батьків;

– воно має відображати щирі наміри й зобов'язання керівника як лідера;

– воно має бути привабливим для персоналу, вмотивовувати його діяльність;

– воно повинно стати баченням усього колективу освітньої організації;

– воно може бути розвинуте й оцінене через якийсь час внаслідок зміни ресурсів або потреби» (Топузов О., & Калініна Л., 2015).

Описані вимоги до розробки організаційної стратегії освітньої установи чітко узгоджені з вимогами до керівника освіти, які обґрунтовані сучасним трактуванням змісту освітнього менеджменту, як галузі, що визначає сукупність принципів, форм, методів управління педагогічними системами та педагогічним персоналом, базованих на наукових засадах.

Отож, виходячи із визначення менеджменту, керівник навчального закладу XXI ст. має:

– прогнозувати позитивне майбутнє і формувати дух позитивних змін;

– забезпечувати відкрите керівництво;

– вивчати інтереси й потреби суспільства, щоб ставити нові цілі;

– організовувати роботу колективу на досягнення поставлених цілей;

– забезпечувати наявність різних ресурсів для якісного досягнення цілей;

– постійно вчитися і стимулювати до цього колег (Жигірь В., 2011).

Наведений перелік містить найбільш значимі характеристики менеджера освіти, які формують, так звані, рушійні передумови прогресивних реформаційних управлінських процесів. Відтак, можна зауважити, що значну увагу в професійній компетентності керівника, звернено на функціональну ефективність, а саме практичну спроможності управлінців. Наголос на важливості практичних умінь можна також простежити, здійснивши аналіз основних аспектів професійної компетентності менеджера шкільної освіти, визначених сучасними науковцями. Це поняття дослідники визначають доволі різнопланово. Зокрема, Л. Вознюк у професійну компетентність менеджера освіти зараховує:

– «знання та розуміння природи управлінської праці та процесів менеджменту;

– знання посадових та функціональних обов'язків менеджера освіти;

– уміння використовувати інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби комунікацій, необхідні у процесі управлінської праці;

– людинознавча компетентність;

– володіння мистецтвом налагодження зовнішніх зв'язків;

– здатність до самооцінки, уміння робити правильні висновки» (Вознюк Л., 2013)

За міркуваннями В Жигірь, професійна компетентність менеджера освіти охоплює такі ланки: загальнокультурну, комунікативну, психолого-педагогічну, управлінську та стратегічну (Жигірь В., 2011). У дослідженнях Т. Іванової встановлено змістові складові професійної компетентності керівника освітньої установи: спеціальні, загальні, особистісні, організаційні, комунікативні компетенції (Іванова Т., 2012).

Аналізуючи твердження науковців, можна констатувати обов'язкову присутність в переліку складових компетентності сучасного менеджера освітньої сфери організаційно-управлінських умінь, сутність яких передбачає психологічну готовність й здатність налагоджувати ефективну практичну діяльність. Така діяльнісна компетенція менеджера є необхідною на всіх етапах роботи керівника: планування, здійснення, мотивування, контроль, оцінювання роботи усіх об'єктів управлінського процесу. Вона охоплює спеціальні технологічні уміння організації управлінського процесу, прийняття рішень, налагодження командної роботи, дотримання управлінських принципів, формування атмосфери співробітництва, середовища однодумців, забезпечення умов для розподілу обов'язків й делегування повноважень, здійснення систематичного й своєчасного контролю на усіх рівнях, утвердження демократичного стилю керівництва. досягнення колегіальності й партисипативності.

Складові операційно-діяльнісного компонента, на думку, Д. Ханта та Р. Осборна, є основними рисами керівника, необхідними для досягнення ним кар'єрного успіху. У цьому компоненті вони визначають такі навички:

– «концептуальні навички – здатність аналізувати та розв'язувати комплексні проблеми;

– навички планування та організації – здатності обирати напрям діяльності та концентрувати

ресурси для досягнення цілей;

– навички прийняття рішень – здатність використовувати інформацію та логіку для пошуку альтернативних рішень» (Мармаза О., 2007).

Операційно-діяльнісний компонент охоплює системні та дискретні уміння. Їх реалізація найбільш повно знаходить вияв у втіленні певних управлінських технік. При здійсненні практичних дій відбувається не тільки тренування чи вдосконалення конкретних умінь, а також формуються більш складні форми, які можна назвати синтезованими прикладними управлінськими конструкціями. Аналіз різноманітних управлінських технік дає можливість описати різноманітні компетенції операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності керівника освітньої сфери.

До найбільш часто вживаних управлінських технік, сучасні науковці зараховують: управління через делегування, винятки, ціль, результати, конфлікти, нагляд і розпорядження, мотивацію, інновації, комунікування, інвігіляію, контроль (Plewki Cz., Bednarczyka H., 2008). Розглянемо сутність цих технік та спектр практичних умінь, які будуть актуалізовані в процесі їх здійснення.

Управління через делегування. В основі цієї техніки закладено принцип делегування управлінських повноважень від керівника підлеглим. Тобто рішення можуть бути прийняті, як на найвищому, так і на найнижчому рівнях. Техніка спрямована на те щоб працівник діяв самостійно в межах переданих йому повноважень. Рішення приймаються тільки там де це логічно повинно мати місце, а саме в місцях виникнення проблем. Завдяки цьому керівник звільняється від значної частини рутинної праці й може більше часу присвятити управлінню, внаслідок чого покращується соціально-психологічний клімат організації. Виважене застосування техніки делегування повноважень, відповідальності суттєво активізує і мотивує працівників, яким передано повноваження. Найбільшою мірою ця техніка сприяє формуванню навичок аналізу потенційних можливостей підлеглих, визначенню меж їх компетентності, постановку посильних завдань, прийняття зважених рішень, створенню в середовищі школи атмосфери довіри й партнерської співпраці.

Управління через винятки. Основою цієї техніки є засада винятків. Вона полягає в тому, що керівник повинен втручатися в роботу підлеглих тільки у виняткових випадках. Цю техніку характеризує спрощення процесу управління, вилучення керівника з рутинної роботи, ідентифікацію працівників із завданнями і чіткий поділ відповідальності. Базовою проблемою в окреслених умовах є питання визначення виняткових ситуацій і контроль результатів їх розв'язання. Застосування цієї техніки не достатньо мотивує працівників й більше того навіть обмежує можливості їх розвитку, у тих випадках, коли керівник переймає розв'язання цікавих проблем, а також функції нагляду і контролю. Основними практичними уміннями для реалізації цієї техніки стають аналіз управлінського процесу, визначення ризиків, прийняття рішень в неординарних умовах.

Управління через ціль. Найбільш популярна сьогодні техніка. Полягає у визначенні цілей, які мають бути зреалізовані в окресленому періоді й мають провадити до узгодження потреб працівників з потребами організації. В цій техніці основою є слушна засада, що всі члени організації повинні чітко розуміти й долучитися до досягнення спільної мети, яку часто називають місією організації. Управління через ціль спрямоване на чітке розуміння членами цілей організації, розвиток ініціативи, уможливлює коригування допущених помилок, а також забезпечує ідентифікацію працівників з місією організації. Застосування цієї техніки зумовлює те, що на перший план праці керівника виходять завдання, які вимагають концептуальної праці й відповідно навичок планування, організації і підтримки, здійснення аналізу, допомоги підлеглим у практичній реалізації цілей.

Управління через результати. Техніка містить багато схожих елементів з управлінням через ціль. Опирається на засаду систематичного уточнення планованих цілей як інструменту управління, що в результаті вимагає координації децентралізованих рішень. Управління спрямоване на результати передбачає, що цілі не мусять бути узгоджені з працівниками, лише доведені до їх відома. Ця методика передбачає, що кожна людина хоче досягти успіху, усі працівники здібні та доброзичливі й більшість з них хоче взяти на себе відповідальність і прагне отримати задоволення від роботи. В такому контексті найціннішим є творчий потенціал та ініціативність. Від керівника вимагаються вміння здійснювати демократичне управління, гнучкість, готовність до співпраці, турбота про результати, прояв довіри до підлеглих, делегування відповідальності й створення можливостей для досягнення ними успіхів.

Управління через конфлікт. Основою цієї техніки є твердження, що конфлікти не є виключно проявом патології організації, а також відіграють і позитивну роль. Управління через конфлікт не передбачає цілеспрямоване їх створення, а застосування умінь аналізу конфліктних ситуацій, вибір найбільш оптимальних прийомів і стратегій їх розв'язання, стеження щоб вони не набули

небезпечних розмірів, надмірної ескалації, були під контролем. Конфлікти можуть бути вирішені у партнерській взаємодії на засаді компромісу або консенсусу. Сторони можуть краще зрозуміти одна одну, обговорити протилежні погляди, зважити сильні сторони, знайти спільні шляхи порозуміння, оздоровити стосунки.

Управління через нагляд і розпорядження. Техніка базована на авторитарному стилі керівництва, не передбачає делегування повноважень, тут присутній лише розподіл праці й нагляд керівника за виконанням розпоряджень. Власна ініціатива працівників не допускається. Практичні уміння керівника авторитарного стилю: чіткі вказівки, розпорядження, інструктування, своєчасна перевірка і контроль.

Управління через мотивацію. Техніка передбачає створення умов для задоволення матеріальних і психічних потреб працівників, а також стимулювання їх до кращої роботи через створення мотиваційних ситуацій. Мотивування до роботи полягає у використанні низки диференційованих індивідуальних засобів і інструментів, що спонукають до ефективної роботи на користь організації. Таким чином керівник формує уміння визначення мотивації працівників, встановлення пріоритетів, розробки стимулів, а також створення різноманітних мотивувальних ситуацій, які спрямовані на індивідуальні потреби працівників.

Управління через інновації. Полягає у впровадженні різних змін (повноважень, вдосконалень, інновацій) передовсім у найбільш важливих сферах діяльності. В організаціях, скерованих на зміни, інновації є беззаперечною необхідністю, які генерують позитивні тенденції підвищення ефективності. Передумовою розвитку є відмова від пасивності, формування навичок офенсивного стилю діяльності, який вимагає постійних зусиль і готовності до реагування на підставі аналізу поведінки клієнтів і конкурентів.

Управління через комунікування. Полягає у побудові та вдосконаленні стабільної системи інформування команди про головні цілі, проблеми й труднощі організації, наміри керівництва, а також актуальне становище установи на ринку. Безпосередньою ціллю цієї техніки є покращення інформування команди, яке забезпечить створення клімату взаємної довіри поміж керівництвом і підлеглими. Більше того, це призведе до зміцнення мотивації та утвердження позитивної поведінки працівників на користь організації. Основні уміння, які необхідні для застосування цієї техніки, лежать у площині технологій успішної комунікації, безбар'єрного спілкування, володіння невербальними засобами.

Управління через інвігіляцію. Техніка є формою контролю, поєднаною з обмеженням інтервенції керівництва. Інвігіляція полягає на дискретному й систематичному спостереженні роботи підлеглих. Розвиток подій повинен відповідати очікуванням керівника. Таким чином техніка вимагає систематичного контролю, перевірок, аналізу отриманих результатів, формулювання висновків, випрацювання рекомендацій. Інвігіляція має високий мотиваційний потенціал, який полягає у спонуканні підлеглих до ефективної роботи. Працівники, за якими наглядають, поводять себе інакше ніж ті, які позбавлені контролю.

Управління через контроль. Передбачає комплексний і багатоаспектний контроль усіх ділянок діяльності організації. Охоплює систему умінь планування матеріальних і фінансових завдань, уточнення напрямів діяльності, забезпечення необхідною інформацією, контролю і звітування про виконання завдання.

Обговорення / Discussion. У сучасних науково-педагогічних пошуках проблема формування та аналізу сутності компетентності фахівців займає одне з центральних місць. У руслі наукової розробки засад компетентнісного підходу значні напрацювання здійснили В. Бондар, О. Пєхота, О. Пометун, В. Жигірь та ін. (Жигірь В., 2011). Питання професійної компетентності менеджерів освіти, специфіку їх фахової діяльності активно вивчали О. Мармаза, Т. Іванова, І. Шоробура та ін. (Іванова Т., 2012; Мармаза О., 2007). Водночас детальний аналіз прикладних аспектів професійної компетентності й майстерності керівників освітньої сфери залишається актуальним й потребує різнобічного вивчення у світлі актуальних проблем організації сучасного освітнього середовища.

Висновки / Conclusions. На підставі систематизації та узагальнення вищевикладеного матеріалу можна констатувати вагоме значення операційно-діяльнісної складової у системі професійної компетентності менеджера освіти. Практичні уміння керівника формуються в процесі професійної підготовки й вдосконалюються в умовах активної й творчої професійної діяльності. Різноплановість завдань і функцій професійної діяльності керівника, зумовлена сучасними вимогами й контекстами відображаються у появі нових вимірів операційно-діяльнісної компетенції, вдосконаленні дискретних умінь й системних комплексів, прийомів майстерності управлінця. Визначення спектру операційно-діяльнісної компетентності важлива для організації якісної підготовки майбутніх фахівців-управлінців в освітній сфері.

Список використаних джерел і літератури:

Вознюк, Л. (2013). Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи. *Початкова школа*, *11,* 42–43 [in Ukrainian].

Жигірь, В. (2011). Особливості професійної компетентності менеджерів освіти. *Молодь і ринок*, *5* (76), 64–69 [in Ukrainian].

Іванова, Т. В. (2012). *Культура педагогічного менеджменту викладача ВНЗ непедагогічного профілю*. Київ: Педагогічна думка [in Ukrainian].

Мармаза, О. І. (2007). *Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника*. Харків: Основа [in Ukrainian].

Олійник, В., & Протасова, Н. (2011). *Освітній менеджмент в умовах освітніх змін*: навч. посіб. Луганськ: СПД Резніков В. С. [in Ukrainian].

Топузов, О., & Калініна, Л. (2015). Організаційні стратегії як детермінанти розвитку організаційної культури. *Сучасні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві.* (с. 4–17). Київ [in Ukrainian].

Plewka, Cz., & Bednarczyk, H. (Red.). (2008). *Menedżer i kreator edukacji.* Radom [in Polish].

References:

Vozniuk, L. (2013). Rol menedzhera osvity v onovlenni suchasnoi shkoly [The Role of the Education Manager in the Renovation of a Modern School]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, *11*, 42–43 [in Ukrainian].

Zhyhir, V. (2011). Osoblyvosti profesiinoi kompetentnosti menedzheriv osvity [Features of Professional Competence of Education Managers]. *Molod i rynok – Youth and Market*, *5* (76), 64–69 [in Ukrainian].

Ivanova, T. V. (2012). *Kultura pedahohichnoho menedzhmentu vykladacha VNZ nepedahohichnoho profiliu* Kyiv: Peda*[A Culture of a Pedagogical Management of a University Teacher of Non-Pedagogical Profile].* hohichna dumka [in Ukrainian].

Marmaza, O. I. (2007). *Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka [Management in Education: a Road Map of the Leader].* Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Oliinyk, V., & Protasova, N. (2011). *Osvitnii menedzhment v umovakh osvitnikh zmin [Educational Management in the Conditions of Educational Changes].* L. Kalinina (Red.). Luhansk: SPD Reznikov V. S. [in Ukrainian].

Topuzov, O., & Kalinina, L. (2015). Orhanizatsiini stratehii yak determinanty rozvytku orhanizatsiinoi kultury [Organizational Strategies as Determinants of Organizational Culture Development]. *Suchasni tendentsii rozvytku orhanizatsiinoi kultury zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v informatsiinomu suspilstvi* (pp. 4–17). Kyiv [in Ukrainian].

Plewka, Cz., & Bednarczyk, H. (Red.). (2008). *Menedżer i kreator edukacji [Manager and Creator of Education].* Radom [in Polish].

Дата надходження статті: «24» вересня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «21» жовтня 2020 р.

Мищишин Ірина – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Myshchyshyn Iryna – Assistant Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Калагурка Христина – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук

Kalahurka Khrystyna – Assistant Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences

Мищишин Орест – доцент кафедри цифрової економіки та бізнес-аналітики Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат фізико-математичних наук, доцент

Myshchyshyn Orest – Assistant Professor of the Department of Digital Economics and Business Analytics of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Мищишин, І., Калагурка, Х., & Мищишин, О. (2020). Операційно-діяльнісні компетенції менеджера освіти. *Педагогічний дискурс, 29,* 70–75. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.09.

Cite this article as:

Myshchyshyn, I., Kalahurka, H., & Myshchyshyn, O. (2020). Operating and Activity Competence of the Education Manager. *Pedagogical Discourse, 29*, 70–75. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.09.

УДК 378.016:81'25
UDC 378.016:81'25
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.10

ІРИНА САВКА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1)
IRYNA SAVKA,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska St., 1)
ORCID: 0000-0002-3213-0921

Педагогічні умови реалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів на основі інтегративного підходу

Pedagogical Conditions for the Realization of Professional Training of Future Translators on the Basis of the Integrative Approach

У статті обґрунтовано педагогічні умови реалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів на основі інтегративного підходу. Доведено, що для професійної підготовки майбутніх перекладачів необхідна орієнтація на професійно спрямовану інтеграцію знань і вмінь; забезпечення інтеграції професійної фахової підготовки фахівців з перекладу; реалізація інтегрованого змісту, методів і форм реалізації професійної спрямованості гуманітарних дисциплін для студентів спеціальності «Філолог»). Зазначено, що одним із завдань удосконалення професійної підготовки професійних перекладачів є формування у майбутніх перекладачів професійно-орієнтованої лексичної обізнаності. З'ясовано, що професійні уміння перекладача полягають у гнучкому й успішному виконані професійних обов'язків в нестандартних, незвичайних, різноманітних ситуаціях. Визначено, що однією з основних функцій професійної діяльності перекладача є комунікативна.

Ключові слова: *педагогічні умови, професійна підготовка, майбутні перекладачі, інтегративний підхід*

The article substantiates the pedagogical conditions for the implementation of professional training of future translators on the basis of an integrative approach. It is proved that for the professional training of future translators it is necessary to focus on professional integration of knowledge and skills; ensure the integration of professional training of translation specialists; implementation of integrated content, methods and forms of implementation of the integrative approach in training for the students of the specialty "Philology). It is noted that one of the tasks of improving the professional training of professional translators is the formation future translators' professionally-oriented lexical awareness. The professional skills of a translator are found to be flexible and successful in performing professional duties in non-standard, unusual, diverse situations. It is determined that one of the main functions of a translator's professional activity is communicative. The article justifies the pedagogical conditions of professional training of future translators based on an integrative approach aimed to ensure internal professional integration of knowledge and skills of linguistic disciplines (general foreign language subsystem of the professional training for a future translator), the provision of external professional integration of the knowledge and skills of the professional foreign language training, the formation of an integrated training system of a future translator. The article shows the features of the integration of knowledge and skills for future translators such as the integration of knowledge and skills in foreign languages learning, which helps to optimize the theoretical and practical components of the future translators training; the doubled integration of knowledge and helps to update the content of the professional training; the provision of the constant updating of knowledge and skills of languages by the specialist in translation.

Keywords: *professional training, future translators, pedagogical conditions, professional activity, integration of knowledge.*

Вступ / Introduction. Інтенсивний розвиток міжнародних відносин України з європейським економічним та політичним простором, широкі професійні можливості населення суттєво підвищує значущість фахових перекладачів, які представляють важливу ланку між нашою державою та світовими лідерами на міжнародній арені. Цей фактор висуває нові вимоги до професійної

підготовки фахівців, які вміло забезпечують обмін інформації між представниками різних культур. Професійна кваліфікація таких фахівців передбачає їхню високу продуктивність, гнучкість, здатність адаптуватися до швидких змін у суспільстві, а також розроблення якісно нових підходів до їхньої професійної підготовки. У сучасні освітні стандарти внесено соціально обґрунтовані вимоги до дипломованого спеціаліста, здатного компетентно вирішувати складні питання міжнародного та державного значень. Однак, забезпечення високого рівня їх реалізації на практиці залишається актуальним завданням вищої професійної освіти. Удосконалення професійної підготовки професійних перекладачів зумовлено багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками, серед яких - динамічний розвиток світового ринку праці, які вносять суттєві корективи в структуру професійної підготовки та професійної діяльності перекладачів. Майбутньому перекладачеві необхідно виконувати висококваліфіковану аналітичну й організаційну роботу, правильно оцінювати ситуацію, обґрунтовано й чітко висловлювати власну точку зору.

У педагогіці накопичено значний досвід досліджень проблем інтеграції (Гончаренко С., 1997; Гребенніков А., 2012; Козловська І., 2008 та ін.), підготовці перекладачів (Гавриленко Н., 2013; Долинський Є., 2013; Мартинюк О., 2012; Моцар М., 2018; Наказний М., 2015 та ін.), професійна підготовка (Ковязіна О., 2000; Колодій І., 2009; Соколова І., 2008 та ін.). Водночас, поза увагою дослідників залишилось обґрунтування педагогічних умов формування системи інтегрованих знань та умінь майбутніх перекладачів.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх перекладачів на основі інтегративного підходу.

Методи / Methods. У дослідженні нами використані такі методи: аналіз сутності професійної підготовки та інтегративного підходу у професійній підготовці фахівців, класифікація принципів навчання, порівняння та асиміляція різних підходів до професійної підготовки, виділення причин низького рівня професійної підготовки, узагальнення результатів дослідження. Нами використана методика цільового опитування викладачів для виявлення рівня інтегрованих дисциплін.

Результати / Results. Професійна діяльність випускників напряму підготовки «Філологія» спрямована на вивчення іноземної мови на високому рівні для застосування її у своїй професійній діяльності. Випускники спеціальності «Філологія» можуть реалізуватися у різних сферах діяльності, одна з яких є переклад. Професія перекладача вимагає широких знань (лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних з країнознавства, історії і літератури, а також знань, необхідних для перекладу в спеціальних галузях – економіці, юриспруденції, політиці, освіті, медицині тощо) (Латишев Л., 1999). Професійний світогляд перекладача – це система узагальнених поглядів на світ професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності. Студенти отримують теоретичні знання та практичні навички, необхідні для їх професійної діяльності.

Завдання формування у майбутніх перекладачів професійно-орієнтованої лексичної обізнаності на сучасному етапі полягають у розвитку вміло і швидко застосовувати за різних обставин лексичне мислення студента; у розвитку мовної здатності добре і швидко міркувати, зіставляти різні думки, всебічно зважувати їх, роблячи певні висновки; у поглибленні навичок самостійної роботи з текст; удосконалювання вміння до самонавчання; у розвитку комунікативних здібностей.

Отже, беручи до уваги вище згадане, ми виділено такі педагогічні умови, що, на нашу думку, найбільш ефективно впливають на забезпечення професійної підготовки майбутніх перекладачів на засадах інтегративного підходу:

– забезпечення інтегративного підходу в формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів;

– стимулювання розвитку міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки;

– реалізація інтегрованого змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх перекладачів для студентів спеціальності «Філолог»;

– удосконалення форм та методів самостійної роботи.

Для майбутніх перекладачів всебічним і ґрунтовним має бути викладання іноземної мов тому що в майбутньому їм доведеться на практиці демонструвати високий рівень володіння мовою як розмовною так і професійною, як в усній, так і в письмовій її формах. Надзвичайно актуальним з огляду на цей факт видається аспект оволодіння професійною лексикою, а також лінгвокраїнознавчими реаліями стосовно на контексту (на відміну від лінгвокраїнознавчих знань, що їх отримують наші студенти впродовж усього курсу навчання в університеті (Левицька Н., 2015). Концепція викладання іноземних мов в Україні передбачає поглиблене оволодіння

іноземною мовою, зокрема професійне (підготовка вчителів, викладачів, перекладачів іноземних мов, філологів-лінгвістів) і прикладне (підготовка фахівця гуманітарного, природничого та науково-технічного профілю). На першому етапі студенти оволодівають загальнонауковою, побутовою і діловою мовою, а на другому – спеціалізованою.

Однією з основних функцій професійної діяльності перекладача є комунікативна, яка передбачає обмін інформацією та отримання повноцінного зворотнього зв'язку. Різнорівневі комунікативні ситуації вимагають високої психолого-педагогічної компетентності. Тому всебічна комунікативна обізнаність розглядається як інтегральна якість, що об'єднує особистісні професійні параметри. Комунікативні якості фахового перекладача, який володіє мовою, включають такі компоненти: комунікативний – здатність брати участь у іншомовному професійному спілкуванні, здійснювати мовну активність у конкретних ситуаціях професійного спілкування; лінгвістичний – знання правил мовної та немовної поведінки у визначена: і стандартних ситуації професійного спілкування, знання національно-культурних особливостей мова якої вивчається, та вміння здійснювати свою мовну поведінку у відповідності до цих знань; методичний як здатність студента організовувати свою роботу з вивчення іноземної мови творчо, цілеспрямовано та осмислено.

Можна сказати, що іншомовна професійна комунікативна діяльність є засобом передачі форм культури професійної ролі та професійного досвіду. Як вид пізнавальної діяльності, комунікативна діяльність може ідентифікуватися з комунікативною компетентністю, що дозволяє створювати дидактичні умови, що стимулюють розвиток певних видів здібностей засобами іноземної мови (Моцар М., 2018). Професійному перекладачу необхідно володіти фаховою термінологією на високому рівні, адже її досконале знання, доцільне застосування є запорукою успішної професійної діяльності. Формуванню термінологічної компетенції слід приділяти увагу не лише у процесі вивчення фахових дисциплін, а й за допомогою засобів іноземної мови.

Для успішного оволодіння фаховою лексикою студентами філологічних факультетів необхідно застосувати понятійно-жанровий підхід, який спрямовується на ознайомлення із загальними особливостями функціонування фахової термінології в різних типах фахових текстів, залежно від функціонально-стилістичного різновиду тексту і жанру. Для роботи за допомогою цього методу викладачеві необхідно чітко уявляти собі, які ознаки фахової термінології переважають в різних жанрах, як належать тій чи іншій сфері, і що відповідають вузьким професійним сферам, а на які з них у першу чергу необхідно звертати увагу студентам, які опановуючи мовні спеціальності, мають оволодіти сукупністю всіх мовних засобів, що застосовуються в спеціальній галузі комунікації, гарантуючи розуміння між людьми, які працюють в даній сфері (Лавриненко О., 2011). Поєднуючи такі підходи та застосовуючи інтегративні зв'язки, можна досягти значно кращих результатів, виробити у майбутнього фахівця глибоке розуміння сутності и сесійної діяльності.

Обговорення / Discussion. Беручи до уваги те, що освітньо-кваліфікаційна характеристика філолога передбачає вміння читати різнопрофільні тексти, готовність до засвоєння спеціальних термінів, розуміння міжнародної наукової та іншої термінології, логічним є використовувати курс латинської мови як системоформувальну дисципліну в утворенні інтегративних міжпредметних зв'язків (Ребрій О., 2005). Інтеграція лінгвістичних дисциплін передбачає: з'ясування принципів міждисциплінарності та трансдисциплінарності при підборі змісту та форм занять з латинської та англійської (німецької, французької) мови; організацію творчого співробітництва викладачів іноземних мов; побудову скоординованої системи дій та вимог викладачів різних предметів у напрямку стимулювання використання латинської лексики в творчих наукових роботах майбутніх перекладачів (проектах, доповідях, курсових, дипломних роботах), формулюванні наукових робіт, статей (Комісаров В.,1997).

Для підготовки конкурентноспроможного фахового перекладача необхідно включити до інтегрованого курсу таку науку як Лінгвокраїнознавство що вивчає мовні одиниці, які найяскравіше відображають культурні особливості народу – носія мови та місце його існування: реалії – визначення предметів чи явищ, характерних для певної культури та відсутніх в іншій; конотативна лексика, тобто слова, що мають однакове чи подібне основне значення, але відрізняються культурно-історичними асоціаціями; фонова лексика, яка означає предмети та явища, які мають аналоги в культурі мови, що вивчається, але відрізняються національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів тощо (Болотна Т., Зубрицька О., 2007). В перекладознавстві та лінгвокраїнознавстві національна чи регіональна риса представляє собою особливу одиницю. З одного боку, ця риса відображає державний, економічний, географічний та культурний устрій країни, що придає їй більш вагоме значення. Але з іншого боку, ця риса – це слово, яке називає об'єкти, характерні для життя одного народу та абсолютно чужі іншому, що дуже ускладнює переклад, і перекладач змушений докладно описувати чи пропонувати свої неологізми.

Отже, національні особливості, їх різноманітність є основою та об'єктом лінгвокраїнознавства, за допомогою якого намагаються зрозуміти внутрішній устрій, економічний та культурний рівень, історію країни, мова якої вивчається, її героїв, традиції та звичаї. Саме через реалії здаються певні риси, особливості характеру, притаманні саме цій країні, яка існує в певну історичну епоху, тому що лексика реагує на всі зміни суспільного життя, і це відображено в словниковому запасі країни. Успішному та швидкому засвоєнню лінгвокраїнознавчого матеріалу на заняттях з іноземної мови сприяє моделювання реальних побутових ситуацій. Здійснення принципу реальності на практиці дозволить зменшити час, що є необхідним для засвоєння конкретного мовного матеріалу.

Викладання професійних дисциплін іноземними мовами базуються на низці розроблених ідей. Ставши студентами, обдаровані діти попадають у загальне середовище, спрямоване на підготовку «середнього» фахівця і часто втрачають не лише інтерес до навчання, але й задуті у загальноосвітній школі знання. Тому необхідно всіляко підтримувати і розвивати здатність цієї категорії студентів до професійного розвитку і самореалізації (Поршнева Е., 2004). Мова йде не про традиційне вивчення іноземних мов, а про надання обдарованим студентам можливості отримувати істину спеціальних знань та розвивати їх безпосередньо однією або двома іноземними мовами.

Сутність інтеграції професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців у вищій школі полягає у формуванні у них білінгвальної складової в професійної компетенції, яка зумовлює здатність до професійної іншомовної комунікації, адекватної культурної самоідентифікації, вільному вибору власної позиції, активної самореалізації та культуротворчою діяльності. Інтеграція лінгвістичної фахової підготовки – одна зі складових конкурентоспроможності фахівців у вищій школі. Це обумовлено специфікою мовних і лінгвістичних знань, яка включає велику питому вагу формування мовленнєвих умінь і навичок, рішення різноманітних комунікативних завдань, значення, смисли.

Для фахівців з перекладу всебічним і ґрунтовним має бути викладання окремих дисциплін іноземною мовою, адже в остаточному результаті саме їм доведеться на практиці демонструвати високий рівень володіння мовою: як розмовною, так і професійною, як в усній, так і в письмовій її формах (Мартинюк О., 2014, с. 499). Система інтегрованих знань та умінь у змісті професійної підготовки майбутніх перекладачів забезпечує формування конкурентоспроможного професіонала на основі сформованих інтегрованих знань, практичних умінь, навичок, а на основі цього і професійних цінностей та особистісних якостей фахівця. Інтегрування професійних знань і вмінь відбувається через їх властивості, що необхідно враховувати під час формування змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Методика формування знань ефективна, якщо забезпечує, перш за все, глибину засвоєння знань (Латишев Л., 1999). Методика ефективна, якщо забезпечує засвоєння відносин знань, їх взаємозв'язків, що навчається, розумового комплексу, який засвоєний цілісно. Засвоєння знань повинне поєднуватися з активізацією і розвитком мислення студента. Теоретичне обґрунтування інтеграції знань базується на аналізі інтегративного потенціалу параметрів звань (величин, які характеризують властивості знання) (Козловська І., 2008) у контексті інтегративного підходу до нормування змісту освіти.

Професійні уміння перекладача полягають у гнучкому й успішному виконані професійних обов'язків в нестандартних, незвичайних, різноманітних ситуаціях. Ці уміння повинні бути не тільки автоматичні, але здійснюватися усвідомлено, при активній участі мислення, постійних розумовому контролі та оцінках, що відбувається в даній ситуації. Також повинні бути присутні елементи творчості, відшукання способів гнучкого пристосування дій, адекватних специфіці ситуації і умов (Копусь О., 2014). Властивості умінь - адекватність специфіці ситуації, свідомість, гнучкість, достатня швидкість виконання, успішність, надійність стійкість до несподіваного і незвичайного.

Професійне вміння характеризує готовність виконувати дію (практичну і розумову) свідомо, добираючи і правильно використовую доцільні в даних умовах способи дій і досягаючи завдяки цьому високих якісних або кількісних результатів праці.

Порівнюючи інтегровані знання та вміння з предметними, можемо зробити висновок, що інтегровані є більш ґрунтовними. Розвиток знань та умінь характеризується напрямом руху знань, наявністю раптових та поступових стрибків знань. Елементи знань, які зберігають зміст, але змінюють форму залежно від ролі у змісті навчання, відіграють суттєву роль в інтегративних процесах.

Таким чином, інтегративний підхід полягає у виявленні наявного потенціалу іноземної мови неявній формі через внутрішньопредметну і міжпредметну інтеграцію знань; встановленні істота зв'язків між відносно незалежними поняттями, об'єктами та явищами іноземної мови та лінгвокраїнознавчих дисциплін; встановленні логічних взаємозв'язків між культурами різних

народів; створенні передумов творчості мислення і власної організації знань; формуванні наскрізних понять та їх активне використання у навчальному процесі.

Висновки / Conclusions. Отже, інтеграція знань та умінь сприяє оновленню змісту професійної підготовки, передбачає постійне оновлення знань та вмінь майбутніх перекладачів. Тому ми виокремили такі особливості інтеграції знань і вмінь майбутніх перекладачів: необхідне урахування особливої ролі та місця іноземної мови у професія підготовці майбутніх перекладачів; визначення та забезпечення рівнів компетенції володіння іноземними мовами для фахівців різних спеціалізацій та освітньо-кваліфікаційних рівнів забезпечення вибору основної та додаткових мов, виходячи з конкретних потреб і цільового призначення у професійній діяльності фахового перекладача; забезпечення готовності перекладацької діяльності фахівців враховуючи особливості певної галузі діяльності; інтеграція знань та умінь у процесі вивчення іноземних мов, що сприяє оптимізації теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Список використаних джерел і літератури:

Болотна, Т., & Зубрицька, О. (2007). *Лінгвістика та країнознавчий аспект у викладанні англійської мови*. Взято з http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Philologia/23704.doc.htm [in Ukrainian].

Гавриленко, Н. Н. (1997). *Интегративная модель обучения переводу. Школа дидактики перевода.* Взято с http://www.engectver.ru/Konferenciya/4s/gavrilenko.php [in Russian].

Гончаренко, С. У., & Козловська, І. М. (1997). Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі. *Педагогіка і психологія. 2,* 9–18 [in Ukrainian].

Гребенников, А. В. (2012). Роль интегративных курсов в развитии самоорганизации обучающихся. *Историческая и социально-образовательная мысль, 4,* 99–101 [in Russian].

Долинський, Є. В. (2013). Педагогічні умови формування інформатичної компетентності майбутніх перекладачів при вивченні іноземної мови. *Вища освіта України, 2* (2), 371–377 [in Ukrainian].

Козловська, І. М. (2008). *Метапредметна інтеграція у змісті професійної освіти:* метод. реком. Львів: Сполом [in Ukrainian].

Колодій, І. А. (2009). Аспекти формування інтегральної професійної компетентності у майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Вісник післядипломної освіти*, *11* (1), 112–118. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__16 [in Ukrainian].

Комиссаров, В. Н. (1997). *Теоретические основы методики обучения переводу:* [моногр.]. Москва: МГЛУ [in Russian].

Копусь, О. (2014). Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх магістрів філології. *Теоретична і дидактична філологія, 18,* 45–51.

Лавриненко, О. О. (2011). *Методика викладання перекладу:* навч. посіб. Київ. КиМУ [in Ukrainian].

Латышев, Л. К., & Провоторов, В. И. (1999). *Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе*: учеб. пособие для студ. вузов. Курск: РОСИ [in Russian].

Левицька, Н. В. (2015). Проблема професійної підготовки перекладачів у теоретично-педагогічних дослідженнях. *Молодий вчений, 7* (2), 57–60.

Мартинюк, О. В. (2014). Становлення системи професійної підготовки спеціалізованих перекладачів: досвід США. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 4.* Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_4_13 [in Ukrainian].

Моцар, М. М. (2018). *Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ [in Ukrainian].

Наказний, М. О. (2015). Змістова модель організації педагогічної практики для студентів напряму «Переклад» у вищому навчальному закладі. *Інновації у вищій освіті – комунікація та співпраця у сучасному університетському середовищі за допомогою специфічних цифрових інструментів:* [міжнар. кол. моногр.]. Дніпродзержинськ [in Ukrainian].

Павлик, О. Б. (2004). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення:* дис. … канд. пед. наук. Хмельницький [in Ukrainian].

Поршнева, Е. Р. (2004). *Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика:* автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Казань [in Russian].

Ребрій, О. В., & Панченко, О. І. (2005). Методика підготовки навчальних матеріалів для майбутніх перекладачів. *Вчені записки, 2,* 497–505 [in Ukrainian].

Соколова, І. В. (2008). *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями:* [моногр.]. Дніпропетровськ [in Ukrainian].

References:

Bolotna, T., & Zubrytska, O. (2007). *Linhvistyka ta krainoznavchyi aspekt u vykladanni anhliiskoi movy [Linguistics and Ethnographic Aspect in Teaching English].* Retrieved from http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Philologia/23704.doc.htm [in Ukrainian].

Gavrilenko, N. N. (1997). *Integrativnaya model' obucheniyia perevodu. Shkola didaktiki perevoda [Integrative Model of Translation Training. School of Translation Didactics].* Retrieved from http://www.engectver.ru/Konferenciya/4s/gavrilenko.php [in Russian].

Honcharenko S. U. & **Kozlovska I. M.** (1997). Teoretychni osnovy dydaktychnoi intehratsii u profesiinii serednii shkoli. [Theoretical foundations of didactic integration in vocational high school]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology, 2,* 9–18 [in Ukrainian].

Grebennikov, A. V. (2012). Rol' integrativny'x kursov v razvitii samoorganizacii obuchayushhixsya [The Role of Integrative Courses in the Development of Students' Self-Organization]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya my'sl' – Historical and Socio-Educational Thought*, *4*, 99–101 [in Russian].

Dolynskyi, Ye. V. (2013). Pedahohichni umovy formuvannia informatychnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv pry vyvchenni inozemnoi movy [Pedagogical Conditions for the Formation of Information Competence of Future Translators in the Study of a Foreign Language]. *Vyshcha osvita Ukrainy* – Higher education of Ukraine, *2 (2),* 371–377 [in Ukrainian].

Kozlovska, I. M. (2008). *Metapredmetna intehratsiia u zmisti profesiinoi osvity [Meta-Subject Integration in the Content of Vocational Education].* Lviv: Spolom [in Ukrainian].

Kolodii, I. A. (2009). Aspekty formuvannia intehralnoi profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh perekladachiv aviatsiinoi haluzi [Aspects of Formation of Integrated Professional Competence in Future Translators of the Aviation Industry]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education, 11* (1), 112–118. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11%281%29__16 [in Ukrainian].

Komissarov, V. N. (1997). *Teoreticheskie osnovy' metodiki obucheniya perevodu [Theoretical Bases of Methods of Teaching Translation].* Moscow: MHLU [in Russian].

Kopus, O. (2014). Formuvannia profesiinoi movlennievoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv filolohii [Formation of professional speech competence of future masters of philology]. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia – Theoretical and Didactic Philology, 18,* 45–51.

Lavrynenko, O. O. (2011). *Metodyka vykladannia perekladu [Methods of Teaching Translation].* Kyiv: KyMU [in Ukrainian].

Laty'shev, L. K., & Provotorov, V. I. (1999). *Struktura i soderzhanie podgotovki perevodchikov v yazy'kovom vuze [The Structure and Content of the Training of Translators in a Language University].* Kursk: ROSI [in Russian].

Levytska, N. V. (2015). Problema profesiinoi pidhotovky perekladachiv u teoretychno-pedahohichnykh doslidzhenniakh [The Problem of Professional Training of Translators in Theoretical And Pedagogical Research]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 7* (2), 57–60.

Martyniuk, O. V. (2014). Stanovlennia systemy profesiinoi pidhotovky spetsializovanykh perekladachiv: dosvid SShA [Formation of the System of Professional Training of Specialized Translators: the Experience of the USA]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine.* Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_4_13 [in Ukrainian].

Motsar, M. M. (2018). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [Formation of Multicultural Competence of Future Translators with the Use of Distance Learning Technologies].* (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

Nakaznyi, M. O. (2015). Zmistova model orhanizatsii pedahohichnoi praktyky dlia studentiv napriamu «Pereklad» u vyshchomu navchalnomu zakladi [Semantic Model of Organization of Pedagogical Practice for Students in the Field of «Translation» in Higher Education]. *Innovatsii u vyshchii osviti – komunikatsiia ta spivpratsia u suchasnomu universytetskomu seredovyshchi za dopomohoiu spetsyfichnykh tsyfrovykh instrumentiv – Innovations in Higher Education – Communication and Cooperation in the Modern University Environment with the Help of Specific Digital Tools.* Dniprodzerzhynsk: DDTU [in Ukrainian].

Pavlyk, O. B. (2004). *Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnikh perekladachiv do vykorystannia ofitsiino-dilovoho movlennia [Professional and Pedagogical Training of Future Translators for the Use of Official Business Speech*]. (Candidate's thesis). Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Porshneva, E. R. (2004). *Mezhdisciplinarny'e osnovy' bazovoj lingvisticheskoj podgotovki specialista-perevodchika [Interdisciplinary Bases of Basic Linguistic Training of a Specialist Translator].*(Doctor's thesis). Kazan [in Russian].

Rebrii, O. V., & Panchenko, O. I. (2005). Metodyka pidhotovky navchalnykh materialiv dlia maibutnikh perekladachiv [Methods of Preparation of Educational Materials for Future Translators]. *Vcheni zapysky – Scholarly Notes, 2,* 497–505 [in Ukrainian].

Sokolova, I. V. (2008). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy [Professional Training of Future Teachers of Philology in Two Specialties.* Dnipropetrovsk [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «20» жовтня 2020 р.

Стаття прийнята до друку: «08» грудня 2020 р.

Савка Ірина – доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Savka Iryna – Associate Professor of Foreign Languages for Humanities of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Цитуйте цю статтю як:

Савка, І. (2020). Педагогічні умови реалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів на основі інтегративного підходу. *Педагогічний дискурс, 29,* 76–81. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.10.

Cite this article as:

Savka, I. (2020). Pedagogical Conditions for the Realization of Professional Training of Future Translators on the Basis of the Integrative Approach. *Pedagogical Discourse, 29*, 76–81. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.10.

УДК 378.6:359.3:356.1 (045)
UDC 378.6:359.3:356.1 (045)
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.11

ІГОР ЗАЙЦЕВ,
доцент кафедри
(Україна, Одеса, Військова академія (м. Одеса)
IHOR ZAITSEV,
Assistant Professor
(Ukraine, Odesa, Military Academy (city of Odesa)
ORCID: 0000-0002-0619-8148

Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Organizational-Pedagogical Conditions of Training Future Naval Infantry Units Officers by Means of Information-Communication Technologies

Трансформаційні процеси в Україні потребують підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти, зокрема і у вищих військових навчальних закладах. На сучасному етапі система військової освіти повинна забезпечити ефективну підготовку майбутніх офіцерів морської піхоти до військово-професійної діяльності відповідно до сучасних вимог та державних стандартів освіти. Модернізація системи вищої військової освіти України в контексті Болонської декларації, інтеграція системи освіти України в європейське та світове освітнє співтовариство, налагодження співпраці українських вищих військових навчальних закладів із зарубіжними партнерами із країн-членів НАТО, а також об'єктивно потреба підготовки висококваліфікованих військових фахівців зумовлюють потребу пошуку нових, ефективних форм, методів, засобів, прийомів організації освітнього процесу, реформування змісту військової освіти. Нині відбуваються процеси модернізації вітчизняної системи вищої військової освіти відповідно до Болонської декларації. З огляду на це, важливим напрямом наукових студій закономірно стали інформаційно-комунікаційні технології організації освітнього процесу, зокрема і які використовуються при підготовці майбутніх офіцерів морської піхоти. Тому в статті здійснено аналіз основних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Встановлено та обґрунтовано, що підготовка майбутніх офіцерів морської піхоти до професійної діяльності із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій відбуватиметься більш ефективно за таких організаційно-педагогічних умов: організація самостійної роботи курсантів засобами ІКТ; впровадження сучасних комп'ютерно орієнтованих методів та засобів організації освітнього процесу у ВВНЗ; використання методу проєктів в професійній підготовці майбутніх офіцерів.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови, підготовка, майбутні офіцери морської піхоти, інформаційно-комунікаційні технології.*

Transformation processes in Ukraine need to increase the efficiency of training future specialists in the system of higher education, in particular in higher military educational institutions. At the present stage, the system of military education must ensure the effective training of future naval infantry units officers for military professional activities in accordance with modern requirements and state standards of education. Modernization of Ukraine's system of higher military education in the context of the Bologna Declaration, integration of Ukraine's system of education into the European and world educational community, setting up cooperation of Ukrainian higher military educational institutions with foreign partners from NATO member states, and objective need of training of highly qualified military specialists stipulate the need of search for new, effective forms, methods, means, ways of organizing the educational process, reforming the content of military education. Currently, the processes of modernization of the national system of higher military education are underway in accordance with the Bologna Declaration. In view of this, an important area of researches has naturally become information-communication technologies of the organization of the educational process, in particular those used in the training of future naval infantry units officers. Therefore, the article analyzes the basic organizational-pedagogical conditions of the training of future naval infantry units officers by means of information-communication technologies. It is established and substantiated that the training of future naval infantry units officers for professional activities with the use of information-communication technologies will be more effective under the following organizational-pedagogical conditions: organization of independent work of cadets with the use of ICT tools; introduction of modern computer-based methods and tools of organizing the educational process in higher military educational institutions; use of the project method in the training of future officers.

Keywords: *organizational-pedagogical conditions, training, future naval infantry units officers, information-communication technologies.*

Вступ / Introduction. Перед сучасними вищими військовими навчальними закладами (далі – ВВНЗ) постала важлива та актуальна проблема, яка полягає у підготовці майбутніх офіцерів, здатних діяти в мінливих умовах сучасного суспільства, які здатні приймати рішення в складних ситуаціях. А тому першочергового значення набуває наявність в майбутніх офіцерів професійних знань, умінь і навичок, досвіду особистої діяльності, сформованих професійних компетентностей, практичного досвіду, яких набувають майбутні офіцери морської піхоти (далі – МОМП) під час професійної підготовки. Реформування системи військової освіти ставить важливим завданням перед науково-педагогічними працівниками удосконалення змісту підготовки, використання інноваційних, нестандартних форм, методів та засобів організації освітнього процесу. Важливим у цьому аспекті є виокремлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки МОМП засобами інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), які сприятимуть підвищенню ефективності освітнього процесу у ВВНЗ.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є на основі аналізу наукових джерел, анкетування суб'єктів освітнього процесу у ВВНЗ виокремити та обґрунтувати дієвість організаційно-педагогічних умов підготовки МОМП засобами ІКТ.

Методи / Methods. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення науково-педагогічних джерел, зокрема у сфері військової освіти, опитування, інтерв'ю, анкетування, спостереження за педагогічним процесом з метою виокремлення найбільш дієвих організаційно-педагогічних умов підготовки МОМП засобами ІКТ.

Результати / Results. Системотвірним компонентом підготовки МОМП є сукупність організаційно-педагогічних умов, які забезпечать досягнення якнайкращих результатів освітнього процесу в ВВНЗ. У цілісному взаємозв'язку вони дають можливість впливу на весь освітній процес загалом, та на суб'єктів освітнього процесу зокрема (науково-педагогічні працівники, курсанти), забезпечать можливість керівництва навчально-пізнавальною діяльністю курсантів та побудувати процес професійної підготовки таким чином, щоб використовувані форми, методи та засоби забезпечили реалізацію завдань викладання освітніх компонентів освітньо-професійної програми.

Тому, на нашу думку, з огляду на вищезазначене, необхідно з'ясувати сутність дефініцій «умова», «педагогічна умова», «організаційно-педагогічна умова».

Розглянемо трактування поняття «умова» в контексті визначення цього поняття у різного роду наукових виданнях. «Філософський словник» за редакцією В. Шинкарука (Філософський словник…, 1986) трактує термін «умова» як фактор, рушійна сила, причина будь-якого процесу; у «Філософській енциклопедії» термін «умова» розглядається як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), які є потрібними для виникнення, існування, зміни цього об'єкта (Философская энциклопедия, 1964, с. 286).

На думку З. Курлянд, «коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою» (Курлянд З. Н., 1992, с. 57.). Таким чином, можна зробити узагальнення, що під поняттям «умова» в наукових дослідженнях слід розуміти сукупність чинників, впливів, які об'єктивно впливають на результативність певного процесу.

Пов'язаним терміном із «умова» є «педагогічна умова». Зауважимо, що сьогодні низка науковців розробляє проблематику педагогічних умов забезпечення різних аспектів освітнього процесу. Так, С. Оргєєва вважає, що «педагогічні умови визначаються як сукупність об'єктивних можливостей, які забезпечують успішне вирішення поставлених завдань і їх можна класифікувати за різними аспектами: філософський; дидактичний; виховний (Оргєєва С. В., 2016). «Словник-довідник з професійної педагогіки» дає таке визначення педагогічних умов: «це обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник з професійної педагогіки…, 2006, с. 243). Науковець С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» подає визначення терміну «педагогічні умови» як «демонстрацію сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань» (Гончаренко С., 1997, с. 255).

Таким чином, можна стверджувати, що під поняттям «педагогічні умови» в сучасних освітніх дослідженнях слід розуміти обставини, які прямо чи опосередковано впливають на освітній процес і створення яких дає змогу реалізувати потенціал змісту навчання, форм, методів та засобів для вирішення конкретного освітнього завдання, і які загалом впливають на особистісний, процесуальний та результативний аспекти підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти.

Варто зазначити, що в сучасному освітньому та науковому дискурсі поняття «педагогічні умови» чи «організаційно-педагогічні умови» (залежно від конкретного наукового завдання, яке ставить перед собою дослідник) використовуються в дослідженнях, які стосуються підготовки фахівців різного профілю. Так, до прикладу, на думку О. Доброштан, «організаційно-педагогічними умовами» є об'єктивні можливості змісту, форм, методів, засобів матеріально-просторового середовища, ступінь готовності учасників освітнього процесу, які у своїй сукупності мають позитивний вплив на досягнення очікуваних результатів (Доброштан О. О., 2016).

З огляду на все вищезазначене, зокрема і на погляди науковців щодо доцільності виокремлення та

використання організаційно-педагогічних умов, нами було обрано для дослідження саме таку категорію умов.

На нашу думку, організаційно-педагогічні умови підготовки МОМП засобами ІКТ мають вагомий вплив на ефективність професійної підготовки досліджуваної категорії фахівців, і в кінцевому результаті забезпечать готовність МОМП до професійної діяльності.

Проведений аналіз науково-педагогічних джерел дав змогу визначити низку організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України до професійної діяльності із використанням засобів ІКТ. З метою виокремлення найбільш дієвих організаційно-педагогічних умов підготовки МОМП засобами ІКТ нами було проведено експертне опитування науково-педагогічних працівників ВВНЗ. За результатами аналізу науково-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми та після обробки результатів опитування було складено перелік організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективну підготовку МОМП засобами ІКТ. Респондентам було запропоновано із переліку вибрати шляхом ранжування найбільш дієві на їхню думку.

Тому, на підставі вивчення науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів в сфері освіти (загальнодержавних та відомчих), аналізу практики підготовки МОМП, спостереження за освітнім процесом, врахування результатів опитування виокремлено такі організаційно-педагогічні умови підготовки МОМП засобами ІКТ, як-от: організація самостійної роботи курсантів засобами ІКТ; впровадження сучасних комп'ютерно орієнтованих методів та засобів організації освітнього процесу у ВВНЗ; використання методу проєктів в професійній підготовці майбутніх офіцерів.

Перша організаційно-педагогічна умова передбачала *організацію самостійної роботи курсантів із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.*

Ми виходимо із тієї позиції, що самостійна робота курсантів посідає важливе місце в процесі професійної підготовки, і вона повинна спеціально плануватися, організовуватися та обліковуватися, і є своєрідним резервом підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців. Використання сучасних засобів ІКТ дасть змогу її ефективно організувати та перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу курсантами. Окрім того, оскільки самостійну роботу курсантів організовує науково-педагогічний працівник, курсанти здійснюють пізнання навчального матеріалу та самостійне його опрацювання, тому самостійна робота є завершальним етапом усіх видів освітньої діяльності та дає змогу забезпечити формування інтересу до майбутньої професійної діяльності; формує навички у курсантів самостійного здобуття знань; поглиблює та розширює знання і кругозір курсантів, а також розвиває здібності і якості особистості, серед яких самостійність, організованість, відповідальність тощо.

Щодо можливостей використання засобів ІКТ при організації самостійної роботи МОМП, то їх можна використовувати в декількох напрямах. Перший напрям застосування ІКТ в підготовці МОМП – це *використання ресурсів мережі Інтернет для організації самостійної роботи курсантів*. Другий – *робота із електронними навчально-методичними матеріалами (електронні підручники, посібники, словники, енциклопедії).* Третій – *мережеве (онлайн) консультування,* яке шляхом участі курсантів у онлайн-форумах, чатах, відео- та телеконференціях, листування із викладачами та між собою.

Загалом розв'язання науково-методичних питань організації ефективної самостійної навчальної діяльності МОМП у процесі їхньої професійної підготовки у ВВНЗ, створення відповідного організаційно-методичного забезпечення є одним із важливих завдань військової освіти України (Маслій О., 2019, с. 54).

Друга організаційно-педагогічна умова – *впровадження сучасних комп'ютерно орієнтованих методів та засобів організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах.*

Викладачі ВВНЗ повинні в повній мірі володіти знаннями про методи і засоби організації освітнього процесу, зокрема і щодо методичних особливостей їх використання під час викладання навчальних дисциплін. Комп'ютерно орієнтовані методи та засоби навчання курсантів передбачають використання ІКТ. Для підготовки МОМП в процесі аудиторної роботи доцільно використовувати традиційні та комп'ютерно орієнтовані методи і засоби навчання, в той час як для організації позааудиторної роботи – комп'ютерно орієнтовані методи. Організовуючи подачу навчального матеріалу, зокрема використовуючи словесні методи навчання, доцільно поєднувати роботу із використанням ресурсів мережі Інтернет, електронних навчально-методичних пособників, використання спеціалізованого програмного забезпечення. Для забезпечення унаочнення подачі навчального матеріалу викладачам рекомендовано використовувати різного роду навчальне відео, зокрема і з мережі Інтернет (відеохостинги, до прикладу. YouTube). Такі методи і засоби можна використовувати при викладанні навчальних дисциплін «Загальна тактика», «Основи військового управління (у т.ч. штабні процедури НАТО)», «Військова топографія», «Інженерна підготовка», «Стрілецька зброя та вогнева підготовка» та ін. Під час використання практичних методів навчання доцільно застосовувати спеціальне програмне забезпечення, використовувати мультимедійні презентації, відео- та аудіозаписи. На практично-семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт доцільно застосувати комп'ютерні засоби навчання для проведення ділових ігор, зокрема які дають можливість виробити у майбутніх офіцерів лідерські навички, вміння управлінської діяльності, навчити діяти в умовах та ситуаціях, які близькі до реальності.

Ще один шлях використання комп'ютерно орієнтованих методів і засобів навчання передбачає проведення контролю навчальної успішності курсантів (тестування тощо). Тестування навчальних досягнень курсантів доцільно здійснювати, до прикладу, за допомогою програмного засобу TestPlayer,

особливостями якого є: авторизація, вибір тесту; тестування за розкладом; відображення історії сеансів; режим: самоконтроль, іспит; оцінка: відсоток, клас, бал; пропуск завдань / зміна відповіді; перегляд невірно виконаних завдань; перегляд успішності по розділах тесту; відновлення сеансу тестування; локальне, Internet тестування; можливість використання не лише текстових завдань, а й графічних; відображення оцінки з кількістю відповідей та витраченим часом; можливість роботи над помилками; збереження результатів тестування та можливість ведення електронного журналу.

У сучасних умовах все більшої ваги набуває дистанційне навчання. Так, використання ІКТ для дистанційного навчання сьогодні має широкі можливості в структурі освітнього процесу ВВНЗ.

Дієвою та перспективною з огляду на ефективність результатів навчальних досягнень курсантів щодо здобуття знань, формування умінь та навичок є web-quest технологія, яка реалізує навчальні завдання шляхом формулювання та вирішення певної проблеми і відбувається з елементами рольової гри. Для виконання таких завдань активно використовуються Інтернет-технології.

Не менш важливими комп'ютерно орієнтованими методами і засобами навчання є системи імітаційного моделювання. Так, до прикладу, в Військовій академії (м. Одеса) системи імітаційного моделювання бойових дій використовуються з широкими можливостями відтворення реальних подій на полі бою за допомогою засобів обчислювальної техніки, яка на сьогоднішній час вже стала невід'ємною частиною міжнародних навчань, інших елементів бойової підготовки.

На сьогодні доцільно використовувати такі програмні продукти імітаційного моделювання бойових дій: *Follow Me* та *Battle Command,* система *JCATS,* система – *VBS3.*

Застосування імітаційної моделі загальновійськового бою як елементу фахової підготовки офіцера тактичного рівня, що відображає основні елементи цілеспрямованої діяльності командира з управління підрозділом під час бойових дій, в сукупності з класифікаційними схемами її декомпозиції дозволяє здійснювати відбір, систематизацію та структурування знань з урахуванням їх ролі і місця у вирішенні практичних завдань, а також побудувати процес навчання, спрямований на засвоєння універсальних алгоритмів діяльності, що забезпечує формування умінь по перенесенню засвоєних знань на нові умови діяльності, розвиток творчого мислення (Кос М. В., 2018, с. 52).

Третя організаційно-педагогічна умова – *використання методу проєктів в професійній підготовці майбутніх офіцерів* – спрямована на активне впровадження в процес опанування курсантами освітніх компонентів професійної підготовки методу проєктів.

Проєктна діяльність курсантів забезпечує здобуття нових знань, формує вміння пошуку інформації, дослідницькі здібності, ініціативу, відповідальність за свої дії та дії інших. Так, в процесі опанування навчальними дисциплінами курсантам пропонувалися для підготовки такі проєкти: «Історія морської піхоти в світі та в Україні», «Зброя армій світу», «Історія війн», «Надання першої медичної допомоги» та ін. Після розробки проєктів курсанти мають їх презентувати перед навчальною групою та продемонструвати свої вміння використання засобів ІКТ, а також знання, уміння і навички, які вони здобули під час підготовки певного проєкту.

Обговорення / Discussion. Значна кількість вчених наразі досліджували проблему організаційно-педагогічних умов організації освітнього процесу із використанням засобів ІКТ при підготовці фахівців різних спеціальностей (виокремлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов, їх сутність, особливості їх реалізації, переваги та недоліки тощо).

Так, до прикладу, Т. Ткаченко дослідив організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності курсантів Державної служби із надзвичайних ситуацій засобами ІКТ (Ткаченко Т. В., 2009); дослідниця О. Мацюк виокремила педагогічні умови формування професійної компетентності перекладачів засобами ІКТ (Мацюк О. О., 2011).

Не залишились осторонь цього питання і дослідники військової педагогіки, які займаються питаннями реформування змісту, пошуку нових ефективних форм, методів і засобів підготовки майбутніх офіцерів Збройних Сил України, зокрема і з використанням засобів ІКТ. Так, педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технології імітаційного моделювання досліджувала Л. Заїка (Заїка Л., 2019); О. Євсюков обґрунтував та експериментально перевірив педагогічні умови, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі навчальної діяльності (Євсюков О., 2007, с. 12);

За твердженням Л. Грицюк та М. Сірук, самостійна навчальна робота є такою, що планується, виконується відповідно до поставлених завдань під керівництвом науково-педагогічного працівника, але без його безпосередньої участі, та є основним засобом засвоєння навчального матеріалу в позааудиторний час (Грицюк Л. К., & Сірук М. В., 2011, с. 11).

На переконання Л. Журавської, самостійна робота передбачає досягнення низки цілей, серед яких виховання самостійності як важливої якості особистості; набуття умінь та навичок виконання самостійної роботи; формування умінь приймати рішення, визначати способи і методи вирішення поставлених завдань, а також здобуття знань, формування умінь та навичок (Журавська Л. М., 2009, с. 84).

Для ефективної організації самостійної роботи здобувачів освіти важливим суб'єктом є викладач, який має її спланувати, і результативність якої залежить значною мірою від його професіоналізму та методичної майстерності. Тому він повинен чітко та правильно організувати виконання студентами самостійної роботи, логічно визначити завдання на всіх етапах навчання, що дасть змогу активізувати

навчальну пізнавальну діяльність студентів, змотивує їх до отримання нових знань, забезпечить самодисципліну та самоорганізацію (Лучкевич В. В., & Кемінь Г. М., 2013).

Розкриваючи тенденції використання технології програмно-імітаційних тренажерів для професійної підготовки військовослужбовців О. Шишка акцентує увагу на провідних з них, як-от: «розширення сфери їх застосування з метою підготовки фахівців різних військових спеціальностей; вдосконалення та «ускладнення» тренажерів; модернізація програмно-апаратного комп'ютерного забезпечення навчальних закладів; технічне розроблення програм набагато випереджає психолого-педагогічні дослідження; поступова заміна самостійною роботою з програмно-імітаційними тренажерами все більшої кількості практичних занять» (Шишка О., 2014).

Дослідник Ю.Мельничук зауважує, що проектна діяльність – це діяльність, спрямована на досягнення мети шляхом детальної розробки проблеми або технології, яка повинна закінчитись певним практичним результатом, що необхідно оформити. Змістом проектної діяльності є перенесення відповідних знань, умінь та навичок у якісно-кількісний формат. Проектна діяльність та проектне мислення становлять основу проектної культури. Ключовою характеристикою проектної діяльності є здатність планувати, перетворювати на основі заздалегідь продуманих проектів (Мельничук Ю., 2018, с. 358).

Висновки / Conclusions. Як узагальнення можемо констатувати, що під поняттям «організаційно-педагогічні умови підготовки МОМП засобами ІКТ» ми розуміємо організаційно-педагогічні заходи, форми, методи, засоби освітньої діяльності у ВВНЗ, які у своїй сукупності вплинуть на досягнення результативності навчання за допомогою сучасних засобів ІКТ.

Таким чином, усе вищезазначене дає підстави стверджувати, що дотримання виокремлених та обґрунтованих організаційно-педагогічних умов (організація самостійної роботи курсантів засобами ІКТ; впровадження сучасних комп'ютерно орієнтованих методів та засобів організації освітнього процесу у ВВНЗ; використання методу проєктів в професійній підготовці майбутніх офіцерів) дасть змогу підвищити ефективність підготовки МОМП засобами ІКТ.

Список використаних джерел:

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ. [in Ukrainian]

Грицюк, Л. К., & Сірук, М. В. (2011). Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 17*, 9–14. [in Ukrainian]

Доброштан, О. О. (2016). Комп'ютерно-орієнтована методична система викладання вищої математики для майбутніх судноводіїв. (Дис. … канд. пед. наук): 13.00.02. Херсон. [in Ukrainian]

Євсюков, О. Ф. (2007). *Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу*. (Автореф. … дис. канд. пед. наук): 13.00.04. Харків. [in Ukrainian]

Журавська, Л. М. (2009). Компетенції викладача в управлінні самостійною роботою студентів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Сер.: Філософія, психологія, педагогіка,* 3, 84–93. [in Ukrainian]

Заїка, Л. А. (2019). *Формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технології імітаційного моделювання*. (Автореф. … дис. канд. пед. наук): 13.00.04. Київ. [in Ukrainian]

Кос, М. В. (2018). Імітаційне моделювання в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня як науково-педагогічна проблема. *Young Scientist, 5* (57), 49–53. [in Ukrainian]

Курлянд, З. Н. (1992). Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса. [in Russian]

Лучкевич, В. В., & Кемінь, Г. М. (2013). Організація самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки, 108.2.* [in Ukrainian]

Маслій, О. (2019). Організація самостійної навчальної діяльності майбутніх офіцерів ракетно-артилерійського озброєння. *Педагогіка безпеки, 1,* 54–65. [in Ukrainian]

Мацюк, О. О. (2011). *Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій*. (Автореф. … дис. канд. пед. наук): 13.00.04. Хмельницький. [in Ukrainian]

Мельничук, Ю. П. (2018). Критерії, показники та рівні сформованості проектно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Молодий вчений, 1* (53), 357–361. [in Ukrainian]

Оргеєва, С. В. (2016). Педагогічні умови формування готовності студентів-майбутніх авіадиспетчерів до особистого здоров'язбереження у професійній діяльності. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер.: Педагогіка, Психологія, 8.* [in Ukrainian]

Словник-довідник з професійної педагогіки. (2006). (Ред.-упоряд. А. А. Семенова). Одеса. [in Ukrainian]

Ткаченко, Т. В. (2009). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій*. (Автореф. … дис. канд. пед. наук): 13.00.04. Вінниця. [in Ukrainian]

Философская энциклопедия. (1964). (Ред. Ф. В. Константинов). Москва. [in Russian]

Філософський словник. (1986) (Ред. В. І. Шинкарук). Київ. [in Ukrainian]

Шишка, О. Ю. (2014). Основні напрями розвитку технології програмно-імітаційних тренажерів у сфері професійної освіти військовослужбовців. *Інформаційні технології і засоби навчання, 42* (4), 159–167. [in Ukrainian]

References:

Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv. [in Ukrainian]

Hrytsiuk, L. K., & Siruk, M. V. (2011). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u navchalnomu protsesi vyshchoho

navchalnoho zakladu [Organization of Independent Work of Students in the Educational Process of Higher Education Institution]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of Lesia Ukrainka Volyn National University, 17,* 9–14. [in Ukrainian]

Dobroshtan, O. O. (2016). *Kompiuterno-oriientovana metodychna systema vykladannia vyshchoi matematyky dlia maibutnikh sudnovodiiv [Computer-Based Methodological System of Teaching Higher Mathematics for Future Navigators].* (Candidate's thesis): 13.00.02. Kherson. [in Ukrainian]

Yevsiukov, O. F. (2007). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv u navchalnomu protsesi vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [Pedagogical Conditions for the Formation of Professional Competence of Future Officers in the Educational Process of Higher Military Education].* (Extended abstract of Candidate's thesis): 13.00.04. Kharkiv. [in Ukrainian]

Zhuravska, L. M. (2009). Kompetentsii vykladacha v upravlinni samostiinoiu robotoiu studentiv [Competences of the Teacher in Management of Independent Work of Students]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskyi politekhnichnyi instytut». Ser.: Filosofiia, psykholohiia, pedahohika – Bulletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Ser.: Philosophy, Psychology, Pedagogy, 3,* 84–93. [in Ukrainian]

Zaika, L. A. (2019). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia iz zastosuvanniam tekhnolohii imitatsiinoho modeliuvannia [Formation of Professional Competence of Future Masters of Military Management with the use of Simulation Technology].* (Extended abstract of Candidate's thesis): 13.00.04. Kyiv. [in Ukrainian]

Kos, M. V. (2018). Imitatsiine modeliuvannia v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv taktychnoho rivnia yak naukovo-pedahohichna problema (Simulation Modeling in the Process of Professional Training of Future Officers of the Tactical Level as a Scientific and Pedagogical Problem). *Young Scientist, 5* (57), 49–53. [in Ukrainian]

Kurliand, Z. N. (1992). *Pedagogicheskie sposobnosti i professional'naya ustojchivost' uchitelya [Pedagogical Abilities and Professional Stability of the Teacher].* Odessa. [in Russian]

Luchkevych, V. V., & Kemin, H. M. (2013). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u protsesi navchannia inozemnoi movy u vyshchii shkoli [Organization of Independent Work of Students in the Process of Learning a Foreign Language in High School]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Ser.: Pedagogical Sciences, 108.2.* [in Ukrainian]

Maslii, O. (2019). Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti maibutnikh ofitseriv raketno-artyleriiskoho ozbroiennia [Organization of Independent Training Activities for Future Missile and Artillery Officers]. *Pedahohika bezpeky – Security Pedagogy, 1,* 54–65. [in Ukrainian]

Matsiuk, O. O. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of Professional Competence of Future Translators by Means of Information and Communication Technologies].* (Extended abstract of Candidate's thesis): 13.00.04. Khmelnytskyi. [in Ukrainian]

Melnychuk, Yu. P. (2018). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti proektno-analitychnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Criteria, Indicators and Levels of Formation of Project-Analytical Competence of Future Border Guards]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 1 (53),* 357–361. [in Ukrainian]

Orhieieva, S. V. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti studentiv-maibutnikh aviadyspetcheriv do osobystoho zdoroviazberezhennia u profesiinii diialnosti [Pedagogical Conditions for the Formation of Readiness of Students-Future Air Traffic Controllers for Personal Health in Professional Activities]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Ser.: Pedahohika, Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Ser.: Pedagogy, Psychology, 8.* [in Ukrainian]

Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary of Professional Pedagogy]. (2006). (Ed. A. A. Semenova). Odesa. [in Ukrainian]

Tkachenko, T. V. (2009). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv bezpeky zhyttiediialnosti zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Formation of Professional Competence of Future Life Safety Specialists by Means of Information and Communication Technologies].* (Extended abstract of Candidate's thesis): 13.00.04. Vinnytsia. [in Ukrainian]

Filosofskaya e'nciklopediya [Philosophical encyclopedia]. (1964). (Ed. F. V. Konstantinov). Moscow. [in Russian]

Filosofskyi slovnyk [Philosophical Dictionary]. (1986). (Ed. V. I. Shynkaruk). Kyiv. [in Ukrainian]

Shyshka, O. Yu. (2014). Osnovni napriamy rozvytku tekhnolohii prohramno-imitatsiinykh trenazheriv u sferi profesiinoi osvity viiskovosluzhbovtsiv [The Main Directions of Development of Technology of Software and Simulation Simulators in the Field of Professional Education of Servicemen]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Teaching Tools, 42* (4), 159–167. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «16» жовтня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «10» грудня 2020 р.

Зайцев Ігор – доцент кафедри тактики та загальновійськових дисциплін Військової академії (м.Одеса)

Zaitsev Ihor – Assistant Professor of the Department of Tactics and General Military Disciplines of Military Academy (city of Odesa)

Цитуйте цю статтю як:

Зайцев, І. (2020). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічний дискурс, 29,* 82–87. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.11.

Cite this article as:

Zaitsev, I. (2020). Organizational-Pedagogical Conditions of Training Future Naval Infantry Units Officers by Means of Information-Communication Technologies. *Pedagogical Discourse, 29,* 82–87. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.11.

УДК 378.091.12.011.3-051:80/.81'25:005.336.4(4)
UDC 378.091.12.011.3-051:80/.81'25:005.336.4(4)
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.12

ЄВГЕН ДОЛИНСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11)
IEVGEN DOLYNSKIY,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University, Instytutska St., 11)
ORCID: 0000-0003-4074-4648

Особливості європейського досвіду навчання теорії та практики перекладу майбутніх іноземних філологів

European Experience Features of Translation Theory and Practice Teaching of Future Foreign Philologists

В статті проаналізовано досвід професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. У світі існує розгалужена мережа перекладацької освіти, до якої входять державні університети, державні і приватні школи й інститути перекладачів та курси. Існує декілька основних моделей підготовки перекладачів. В західноєвропейських країнах, найпоширенішими є кваліфікаційні рівні: «бакалавр», «магістр», «доктор філософії». Студент має можливість створення індивідуального пакета курсів. Університети мають високий рівень матеріально-технічного забезпечення. Практична складова програм має активну і пасивну виробничі практики. Розглянуто особливості професійної підготовки перекладачів в європейських країнах. Урахування позитивних складових зарубіжного досвіду покращить якість професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету.

***Ключові слова**: професійна підготовка, майбутні перекладачі, заклади вищої освіти, країни Європейського Союзу.*

The article analyzes the experience of professional training of future translators with the use of information and communication technologies in higher education institutions of the European Union. Requests from developed European countries form a new level of translation. Today, there is an extensive network of translation education in the world, which includes public universities, public and private schools and translation institutes, and courses. There are several basic models for training translators. Educational programs and qualification characteristics of graduates are adjusted according to the needs of the translation services market. 215 higher education institutions train translators in Europe. In Western European countries, the most common are the following qualification levels: «bachelor», «master», «doctor of philosophy».

The student has the opportunity to create an individual package of courses. Getting quality education by future translators requires significant resources and contributions. Universities have a high level of logistics. The practical component of the programs has active and passive production practices. The training of future translators in universities is based on the principles of scientificity, continuity and continuity of education, taking into account the capabilities of modern information technology.

Interactive information technologies that develop translators' communication skills are common in British universities. In France, multidisciplinary translators, specialists in localization, terminology, legal translation, translators of official documents, etc. are currently being trained. Particular attention is now being paid to training translators in the use of SAT technologies. In Austria, translators are trained at three universities in the country.

The effectiveness of measures to improve the quality of professional training of future translators in the information and educational environment of the university depends on the positive components of foreign experience.

***Keywords:** professional training, future translators, institutions of higher education, countries of the European Union.*

Вступ / Introduction. Важливим для української системи вищої педагогічної освіти є досвід зарубіжних країн. Посилюють важливість суперечності, виявлені за результатами аналізу проблематики і практики підготовки майбутніх перекладачів в університетах, зокрема між: потребою суспільства в якісній професійній підготовці кваліфікованих перекладачів для різних галузей та недостатнім науковим обґрунтуванням цього складника в системі професійної освіти; наявністю різноманітних засобів інформаційно-комунікаційних технологій та їхнім неналежним застосуванням у межах традиційної підготовки майбутніх перекладачів. Так, впровадження прогресивного європейського досвіду в професійну підготовку майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти України зумовлює актуальність питання.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою дослідження є виявлення особливостей професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу та обґрунтування можливостей використання прогресивних ідей у вітчизняних закладах вищої освіти.

Методи / Methods. Для досягнення мети дослідження використовувалися такі методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення. Важливим є використання компаративного методу для виявлення подібних та відмінних підходів щодо професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. У роботі використано прогностичний метод – для обґрунтування напрямів використання прогресивних ідей професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу; європейського досвіду професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій в Україні.

Результати / Results. Нами проаналізовано досвід професійної підготовки майбутніх перекладачів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

Запити розвинених країн Європи формують новий рівень вивчення мов, прискорений розвиток перекладу як навчальної дисципліни. Причинами цього є інтеграційні процеси, якісно новий (за останні десять років) розвиток засобів комп'ютерних і комунікаційних зв'язків, розвиток освіти і туризму.

О. Сергєєва, зазначає, що «близько 215-ти закладів вищої освіти готують перекладачів в Європі. У Великій Британії таких закладів 28, хоча донедавна їх було лише п'ять. Дев'ятнадцять із сучасних університетів готують усних перекладачів (interpreters), решта – письмових (translators). Зокрема, програми підготовки усних перекладачів існують у Батському університеті, Единбурзькому університеті Геріота Вотта, Лідському університеті, у Лондонському столичному університеті, Міддлсекському, Манчестерському, Ньюкаслському, Солфордському університетах та ін. Програми підготовки письмових перекладачів запропоновані в таких університетах: Шеффілдському, Суррейському, Бристольському, Суонсійському, Ворвікському, Вестмінстерському, Лондонському, Астонському, Бірмінгемському, Батському тощо» (Сергєєва О., 2012, с. 88).

«У Великій Британії, як і в інших західноєвропейських країнах, найпоширенішими вважаються такі кваліфікаційні рівні: «бакалавр» (Bachelor), «магістр» (Master), «доктор філософії» (Doctor of Philosophy).

Важливим елементом освітнього процесу в британських університетах є надання студентові можливості створення індивідуального пакета курсів, необхідних для отримання певної професії, зокрема професії перекладача» (Долинський Є., 2014, с. 147).

Отримання якісної освіти майбутніми перекладачами вимагає значних ресурсів і внесків. Британські університети мають високий рівень матеріально-технічного забезпечення, оскільки процес розвитку закладів вищої освіти пов'язаний із постійним удосконаленням та ефективністю використання наявних матеріальних ресурсів. Університетські бібліотеки володіють великими фондами літератури та освітніх інформаційних ресурсів (Сергєєва О., 2012).

«Професійна підготовка усних і письмових перекладачів у Великій Британії відбувається за незалежними магістерськими програмами. Основним елементом педагогічних інформаційних технологій є комп'ютерні технології, розроблені для оптимізації навчання. Серед їх переваг у процесі навчання майбутніх перекладачів можна виділити: сучасне інформативне та ґрунтовне наукове забезпечення, можливість оперативних змін у плануванні та організації навчання, комбінаторність і здатність вибирати засоби та форми навчання, можливість моделювання різноманітних професійних ситуацій, організація чіткої взаємодії із студентами, онлайн-консультації та оцінювання, впровадження особистісного підходу, ефективний обмін досвідом, реалізація ідеї неперервної освіти, створення конкуренції навчальних курсів, зменшення витрат навчального часу» (Долинський Є., 2014, с. 148; 389).

Ми погоджуємося з М. Прадівляним, що впровадження ІТ-засобів у жодному випадку не применшить ролі викладача у навчанні, навпаки, вимагатиме від останнього «здатності використовувати всі засоби для досягнення продуктивної самостійної діяльності студентів» (Долинський Є., 2013, с. 92; 344).

«Практична складова програм підготовки майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії містить такий елемент, як проходження активної і пасивної виробничої практики. Остання є завершальним етапом формування фахівця, упродовж якого відбувається закріплення теоретичних знань та практичних умінь і формуються навички професійної діяльності. За словами британського вченого Дж. Річардза, професора перекладу університету міста Бат, практика є природним методом визначення мотиваційних, професійних і життєвих пріоритетів студентів. Потрапляючи у нове середовище, наближене до реального, вони його досліджують і вивчають. Отже, підсвідомо формуються вміння і навички професійної діяльності» (Долинський Є., 2014, с. 147).

«Британський університет відкритої освіти, заснований указом Її Величності Королеви Великобританії у 1969 році. Мета його створення – надати можливість отримати освіту людям, охочим вчитися в зручному для них місці і в зручний час. Відкритий університет – найбільший університет Великої Британії, в якому навчається близько 200 000 студентів» (Відкритий університет…, n.d.).

Якість навчального процесу у Відкритому університеті оцінено на «відмінно» британським Агентством якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education). За підсумками проведеного державою в 2005 році національного опитування задоволеності випускників, Відкритий університет посів перше місце серед Британських Університетів. «Як мультимедійне доповнення навчальних матеріалів на паперових носіях інформації, використовуються різні телевізійні та радіопрограми, що є спільною роботою з компанією BBC» (Долинський Є., 2014, с. 148; 391). В університеті використовуються методи дистанційного навчання, відео, аудіоматеріали супроводжуються підтримкою тьютора і регулярними очними груповими семінарами.

«У Британських університетах Бристоля, Бірмінгема, Астона і Суррея розповсюдженими є інтерактивні інформаційні технології, що розвивають комунікативні навички перекладачів» (Долинський Є., 2014, с. 148).

«Серед засобів мультимедіа, що використовуються під час професійної підготовки майбутніх перекладачів, є: мультимедіа-презентація; слайд-шоу; електронний звіт; мультимедіа доповідь; електронний журнал; віртуальний тур; flash- та shockwave-ігри (навчальні ігри, розміщені як в інтернеті (онлайн), так і на різних носіях (офлайн); навчальні мультимедіа та лінгвістичні мультимедіа системи; мультимедійні інтернет-ресурси» (Сергєєва О., 2012, с. 111).

З метою інтенсифікації та поліпшення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти «Лондона, Мідлсекса, Бата та інших, запроваджено використання електронних засобів віртуальної комунікації» (Сергєєва О., 2012, с. 112).

Таким чином, підготовка майбутніх перекладачів у британських університетах базується на принципах науковості, наступності та неперервності навчання, з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій.

У Франції на сьогодні готують різногалузевих перекладачів, спеціалістів з локалізації, термінології, юридичного перекладу, перекладачів офіційних документів тощо. Особлива увага зараз звертається на навчання перекладачів використанню CAT-технологій (CAT – Computer-Aided Translation – технології автоматизованого перекладу) у перекладі, оволодіння професійним програмним забезпеченням.

«У Франції найвідомішими закладами вищої освіти, де здійснюють підготовку перекладачів, є школа перекладу ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) та інститут ISIT (Institut Supérieur d'Interprètation et de Traduction), розташовані у Парижі», – зазначається у статті К. Скиби (Скиба К., 2014, с. 83).

Як зазначає К. Скиба, «заслуговує на увагу те, що останнім часом у країні спостерігається тенденція до збільшення кількості закладів освіти, які пропонують курси усного чи письмового перекладу. Підраховано, що є понад 60 різних курсів, а близько 20 з них завершуються отриманням диплома про спеціальну вищу освіту (DESS). Спеціалізованому перекладу (усному чи письмовому) навчають у вищих закладах освіти різного типу – як в державних, так і в приватних. За даними міністерства освіти Франції, щонайменше 15 університетів проводять підготовку перекладачів (університети Лілля, Тулузи, Монпельє, Гренобля, Парижу та ін.)» (Скиба К., 2014, с. 83).

Аналізуючи міжнародний досвід підготовки майбутніх перекладачів у Франції, Л. Максименко зазначає, що «Вища школа усних і письмових перекладачів (ESIT) у Парижі вирізняється

оригінальністю своєї концепції перекладу і методики професійної підготовки, розробленої її засновниками – Д. Селескович і М. Ледерер та їхніми послідовниками. Відповідно до їхньої інтерпретаційної теорії, перекладач повинен передавати ідеї, а не перекодовувати слова. Тому увага сконцентрована на навчанні методів і прийомів передачі думки. Програми мають практичне спрямування, не переобтяжені вивченням теоретичних дисциплін та інших теорій перекладу. Школа виконує загальну методологічну підготовку, що дозволяє перекладати тексти різних жанрів, застосовуючи методи й прийоми професійного перекладу. Викладання іноземних мов не практикується, тому приймають лише студентів, які вільно володіють рідною і двома іноземними мовами, але необхідно пройти вступний іспит» (Максименко Л., 2015, с. 77).

У дослідженні Н Левицької знаходимо, що «в Австрії професійна підготовка перекладачів здійснюється в трьох університетах країни (Відень, Грац, Інсбрук). Найпопулярнішим є інститут усних і письмових перекладачів при Віденському університеті. У всіх університетах навчання перекладачів відбувається з послідовним здобуттям ступенів «бакалавр», «магістр». Усі університети пропонують бакалаврат і магістратуру в галузі перекладу. Бакалаврські програми містять у собі такі лекційні курси як «Вступ до спеціальності», «Основи мовознавства», «Основи економіки та права», «Країнознавство». Магістерські програми передбачають опанування студентами теоретичних знань зі спеціалізованих дисциплін» (Левицька Н., 2011).

Як зазначає А. Леонова, що «у навчальних планах Віденського університету (Universität Wien) і університету в Граці (Karl-Franzens-Universität Graz) багато уваги приділяють інформаційним технологіям. Віденський університет пропонує майбутнім перекладачам два обов'язкові модулі: «Професійна комунікація» і «Міжкультурна комунікація та вступ в професію перекладача». Ці модулі передбачають вивчення особливостей різних видів текстів, методів термінологічного пошуку і зберігання даних, основ міжкультурної комунікації, навчання роботі з пошуковими системами в мережі Інтернет, з довідковими матеріалами та словниками. Водночас вводяться дисципліни, які сприяють формуванню організаційно-управлінських компетентностей: «Міжкультурний менеджмент», «Менеджмент різноманітності», «Проект-менеджмент», «Мовні технології та менеджмент знань» (Леонова А., 2012, с. 123).

Цікавою в цьому питанні є програма університету в Граці, що пропонує як обов'язковим модуль «Комунікаційний менеджмент і основи інформаційних технологій», мета якого – отримання базових знань і навичок у сфері ІТ у перекладі та вдосконалення лінгвістичної і текстової компетенцій.

Дисципліна «Основи інформаційних технологій» ознайомлює студентів з можливостями застосування ІТ і корпусів текстів у перекладі, з методами пошуку інформації в комп'ютерних мережах, студенти отримують навички роботи з пакетом програм Microsoft Office та деякими системами машинного перекладу.

Університет в Інсбруку (Leopold-Franzens-Universitat Innsbruck) також вводить у програму підготовки перекладачів обов'язковий модуль «Менеджмент термінології», метою якого є навчання грамотному використанню сучасних інформаційних технологій, оволодіння методами пошуку, зберігання та організації інформації (Амеліна С., 2013).

Обговорення / Discussion. «Сьогодні у світі існує розгалужена мережа перекладацької освіти, до якої входять державні університети, державні і приватні школи й інститути перекладачів та курси. Результати аналізу досліджень дозволяють зробити висновок про те, що на сучасному етапі у світі існує декілька основних моделей підготовки перекладачів» (Максименко Л., 2015, с. 74).

«Найбільш розповсюдженою є підготовка перекладачів на ґрунті загальної лінгвістичної освіти, яка спрямована на оволодіння перекладацькими навичками та вміннями. До таких закладів приймають студентів із першим рівнем університетської освіти, які володіють двома іноземними мовами. Разом із курсом перекладу вони удосконалюють володіння рідною мовою. Курси з практики іноземних мов здебільшого відсутні, натомість є курс з удосконалення культури мовлення першою і другою іноземними мовами (Вища школа перекладачів у Парижі, Школа перекладачів у Женеві, Університет Адама Міцкевича в Польщі, Тартуський університет в Естонії, Університет Хільдесхайм у Німеччині, Болонський університет (Школа сучасних мов для перекладачів) в Італії, Даремський і Манчестерський університети в Англії та ін.)» (Максименко Л., 2015, с. 74–75).

У праці Л. Максименко, зустрічаємо, що «модель підготовки перекладачів на базі середньої освіти спрямована на вивчення мов і перекладацьких дисциплін. Після здобуття середньої освіти абітурієнтів зараховують до університетів і шкіл, у яких одна з іноземних мов вивчається від самого початку (перекладацькі школи Бельгії, Балтійська Міжнародна Академія в Латвії, Фленсбурзький університет у Німеччині, Університет Костянтина Філософа у Нітрі (Словаччина), Люблянський університет у Словенії, Вальядолідський університет в Іспанії, факультет усного і

письмового перекладу в Женевському університеті (Швейцарія) тощо).

І, нарешті, – модель, що передбачає отримання перекладацької підготовки випускниками з вищою професійною освітою першого та другого рівнів, розрахованої на вивчення іноземної мови фахівцями з різних галузей. Зазвичай, такі програми доповнюються курсом із практики однієї іноземної мови і курсом письмового перекладу (перекладацькі школи у Нідерландах, Швейцарії, Франції).

Результати аналізу стану підготовки перекладачів країн, як-от: Велика Британія, Франція, Австрія, дають можливість зробити висновок про те, що освітні програми та кваліфікаційні характеристики випускників коригуються відповідно до потреб ринку перекладацьких послуг» (Максименко Л., 2015, с. 74–75).

«Характерним є той факт, що більшість перекладацьких шкіл Західної Європи мають на меті підготовку перекладачів із двох іноземних мов на рідну мову зі спеціальностей: усний переклад (послідовний і синхронний) на конференціях і письмовий переклад широкого профілю, або за різними спеціалізаціями (науково-технічний, публіцистичний, юридичний, економічний, художній)» (Максименко Л., 2015, с. 76).

Висновки / Conclusions. Отже, ефективність заходів щодо покращення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-освітньому середовищі університету багато в чому залежить від урахування позитивних складових зарубіжного досвіду у цій сфері професійної освіти.

В університетах України програми підготовки майбутніх перекладачів мають інтегрований характер і не диференціюються залежно від видів перекладацької діяльності, що не відповідає міжнародним стандартам та світовій практиці.

Нами викладено результати теоретичного аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх перекладачів з використанням засобів ІКТ в європейських університетах. У таких університетах спостерігається активне впровадження нововведень, спрямованих на формування інформаційно-освітнього середовища університетів, забезпечення індивідуалізації, доступності та якості навчання. Спостерігається розвиток тенденцій щодо переходу від групових форм і методів навчання до індивідуально-групових із використанням інтерактивних і мультимедійних технологій, що поєднуються в інформаційно-освітньому середовищі університету. З'ясовано, що освітній процес не обмежується вивченням теоретичних аспектів перекладознавства та практикою перекладу, а охоплює дисципліни, що дають можливість студентам ознайомитись з особливостями функціонування програмного забезпечення, задіяного в процесі комп'ютерного перекладу текстів.

Вивчивши досвід європейських країн, вважаємо за потрібне більше уваги приділяти практиці, використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема при вивченні дисциплін «Практика перекладу», «Ділова англійська мова», «Переклад науково-технічних текстів», «Переклад громадсько-політичної літератури».

Список використаних джерел і літератури:

Амеліна, С. М. (2011). Особливості теорії і практики перекладу в підготовці перекладачів у ФРН. *Професійна педагогічна освіта у поліпрофільному навчальному закладі*. Взято з http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/2907/2846 [in Ukrainian].

Відкритий університет (Велика Британія). Взято з https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B9_%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_(%D0%92%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%91%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%8F) [in Ukrainian].

Долинський, Є. В. (2013). Досвід використання новітніх інформаційних технологій у підготовці майбутніх перекладачів в університетах Великої Британії. *Інформаційні технології в освіті*, *17*, 91–98. Взято з http://ite.kspu.edu/webfm_send/742 [in Ukrainian].

Долинський, Є. В. (2014). Особливості формування інформатичної компетентності майбутніх перекладачів в університетах Європейського Союзу. *Порівняльна професійна педагогіка*, *4* (3), 145–149 [in Ukrainian].

Левицька, Н. В. (2011). Концептуальні засади професійної підготовки перекладачів в країнах Західної Європи. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, *5*. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_5_16 [in Ukrainian].

Леонова, А. С. (2012). Специфика информационной подготовки переводчика: требования рынка. *Историческая и социально-образовательная мысль, 3* (13), 122–124 [in Russian].

Максименко, Л. О. (2015). Зарубіжний досвід організації підготовки перекладачів на сучасному етапі розвитку вищої освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки, 131*, 74–78. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_131_19 [in Ukrainian].

Сергєєва, О. В. (2012). Професійна підготовка перекладачів в університетах Великої Британії: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький [in Ukrainian].

Скиба, К. М. (2014). Професійна підготовка перекладачів у країнах-учасницях Болонського процесу.

Педагогічний процес: теорія і практика, *4*, 80–86. [in Ukrainian].

References:

Amelina, S. M. (2011). Osoblyvosti teorii i praktyky perekladu v pidhotovtsi perekladachiv u FRN [Features of the Theory and Practice of Translation in the Training of Translators in Germany]. *Profesiina pedahohichna osvita u poliprofilnomu navchalnomu zakladi – Professional Pedagogical Education in a Multidisciplinary Educational Institution.* Retrieved from http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/viewFile/2907/2846 ([in Ukrainian].

Vidkrytyi universytet (Velyka Brytaniia) [Open University (UK)]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B4%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B9_%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_(%D0%92%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%91%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%8F) [in Ukrainian].

Dolynskyi, Ye. V. (2013). Dosvid vykorystannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv v universytetakh Velykoi Brytanii [Experience in Using the Latest Information Technologies in the Training of Future Translators in UK Universities]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti – Information Technologies in Education, 17*, 91–98. Retrieved from http://ite.kspu.edu/webfm_send/742 [in Ukrainian].

Dolynskyi, Ye. V. (2014). Osoblyvosti formuvannia informatychnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv v universytetakh Yevropeiskoho soiuzu [Features of Formation of Computer Competence of Future Translators in Universities of the European Union]. *Porivnialna profesiina pedahohika – Comparative Professional Pedagogy, 4* (3), 145–149. [in Ukrainian].

Levytska, N. V. (2011). Kontseptualni zasady profesiinoi pidhotovky perekladachiv v krainakh Zakhidnoi Yevropy [Conceptual Principles of Professional Training of Translators in Western Europe]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 5*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_5_16 [in Ukrainian].

Leonova, A. S. (2012). Specifika informacionnoj podgotovki perevodchika: trebovaniya ry'nka [Specificity of Information Preparation of a Translator: Market Requirements]. *Istoricheskaya i socialno-obrazovatelnaya my'sl – Historical and Socio-Educational Thought, 3* (13), 122–124.

Maksymenko, L. O. (2015). Zarubizhnyi dosvid orhanizatsii pidhotovky perekladachiv na suchasnomu etapi rozvytku vyshchoi osvity [Foreign Experience in Organizing the Training of Translators at the Present Stage of Development of Higher Education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Ser.: Pedagogical Sciences*, *131,* 74–78. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_131_19 [in Ukrainian].

Sierhieieva, O. V. (2012). *Profesiina pidhotovka perekladachiv v universytetakh Velykoi Brytanii [Professional Training of Translators in British Universities].* Candidate's thesis. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

Skyba, K. M. (2014). Profesiina pidhotovka perekladachiv u krainakh-uchasnytsiakh Bolonskoho protsesu [Professional Training of Translators in the Countries Participating in the Bologna Process]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – *Pedagogical Process: Theory and Practice*, *4*, 80–86. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «13» жовтня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «18» грудня 2020 р.

Долинський Євген – професор кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Dolynskiy Ievgen – Professor of the Department of German Philology and Translation Studies of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Долинський, Є. (2020). Особливості європейського досвіду навчання теорії та практики перекладу майбутніх іноземних філологів. *Педагогічний дискурс, 29,* 88–93. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.12.

Cite this article as:

Dolynskiy, I. (2020). European Experience Features of Translation Theory and Practice Teaching of Future Foreign Philologists. *Pedagogical Discourse, 29*, 88–93. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.12.

УДК 378.018.43/.22:004.85
UDC 378.018.43/.22:004.85
DOI: 10.31475/ped.dys.2020.29.13

ОЛЕГ СУХОВІРСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, вул. Проскурівського підпілля, 139)
OLEH SUKHOVIRSKYI,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Proskurivskoho Pidpillia St., 139)
ORCID: 0000-0002-7982-3231

Аналіз використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій магістрантами під час дистанційного навчання в умовах карантину

Analysis of the Application of Information and Communication Technologies by Undergraduates during Distance Learning under the Quarantine Restrictions

У статті здійснено аналіз результатів опитування магістрантів щодо їх ставлення до дистанційного навчання та структури використання ІКТ в умовах карантину. Початок дистанційного навчання мотивував магістрантів до опанування новими засобами та технологіями, що суттєво підвищило рівень їх умінь. Найбільш популярними засобами були пошук в Інтернеті, платформи для відеоконференцій та організації дистанційного навчання, системи обміну миттєвими повідомленнями. Впевненість у власних силах, високий початковий рівень володіння комп'ютерними засобами визначили загальну позитивну динаміку ставлення до використання ІКТ в освітньому процесі. Разом з тим виявлено основні перешкоди, які магістранти вбачають у перебігу освітнього процесу з використанням ІКТ. Серед них нестача комп'ютерної техніки, обмежений доступ до швидкісного інтернету, нестача навичок, проблеми з використанням прикладного програмного забезпечення. Введення карантину спонукало магістрантів до самостійного навчання і опанування новими засобами. Більшість з них відзначають здобуття нових навичок, пов'язаних з використанням відеоконференцій, платформ для дистанційного навчання та онлайн-курсів.

***Ключові слова**: інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, карантин, магістратура, опитування.*

The article analyses the results of the survey of undergraduates of specialities 073 Management and 011 Educational, Pedagogical Sciences on their attitude to distance learning and the structure of application of ICT under the quarantine restrictions. It is found out that at the beginning of the quarantine, most undergraduates had a high or medium level of computer skills. The beginning of distance learning motivated the undergraduates to master new tools and technologies, which significantly increased the level of their skills. The list of software and Internet resources used in the educational process was mainly determined by the conditions of organization of classes and teachers. The most popular tools were Internet search, video conferencing and distance learning platforms, and instant messaging systems. Self-confidence, high initial level of computer skills determined the overall positive dynamics of the attitude to the use of ICT in the educational process. Also, the vast majority of undergraduates were satisfied with the introduction of distance learning both at the beginning of quarantine and after its completion. At the same time, the main obstacles that undergraduates meet in the educational process using ICT have been identified. These include lack of computer equipment, limited access to high-speed Internet, lack of skills, and problems with the use of applied software. It is found out that the level of workload during the distance learning is quite high. Taking into account the fact that the significant number of undergraduates work in parallel with their studies, in particular in educational institutions, the duration of the use of ICT tools can sometimes exceed 10 hours a day. However, this overload do not preclude the additional use of such means for entertainment. The introduction of quarantine encouraged undergraduates to study independently and learn new tools. Most of them note the acquisition of new skills related to the use of video conferencing, distance learning platforms and online courses.

***Keywords:** information and communication technologies, distance learning, quarantine, master degree program, survey.*

Вступ / Introduction. Вимушений перехід на дистанційну форму навчання після введення

карантинних заходів навесні 2020 р. активізував впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітні процес. Керівництво закладів освіти намагалося забезпечити необхідні умови для організації проведення навчальних занять, викладачі шукали найбільш дієвий інструментарій та швидко опановували новітні технології. Студенти намагалися адаптуватися до запропонованих викладачами підходів та засобів. Можна зауважити, що значна частина студентської молоді володіла засобами комп'ютерної техніки та використовувала їх для навчання. Виникає питання, яким чином нові умови вплинули на структуру використання відповідних засобів та як вони вплинули на підготовку магістрантів.

Мета та завдання / Aim and Tasks. *Мета* – проаналізувати структуру використання засобів інформаційно-комунікаційних засобів під час дистанційного навчання та встановити вплив нових умов, викликаних впровадженням карантину на підготовку магістрантів.

Завдання: провести опитування та визначити перелік комп'ютерних засобів, які використовують магістранти під час дистанційного навчання; виявити проблеми, які перешкоджають ефективному навчанню магістрантів в умовах карантину; з'ясувати динаміку і рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та структуру освітньої діяльності магістрантів.

Методи / Methods. Для досягнення поставленої мети дослідження було використано анкетування та опитування магістрантів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки і 073 Менеджмент. Загальна кількість опитаних склала 38 осіб. Аналіз та узагальнення отриманих результатів дозволив зробити висновки про зміни, які відбувалися у використанні інформаційно-комунікаційних технологій під час дистанційного навчання.

Результати / Results. Аналіз результатів використання ІКТ під час дистанційного навчання в умовах карантину в закладах освіти в Україні вказує на значну кількість досліджень, у яких вивчалося ставлення здобувачів освіти до такої форми роботи.

Так, К. Осадча, В. Осадчий та В. Круглик запропонували перелік найважливіших онлайн-ресурсів, які мають використовувати здобувачі освіти під час карантину (Осадча К., Осадчий В., & Круглик В., 2020):

1) переліки вибраних платформ та онлайн-інструментів, що підтримують дистанційне навчання;

2) добірка статей на платформі Всесвітнього економічного форуму за тематикою COVID-19;

3) аналітичні статті;

4) сайти підтримки розвитку ІКТ-навичок учителів і громадян;

5) сайти для підтримки батьків та учителів під час закриття шкіл;

6) сайти допомоги учителям в організації освітнього дистанційного процесу

7) сайти віртуальних шкіл, онлайн-курсів тощо.

В. Прибилова виділяє такі позитивні характеристики дистанційного навчання (Прибилова В., 2013):

– дистанційна освіта повністю реалізує принцип глобальності, зокрема національний, регіональний, міський, локальний освітній простір;

– дає змогу здобувачеві освіти у зручний для себе час і простір опановувати матеріал навчальної дисципліни;–паралельно займатися самонавчанням без відриву від виробництва;

– використовувати мережу Інтернет для спілкування з викладачем;

– здійснюється широке використання в навчанні новітніх здобутків інформаційних і телекомунікаційних технологій тощо.

Загалом досліджень стану організації дистанційного навчання і в закладах загальної середньої освіти, і в закладах вищої освіти не бракує. Вони можуть показувати певні відмінності у рівні задоволеності здобувачів освіти, структурі використання засобів ІКТ, рівні оволодіння інформатичними компетентностями як педагогів так і здобувачів. Втім в загальному з урахуванням рівня освіти ці показники співставні. Разом з тим бракує досліджень, які б виокремлювали здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Отримані результати опитувань магістрантів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дозволяють порівняти та проаналізувати використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій магістрантами під час дистанційного навчання в умовах карантину.

Значна частина магістрантів поєднує навчання із роботою. Загалом 68,4 % працюють в освітніх закладах. Переважно виконуючи функції методистів, учителів, вихователів, лаборантів, педагогів груп продовженого дня. З одного боку це зменшує час, який вони можуть приділяти своєму навчанню у магістратурі, а з іншого дозволяє їм накопичувати практичний досвід та бачити певні проблеми, які можуть виникати під час дистанційного навчання не лише з точки зору студента, а й педагога.

Магістранти досить високо оцінили свій рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями на початку карантину. В загальному 60,5 % вказали високий та дуже високий рівень. Зрозуміло, що молодь досить активно використовує сучасні комп'ютерні технології та добре обізнана з ними. Студенти переважно були готові до застосування інтернет-ресурсів, активізації електронного спілкування тощо. А після карантину високий показник володіння ІКТ становив уже 94,7 %. Тобто сама організація освітнього процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій суттєво стимулювала формування інформатичних компетентностей. Магістранти ознайомилися з новими для них засобами, програмами, ресурсами, набули впевненості. Разом з позитивною динамікою магістранти зазнавали таких труднощів:

– нестача навичок (21,6 %). Зазначимо, що ці дані більше стосуються початку карантину, коли магістранти зіштовхнулися з новими викликами та повинні були опановувати нові засоби;

– доступ до комп'ютерної техніки (24,3 %);

– повільний або відсутній інтернет (48,6 %);

– необхідність користуватися платними ресурсами (8,1 %);

– необхідність користуватися великою кількістю інтернет-ресурсів, внаслідок чого виникала плутанина (21,6 %);

– важко знайти потрібний інтернет-ресурс, який повністю задовольняє вимоги (24,3 %);

У багатьох опитуваннях здобувачі освіти скаржаться на перевантаження та необхідність тривалої роботи з комп'ютерною технікою в умовах дистанційного навчання. Отримані дані вказують на те, що під час дистанційного навчання 44,8 % магістрантів витрачали на використання інформаційно-комунікаційних засобів більше 4 годин на день. Це достатньо високий показник, оскільки далеко не весь освітній процес має ґрунтуватися на використанні ІКТ. Враховуючи, що значна частина часу витрачалася на інші види роботи (практичні, робота з друкованими матеріалами, підготовка досліджень, звітів тощо), то можна підтвердити, що майже половина здобувачів навчається із значним перевантаженням. Зазначимо що 5,3 % взагалі працювали з комп'ютерними засобами більше 10 годин на добу.

Але окрім навчання, магістранти використовують ІКТ під час роботи (значна частина з них паралельно працює) та під час розваг. Тому загальна тривалість роботи з комп'ютерними засобами є надто великою, що безумовно впливає на працездатність і здоров'я. Наприклад, більше 2 годин на добу додатково для своєї роботи ІКТ використовують 42,2 % магістрантів. А 13,2 % взагалі працюють з комп'ютерною технікою на своїй роботі більше 6 годин на добу. А для розваг (соціальні мережі, спілкування, перегляд відео, ігри) більше 2 годин на добу використовують комп'ютерні засоби 50,1 % магістрантів.

Загалом у суспільстві під час карантину сформувалося негативне ставлення до дистанційного навчання. Опитування ж серед магістрантів показують, що великих змін не відбулося (див. рис. 1, рис. 2). Незначну кількість опитаних, що змінили свою різко негативну думку про дистанційне навчання протягом карантину (з 8 осіб зменшилося до 6 осіб) та зменшення кількості тих, хто був дуже позитивно налаштований на таку форму навчання (з 50 % до 44,7 %) не можна брати до уваги, оскільки ці зміни не є статистично значущими.

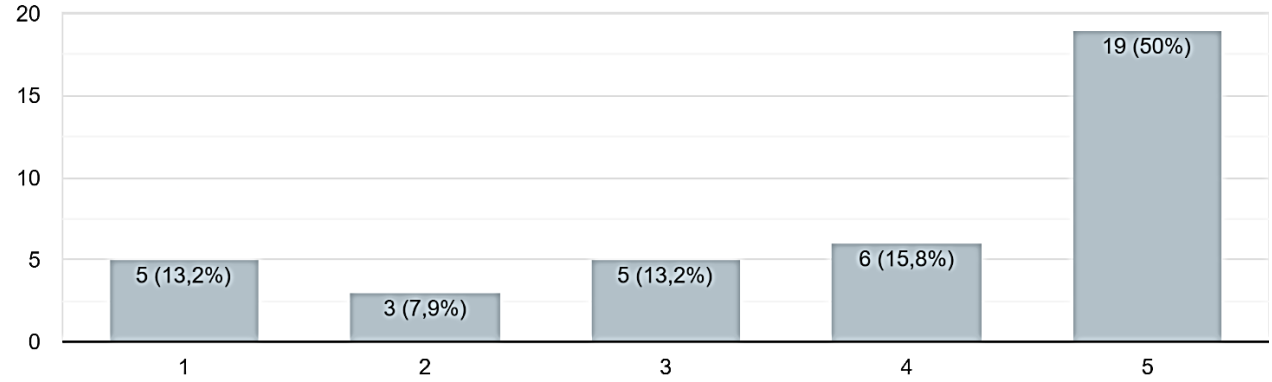

Рис. 1 Результати відповіді на питання «Оцініть ваше бажання навчатися дистанційно в перший місяць карантину» (1 – категорично проти, 2 – повністю підтримую)

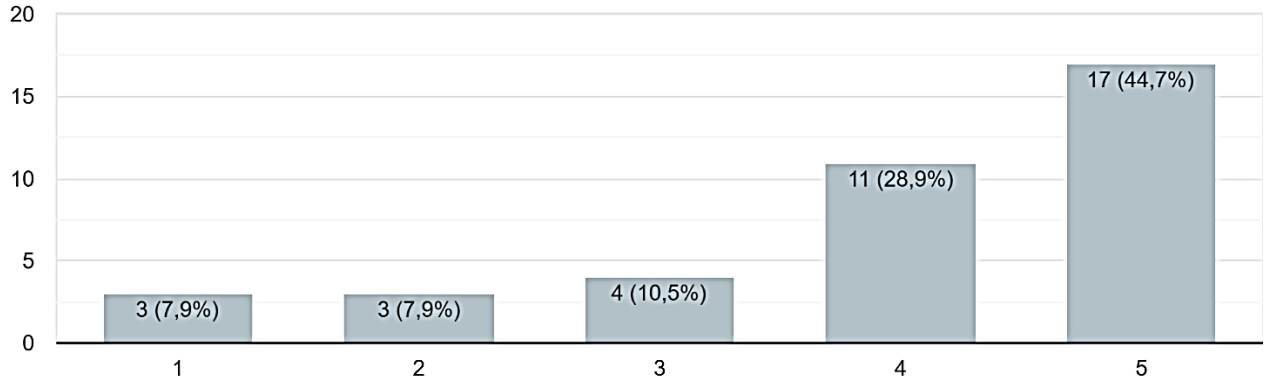

Рис. 2 Результати відповіді на питання «Оцініть ваше бажання навчатися дистанційно після карантину» (1 – категорично проти, 2 – повністю підтримую)

Цікавим результатом опитування стала зміна ставлення магістрантів до особистісного спілкування. Якщо до карантинних заходів 18,4 % опитаних не потребували офлайн-спілкування з друзями, то в процесі дистанційного навчання ця частка збільшилася до 26,3 %. Можна зробити висновок, що електронне спілкування почало витісняти традиційне. Змушений перехід на використання систем обміну миттєвими повідомленнями активізував цей процес. Серед позитивних сторін електронного спілкування магістранти називають можливість відкладеної відповіді, ігнорування повідомлення, відсутність безпосереднього контакту тощо. Імовірно, що повне витіснення традиційного спілкування не загрожує суспільству, оскільки потреба у безпосередньому контакті все ж залишається. Але цей висновок потребує подальших досліджень.

Помітна також позитивна динаміка у ставленні до інформаційно-комунікаційних технологій (рис. 3). Лише 5,4 % магістрантів змінили свою думку під час карантинних заходів та почали ставитися негативно до використання комп'ютерних засобів. Загалом відсоток таких магістрантів на кінець карантину склав 10,8 %. Позитивне ж ставлення продемонстрували 89,2 % опитаних. Зауважимо, що 24,3 % додалися до цього показника під час дистанційного навчання. Можна зробити висновок, що нові умови збільшили кількість прихильників застосування комп'ютерних засобів у навчанні.

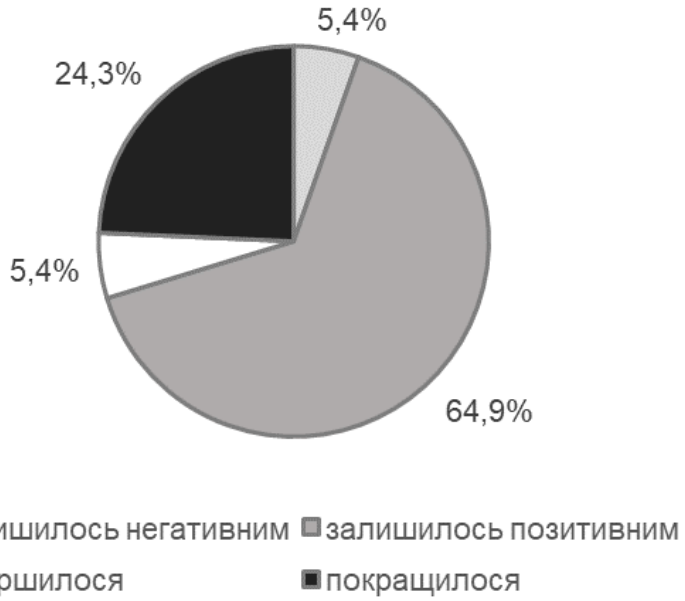

Рис. 3 Результати відповіді на питання «Як змінилося ваше ставлення до ІКТ протягом карантину?»

Розглянемо структуру використання ІКТ під час дистанційного навчання. Зауважимо, що магістранти передусім використовували традиційні засоби, такі як пошук в інтернеті, системи обміну миттєвими повідомленнями, відеоконференції. Така структуру більше визначається впливом науково-педагогічних працівників, політикою закладів вищої освіти, стилем проведення

навчальних занять та типом завдань, які отримують магістранти. Серед найбільш поширених відповідей опитаних були такі засоби:

– пошук в інтернеті (100%);
– системи антиплагіату (21,1%);
– відео-конференції (Zoom, Google Meet тощо) (81,6%);
– системи обміну миттєвими повідомленнями (55,3%);
– хмарні технології (36,8%);
– офісні програми (31,6%);
– наукометричні бази в інтернеті (18,4%);
– перегляд навчальних відео (65,8%);
– онлайн-курси (81,6%);
– тести, опитування (60,5%);
– Moodle, Google Classroom або аналогічні платформи (71,1%).

Позитивним є те, що магістранти активно залучаються до неформальної освіти та проходять курси на таких освітніх платформах як Prometheus, EdEra, Всеосвіта тощо. Загалом 77,8 % опитаних вважають онлайн-курси корисними або дуже корисними і лише 19,4 % розглядають їх виключно як спосіб отримати сертифікат про підвищення кваліфікації. Також зазначимо появу цікавості в магістрантів до систем перевірки на плагіат. Намагання дотримуватися академічної доброчесності позитивно вливає на результат навчання та якість кваліфікаційних робіт.

Велику кількість матеріалів викладачі подають у електронній формі. Навіть онлайн лекції часто дублюють у вигляді презентацій електронного тексту. Можна було б очікувати, що ці матеріали повністю замінять традиційне конспектування. Але, як виявилося, 44,7 % опитаних під час онлайн занять робили конспект, не зважаючи на доступність електронних матеріалів. Як пояснили вони, така форма роботи стимулює запам'ятовування, оскільки опрацювання матеріалу під час лекції, його структурування дозволяє краще зрозуміти тему. Зазначимо, що викладачі не вимагали наявності конспекту для отримання заліку або ж будь-якої поточної оцінки. Тому вибір способу опрацювання та збереження матеріалів не визначався зовнішніми чинниками, а був свідомим вибором здобувача освіти. Разом з тим 10,5 % магістрантів відмовилися від збереження будь-яких наданих матеріалів. Тобто вони не копіювали текстові документи, презентації, не залишали посилання на ресурси, які надавали викладачі та не робили конспект. Такі магістранти намагалися подані теми запам'ятовувати. Звісно, такий підхід дещо сумнівний і не може бути продуктивним внаслідок особливостей людської пам'яті.

Відповідь на питання «Які нові для себе засоби ІКТ ви опанували під час карантину?» частково визначається способом організації дистанційного навчання у конкретному закладі вищої освіти. Активне використання на навчальних заняттях окремих засобів вимагає від студентів опанування ними, а також дозволяє набути певний досвід. Однією із найбільш поширених форм організації навчання під час карантину була онлайн-лекція на платформі Zoom або Google Meet. Це форма, яка раніше практично не використовувалася і яка набула великої популярності протягом 2020 р. Вибір цієї форми пояснюється тим, що вона досить близька до традиційної лекції але з використанням відповідних засобів ІКТ. Такий підхід притаманний як загальноосвітнім закладам так і закладам вищої освіти. Саме тому більшість магістрантів вказали, що новими ІКТ, з якими вони ознайомилися у дистанційному навчанні для них стали Zoom та Google Meet. Позитивним є те, що активно почали використовуватися платформи для дистанційного навчання Moodle, Google Classroom та інші. Принаймні 21,5 % опитаних розглядали навички використання цих засобів як найбільший свій здобуток під час дистанційного навчання.

Обговорення / Disussion. Досліджуючи ставлення студентів гуманітарних спеціальностей дистанційного навчання під час карантину Л. Хоменко-Семенова та ін. щодо труднощів, які виникли під час переходу на дистанційну форму навчання, 42,3 % студентів відповіли, що бажають навчатися офлайн, в аудиторіях університету, натомість 31,3 % респондентів вказали, що труднощів не виникло, а 28 % назвали страх вмикати камеру під час проведення онлайн занять (Хоменко-Семенова Л., Алпатова О., & Прохоренко Я., 2020).

У цьому ж дослідженні з'ясовано, що основним досягненням під час дистанційного навчання 61,5 % студентів гуманітарних спеціальностей вважає відчуття свободи, можливість самому планувати свій розпорядок дня та час для виконання завдання; 45,1 % – здобуття досвіду користування різними ресурсами, про які раніше не знали; 43,4 % – швидка адаптація до дистанційного формату (Хоменко-Семенова Л., Алпатова О., & Прохоренко Я., 2020).

Подібні результати дослідники отримали не лише під час опитування студентів закладів вищої освіти, а й шкільних учителів. Так, серед основних перешкод учителі назвали обмежений доступ до Інтернету – 35,2 %; відсутність досвіду – 58,7 %; брак інформації про онлайн-засоби – 20,2 %; нечіткі інструкції від адміністрації закладів загальної середньої освіти—10%; недостатня

мотивація – 7,8 %. (Овчарук О., & Іванюк І., 2020).

За результатами іншого дослідження брак досвіду щодо організації віддаленого навчання та використання цифрових інструментів зазначили 28,8 % вчителів. Тільки 0,6 % з них не мали труднощів під час використання засобів онлайн-навчання. У своїх відповідях 79,1 % управлінців вказали, що в умовах карантину проводилося підвищення кваліфікації та навчання з цифрової грамотності. У 27,12 % ЗСО було проведено навчання для всіх вчителів. Позитивним результатом такого виклику стала зацікавленість 61,6 % опитаних вчителів у вдосконаленні практичних навичок викладання навчальних предметів із застосуванням технологій, 42,8 % вчителів вказали, що вони бажають опанувати нові прогресивні методи викладання, а 44,3 % потребують вдосконалення рівня володіння ІКТ (Організація освітнього процесу…, 2020).

Порівнюючи з результатами опитування студентів можна відмітити нижчий рівень технічної підготовки учителів та вищий ступінь невпевненості у власних силах, а також певну дезорієнтованість, що викликана стресовими умовами.

Узагальнене дослідження використання комп'ютерних засобів та інтернет-ресурсів в умовах карантину вказало, що найбільш ефективними інструментами при організації освітнього процесу за дистанційними технологіями кожний другий здобувач вищої освіти вважає основні три інструменти: месенджери (Viber, Messenger, Telegram та інші) – 51,5 % опитаних, віртуальні освітні середовища (Moodle та інші) – 50,1 %, ефективність засобів відеозв'язку (ZOOM, Skype, Meet та інші) підтвердили 46,8 % здобувачів вищої освіти (Інформаційно-аналітична довідка…, 2020).

Висновки / Conclusions. Результати дослідження дозволили визначити структуру використання засобів ІКТ під час дистанційного навчання, перелік найбільш популярних засобів та проблеми, з якими стикалися здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти в умовах карантину. Зокрема під час дистанційного навчання суттєво підвищився рівень володіння комп'ютерними технологіями, а ступінь позитивного ставлення до такої форми роботи був досить високим як на початку карантину так і через тривалий час. Помітна позитивна динаміка у ставленні до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі. Серед основних перешкод магістранти називали нестачу навичок, доступу до комп'ютерної техніки, мережі інтернет та прикладних програмних засобів. Негативною стороною організації дистанційного навчання за допомогою ІКТ є значне перевантаження здобувачів освіти, хоча це не змусило їх відмовитися від додаткового використання комп'ютерних засобів для розваг. Як бачимо досить високий рівень мотивації до навчання, обізнаність з комп'ютерними технологіями та значний досвід навчання у закладі вищої освіти визначають загальне позитивне ставлення до дистанційного навчання та використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Список використаних джерел і літератури:

Інформаційно-аналітична довідка про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у закладах вищої освіти України. (2020). Взято з https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування_дистанційне%20навчання_ЗВО.pdf [in Ukrainian].

Овчарук, О. В., & Іванюк, І. В. (2020). Результати онлайн-опитування «потреби вчителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину». *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2 (1).* Взято з https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1 [in Ukrainian].

Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка. Л. Гриневич та ін. (2020). Взято з https://drive.google.com/file/d/1_WQpXTDzajHFRbO76lasv4aCmTIlEmSI/view?fbclid=IwAR1L2bLkcH_bC5krmxq0_sTvOvJN3OnD_qu8Mn-4Yj6l2BIoGVTqRkgtWjU [in Ukrainian].

Осадча, К., Осадчий, В. & Круглик, В. (2020). Роль інформаційно-комунікаційних технологій під час епідемій: спроба аналізу. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 8 (1),* 62–82 [in Ukrainian].

Прибилова, В. М. (2013). Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*, *4*, 27–36 [in Ukrainian].

Хоменко-Семенова, Л., Алпатова, О., & Прохоренко, Я. (2020). Адаптація студентів гуманітарних спеціальностей до дистанційного навчання як проблема сучасної педагогіки в умовах пандемії. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер.: Педагогіка. Психологія, 2 (17)*, 90–99 [in Ukrainian].

References:

Informatsiino-analitychna dovidka pro rezultaty opytuvannia shhodo stanu vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshhoi osvity Ukrainy [Information and Analytical Report on the Results of the Survey on the State of Use of Distance Learning Technologies in Higher Education Institutions of Ukraine]. (2020). Retrieved from https://www.sqe.gov.ua/images/materials/опитування/зво/Опитування_дистанційне%20навчання_ЗВО.pdf [in

Ukrainian].

Ovcharuk, O., & Ivaniuk, I. (2020). Rezultaty onlain-opytuvannia «potreby vchyteliv u pidvyshhenni fakhovoho rivnia z pytan vykorystannia tsyfrovykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu» [The Results of the Online Survey «Teachers' Needs for Raising the Level on the Use of Digital and ICTS in Quarantine»]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2 (1).* Retrived from https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-1 [in Ukrainian].

Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v shkolakh Ukrainy v umovakh karantynu: analitychna zapyska. L. Hhrynevych ta in. [Organization of Educational process in Ukrainian Schools under the Quarantine Restrictions: Analytical Note. L. Hrynevych et al.]. (2020). Retrived from https://drive.google.com/file/d/1_WQpXTDzajHFRbO76lasv4aCmTIlEmSI/view?fbclid=IwAR1L2bLkcH_bC5krmxq0_sTvOvJN3OnD_qu8Mn-4Yj6l2BIoGVTqRkgtWjU [in Ukrainian].

Osadcha, K., Osadchyi, V. & Kruhlyk, V. (2020). Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii pid chas epidemii: sproba analizu [The Role of Information and Communication Technologies during Epidemics: Attempt of Analysis]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 8 (1),* 62–82 [in Ukrainian].

Prybylova, V. (2013) Problemy ta perevahy dystantsiinoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Problems and Advantages of Distance Learning in Higher Educational Institutions of Ukraine]. *Problemy suchasnoi osvity – Problems of Modern Education, 4,* 27–36 [in Ukrainian].

Khomenko-Semenova, L., Alpatova, O., & Prokhorenko, Ya. (2020). Adaptatsiia studentiv humanitarnykh spetsialnostei do dystantsiinoho navchannia yak problema suchasnoi pedahohiky v umovakh pandemii [Adaptation of Students of Humanitarian Specialities to Distance Learning as a Problem of Modern Pedagogy under the Conditions of Pandemic]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Ser.: Pedahohika. Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Ser.: Pedagogy. Psychology, 2 (17),* 90–99 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «22» жовтня 2020 р.
Стаття прийнята до друку: «22» грудня 2021 р.

Суховірський Олег – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Sukhovirskyi Oleh – Assistant Professor of Department of Natural and Mathematical Disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Суховірський, О. (2020). Аналіз використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій магістрантами під час дистанційного навчання в умовах карантину. *Педагогічний дискурс, 29,* 94–100. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.13.

Cite this article as:

Sukhovirskyi, O. (2020). Analysis of the Application of Information and Communication Technologies by Undergraduates during Distance Learning under the Quarantine Restrictions. *Pedagogical Discourse, 29,* 94–100. doi: 10.31475/ped.dys.2020.29.13.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Бахмат Наталія – професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор

Вержиховська Олена – доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Вихрущ Анатолій – завідувач кафедри української мови Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, доктор педагогічних наук, професор

Войтович Оксана – професор кафедри екології, географії та туризму Рівненського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Волковецька Романа – магістрант Львівського національного університету імені Івана Франка

Волошина Оксана – доцент кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент

Демчук Наталія – завідувач кафедри бібліотекознавства та бібліографії Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат філологічних наук

Долинський Євген – професор кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, доцент

Зайцев Ігор – доцент кафедри тактики та загальновійськових дисциплін Військової академії (м.Одеса)

Заячук Юлія – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Калагурка Христина – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук

Ковальська Олена – магістрант Львівського національного університету імені Івана Франка

Мищишин Ірина – доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Мищишин Орест – доцент кафедри цифрової економіки та бізнес-аналітики Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат фізико-математичних наук, доцент

Мудроха Валентина – завідувач відділу бібліотекознавства Львівської національної наукової бібліотеки імені Василя Стефаника, кандидат наук з соціальних комунікацій

Олізько Юлія – доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат педагогічних наук, доцент

Савка Ірина – доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

Саєнко Наталія – декан факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат педагогічних наук, професор

Суховірський Олег – доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Утьосов Ян – аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Утьосова Олена – старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат педагогічних наук

AUTHORS OF THE ISSUE

Bakhmat Nataliia – Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Demchuk Nataliia – Head of the Department of Library Science and Bibliography of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Philological Sciences

Dolynskiy Ievgen – Professor of the Department of German Philology and Translation Studies of Khmelnytskyi National University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kalahurka Khrystyna – Assistant Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences

Kovalska Olena – Postgraduate Student of Ivan Franko National University of Lviv

Mudrokha Valentyna – Head of the Department of Library Science of Vasyl Stefanyk National Scientific Library of Ukraine in Lviv, Candidate of Sciences in Social Communications

Myshchyshyn Iryna – Assistant Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Myshchyshyn Orest – Assistant Professor of the Department of Digital Economics and Business Analytics of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Olizko Yuliia – Assistant Professor of the Department of English for Engineering № 1 of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Saienko Nataliia – Dean of the Faculty of Linguistics of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

Savka Iryna – Associate Professor of Foreign Languages for Humanities of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Sukhovirskyi Oleh – Assistant Professor of Department of Natural and Mathematical Disciplines of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Utosov Yan – Post-Graduate Student of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Utosova Olena – Senior Lecturer of the Department of Social-Humanitarian and Ethical-Aesthetic Education of Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences

Verzhihovska Olena – Head of the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of Correctional Work of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Voitovych Oksana – Professor of the Department of Ecology, Geography and Tourism of Rivne State University of Humanities, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Volkovetska Romana – Postgraduate Student of Ivan Franko National University of Lviv

Voloshina Oksana – Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Professional Education of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Vykhrushch Anatoliy – Head of the Department of the Ukrainian Language of I. Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Zaitsev Ihor – Assistant Professor of the Department of Tactics and General Military Disciplines of Military Academy (city of Odesa)

Zayachuk Yuliya – Assistant Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 29
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2020. Вип. 29. 102 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Крищук Б.*
Літературні редактори: *Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Ільїнський С.*

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.

Підписано до друку 21.12.2020 р. Здано до друку 21.12.2020 р.
Формат 60 х 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк 11,26.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 21/12-1.

Адреса редколегії:
29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Науково-видавничий відділ Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
тел: (0382) 79-58-96

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 29
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2020. Issue 29. 102 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 21.12.2020. Submitted for publication 21.12.2020.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 11,26.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 21/12-1.

Adress of the editorial board:
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia St., 139,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Scientific and Publishing Department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
tel: (0382) 79-58-96