

**Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара**

**Державний заклад вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»
НАПН України**

**ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ**

Колективна монографія

Дніпро
Видавець Біла К. О.
2022

УДК 37.02; 371, 39.09+376+378.09](477)
І 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(протокол № 7 від 20.01.2022)*

*Рекомендовано до друку вченою радою Державного закладу вищої освіти
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
(протокол № 4 від 22.02.2022)*

Науковий консультант:

Нечипоренко Валентина Василівна – д-р педаг. наук, проф., ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії» Запорізької обласної ради.

Рецензенти:

Липа Володимир Олександрович – канд. педаг. наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара;

Позднякова Олена Леонтіївна – д-р педаг. наук, доцент, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

І 66 Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти : моногр. / [Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. та ін.]; уклад. : Криворотько А. О. – Дніпро : Видавець Біла К. О., 2022. – 484 с.

ISBN 978-617-645-476-2

Завдання цього видання – надати фахівцям, які працюють у сфері освіти, якнайповнішу інформацію про сучасні теоретичні та практичні аспекти щодо формування життєтворчої компетентності здобувача освіти на основі структурно-функціональної моделі, принципів та умов інноваційної педагогічної діяльності, а також методів та засобів формування життєтворчої компетентності здобувача освіти.

Монографія адресована науковцям, фахівцям у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, викладачам, студентам, педагогічним працівникам закладів освіти, соціальним працівникам, практичним психологам, представникам громадських організацій.

УДК 37.02; 371, 39.09+376+378.09](477)

ISBN 978-617-645-476-2

© Колектив авторів, 2022

ЗМІСТ

Передмова	5

РОЗДІЛ 1 ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Сутність та зміст феномену «життєтворча компетентність» у філософії освіти (Ніколенко Л.М.)	8
1.2 Структурно-функціональна модель формування життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти (Нічуговська Л.І.)	24
1.3 Змістовно-технологічні основи розвитку життєтворчої компетентності здобувача освіти (Гречка Є.М.)	35
1.4 Педагогічний менеджмент у розвитку життєтворчої компетентності студентів ЗВО (Нічуговська Л.І.)	62

РОЗДІЛ 2 ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

2.1 Інноваційна діяльність у сфері спеціальної освіти: тренди, виклики, успіхи (Гладуш В.А.)	75
2.1.1 Компетентністний підхід до фахової підготовки фахівця спеціальної освіти як сучасна освітня інновація	77
2.1.2 Шляхи формування діагностично-прогностичної компетентності майбутнього педагога спеціальної школи	90
2.1.3 Мобільність учасників освітнього процесу як умова вивчення інноваційного педагогічного досвіду	100
2.2 Наукові підходи та принципи інноваційної педагогічної діяльності у формуванні життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти (Ніколенко Л.М.)	118
2.3 Розвиток готовності до інноваційної педагогічної діяльності у магістрів на основі формування ключових компетентностей (Криворотько А.О.)	130
2.4 Волонтерська діяльність як умова формування життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти (Бондаренко З.П.)	151
2.5 Соціальне проектування із використанням технології ZOOM під час пандемії на прикладі діяльності молодіжних клубів «Соколи» (Гришук Д.Г.)	180
2.6 Масові відкриті онлайн курси як інноваційний підхід до підготовки майбутніх магістрів менеджменту освіти в умовах магістратури (Махия Т.А.)	206

2.7 Застосування інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти (<i>Рожнова Т.Є.</i>)	248
2.7.1 Теоретичні засади інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти	248
2.7.2 Сучасний стан практичного застосування інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти	252

РОЗДІЛ 3 МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

276

3.1 Медіаосвіта здобувачів середньої освіти у розвинених англomовних країнах (<i>Приходькіна Н.О.</i>)	276
3.1.1 Форми, методи і засоби медіаосвіти здобувачів середньої освіти у розвинених англomовних країнах	285
3.1.2 Цілі, завдання та основні принципи медіаосвіти здобувачів середньої освіти у розвинених англomовних країнах	301
3.2 Формування інформаційної компетентності здобувачів освіти (<i>Вовченко Г.О.</i>)	330
3.3 Формування підприємницької компетентності здобувачів освіти (<i>Зимівець Н.В.</i>)	343
3.4 Наукова лабораторія «Академічна синергія» як освітній простір професійного розвитку майбутніх фахівців (<i>Сіданіч І.Л., Остряньська О.А.</i>)	363
3.5 Інноваційна парадигма формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі фахової підготовки (<i>Тимошко Г.М.</i>)	396
3.6 Комунікативна компетентність майбутнього педагога спеціальної освіти (<i>Переворська О.І.</i>)	425
3.7 Оволодіння навичками комунікації як напрям корекційної роботи в розвитку життєвої компетентності у дітей з ООП (<i>Хоменко С.О.</i>)	455

Відомості про авторів	481

ПЕРЕДМОВА

У колективній монографії розглядаються теоретико-методологічні основи інноваційних напрямів щодо формування життєтворчої компетентності здобувача освіти, що ґрунтуються на студентоцентрованому підході та спрямовані на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір.

Зміни, що притаманні сучасному світу, актуалізують значущість особистості у відкритому інформаційному суспільстві і вимогах такої підготовки у різних сегментах обраної професійної сфери, яка дозволить досягти творчої самореалізації на кожному життєвому етапі, а показником готовності до життєтворчості може виступати життєтворча компетентність.

Наявність практичної потреби у розвитку життєтворчої компетентності здобувачів вищої освіти зумовлює важливість завдань розвитку життєвої компетентності особистості, як системної властивості особистості, що базується на якісній освіті, рівні мотивації, ціннісних орієнтації, активізації навчальної діяльності шляхом єдності трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексивного.

Важливим є урахування, що процес розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти буде успішним, якщо під час організації навчання у вищих закладах освіти забезпечити сукупність педагогічних умов, найефективнішими із яких створення креативного освітнього середовища і включення студентів в різноманітні види пізнавальної діяльності шляхом реалізації технологій інтерактивного навчання та ІКТ (імітаційно-ігрового, проєктного тощо) та активних методів (ділова гра, мозкова атака, імітація проблемно-рольових ситуацій та ін.).

Одна із цілей цього видання – надати викладачам закладів вищої освіти, педагогам галузі спеціальної освіти, практичним психологам, представникам громадських організацій інформацію про сучасні теоретичні та практичні аспекти педагогічного менеджменту в контексті розвитку життєтворчої

компетентності та розробці стратегій супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

При цьому особливий акцент зроблено на теоретичному обґрунтуванні та виявленні дієвих напрямів педагогічного менеджменту, спрямованих на розробку практико орієнтованої стратегії комунікацій на основі домінування принципу педагогічного партнерства в контексті розвитку життєтворчої компетентності та соціально педагогічної мобільності і включає такі складники, як мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційний, діяльнісний, гуманістично-креативний.

Важливим є усвідомлення, що не зважаючи на відмінності у змісті та специфіці виявлення, всі компоненти педагогічного менеджменту розвитку життєтворчої компетентності діалектично пов'язані та співзалежні, а управління процесом їх розвитку в умовах магістратури – це багатоаспектна діяльність, динаміка якої обумовлена декількома рівнями, а саме науково-пізнавальним, проєктно-моделювальним та діяльнісно-творчим. Це передбачає забезпечення професійно-особистісного самовираження майбутніх педагогів спеціальної освіти, перехід до студентоцентрованого підходу в організації навчального процесу та його орієнтацією на виявлення доцільної освітньої траєкторії для кожного магістранта, створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для розвитку творчого потенціалу студентів засобами інновайних та інформаційно-комунікативних технологій.

Зміни, що відбуваються у сучасному світі акцентують увагу на пошуку нових, нестандартних підходів до вирішення наявних проблем, що вимагає від педагогічної науки і практики вивчення і впровадження сучасних технологій та інноваційних методів навчання дітей та молоді взагалі та для системи спеціальної освіти зокрема.

Саме тому одним із нагальних завдань цього видання – надати інформацію про сучасні теоретичні та практичні аспекти інноваційної діяльності у сфері спеціальної освіти з акцентом на компетентнісний підхід до фахової підготовки фахівців.

Для здійснення успішного педагогічного супроводу педагогічним працівникам треба оволодіти новим змістом освітньої програми другого (магістерського) рівня вищої освіти з оновленими циклами загальної наукової підготовки: Магістреська студія «Спеціальна освіта», Сучасні медико-біологічні аспекти спеціальної освіти та інклюзивного навчання дітей з ООП. Крім того презентується цикли професійної підготовки, наукових досліджень зі спеціальності та оновлених вибіркових дисциплін. Активізована наукова компонента та шляхи формування діагностично-прогностичної компетентності майбутнього педагога спеціальної школи.

Отримання освіти є головною умовою включення людину у сферу життєдіяльності суспільства, що значною мірою обумовлюється соціально орієнтованим вихованням студентів під час навчальної діяльності шляхом залучення до волонтерської діяльності як умови формування їхньої життєтворчої компетентності у ЗВО. Саме тому особлива роль у цьому процесі відведена соціальним проектам, як дієвому засобу педагогічного впливу на особистість молодшої людини, за допомогою якого відбувається процес закріплення одержаних інтегрованих знань, продовжується вдосконалення необхідних умінь та навичок соціальної роботи, міжособистісних комунікацій, публічного виступу та презентації як підґрунтя для розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти.

Для реалізації успішного педагогічного супроводу працівникам освіти необхідно опанувати принципами: життєтворчості, відкритості педагогічної системи, самоорганізації та цілісності педагогічної діяльності, самоатуалізації, синергізації прогнозування змін в інноваційному освітньому середовищі, особистої відповідальності, довіри і партнерства, рефлексивності, динамічної цілісності.

В межах виконаної науково-дослідної теми, яка висвітлена у цій монографії, авторський колектив узагальнив теоретичний та практичний досвід щодо формування життєтворчої компетентності здобувача освіти шляхом інноваційної педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Сутність та зміст феномену «життєтворча компетентність» у філософії освіти

Ніколенко Л.М.

ORCID 0000-0002-3704-8126

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні можна охарактеризувати як етап становлення на всіх її рівнях компетентісно орієнтованої парадигми, котра ґрунтується на студентоцентрованому підході і спрямована на інтеграцію в єдиний європейський освітній простір. Практика життя у відкритому інформаційному суспільстві вимагає від особистості прояву здатностей нового рівня, які могли б забезпечити її ефективне функціонування за будь-яких динамічних змін.

З огляду на це, необхідно організовувати процес підготовки здобувача вищої освіти таким чином, щоб він був компетентним у різних сегментах обраної професійної сфери і вийшов на такий особистісно-ціннісний рівень, котрий дозволить досягати творчої самореалізації на кожному життєвому етапі.

Зважаючи на зазначене, проблема формування та розвитку ключових трансформаційних компетентностей ХХІ ст. набуває особливої гостроти. У межах її вирішення звертаємо увагу на формування і розвиток життєтворчої компетентності майбутнього педагога спеціальної освіти як запоруки його успішної життєдіяльності.

Загальні теоретичні засади наукового вивчення проблеми життєтворчості, життєвої компетентності, компетентнісного підходу щодо формування особистості обґрунтовані у філософсько-соціологічній літературі кінця ХІХ – початку ХХ століття, серед яких найбільш глибоко питання буття та

призначення людини в цьому світі висвітлені представниками екзистенційної філософії, серед яких виокремлюємо Анрі Бергсона (концепція життя як творчого становлення людини), Якоба Морено (теорія ролей, спонтанності і креативності), Мартіна Хайдеггера (феноменологічний підхід до проблеми буття людини), Карла Ясперса (обґрунтування ідеї про те, що в основі свідомої людської діяльності лежить неусвідомлювана творчість, а людина є відкритою для нових можливостей).

У добу новітнього часу увага науковців до проблем життєдіяльності, соціалізації та самореалізації особистості у швидкоплинному світі значно активізувалася, поле їх вивчення розширилося і поглибилося. Продовжується їх вивчення у площині соціології, філософії, інших наук про суспільство та людину. Пильну увагу питанням готовності особистості до життя та життєтворення приділяють в межах психології життєтворчості, соціальної психології та психології особистості. Так, Мирослав Боришевський заснував новий науковий напрям – психологію самоактивності та суб'єктного становлення особистості. У його монографії [3] розкрито психологічні механізми розвитку саморегуляції, самоактивності особистості; а разом із колегами Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Л. Сердюк, Т. Яблонська та інші) вчений досліджував проблеми самотворення особистості [4; 28]. Тетяна Титаренко вивчала психологічні проблеми конструювання життя, під її керівництвом колективом лабораторії (Ю. Гундертайло, В. Климчук, О. Кляпець та ін. [24]) соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України вивчалися соціально-психологічні практики, використовувані особистістю для творчої розбудови власного життя, у результаті чого було обґрунтовано теорію особистісного життєконструювання. Вадим Ямницький [31] активно вивчає проблеми розвитку життєтворчої активності в дорослому віці, обґрунтував концепцію розвитку життєтворчої активності особистості.

Життєтворчість особистості є одним із ключових феноменів у філософії освіти. Теоретичні і прикладні аспекти проблеми життєтворчості знаходяться в

полі зору сучасних педагогів-науковців, дослідження яких ґрунтуються на засадах соціально-педагогічної концепції життєтворчості особистості, розроблений групою вчених Інституту соціології НАН України Лідією Сохань, Іваном Єрмаковим, Галиною Несен та іншими [8-11; 23]. Науковцями визначені методологічні основи проблеми життєтворчості особистості, основні поняття, проаналізовані моделі життєтворчості тощо. Зокрема, Ірина Степаненко та Наталія Степаненко [29] у площині філософії освіти зосереджуються на проблемі мистецтва жити в умовах сучасного суспільства ризику. Головне завдання філософії мистецтва жити науковці бачать у відкритті нових можливостей життєвого самовибору і самоздійснення, визначенні принципів організації і здійснення турботи про себе. Олександр Джура [6] вивчав становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти. У своїй дисертації вчений дослідив роль освіти як чинника життєтворчості особистості в глобалізованому світі і дійшов висновку, що «особистість повинна ставати активним творцем свого життя в умовах постійних змін, має бути озброєна ефективними технологіями життєтворчості і володіти досвідом передбачення нових тенденцій у розвитку суспільства загалом та конкретної особистості зокрема. Марина Коновальчук [15] досліджує можливості педагогіки життєтворчості у розвитку та вихованні учнів початкових класів шляхом реалізації авторської програми «Світ творчості». У дослідженні автора наголошено, що педагогіка життєтворчості може і повинна стати засобом формування особистості з ноосферною свідомістю, здатної активно і творчо реалізувати себе. Олександра Дубасенюк проаналізувала вплив ідей педагогіки життєтворчості на формування самодостатньої особистості старшокласника, у результаті чого «було виявлено нелінійну, багаторівневу детермінацію життєтворчого становлення особистості, за яким даний процес може виступати як у рідкісності інтегративних, так і дезінтегруючих цілісність особистісних тенденцій. Регуляція механізмів саморозвитку особистості вимагає і від педагога високої методологічної культури, знання та вміння використовувати як загальні життєтворчі закономірності, так і

особливості цілеутворення та проектування життєдіяльності особистості» [7, с. 81].

Огляд наукових джерел із проблеми життєтворчості показав, що найбільш активно вона розроблялася на початку ХХІ століття, тоді ж сформувалися різні підходи до її вивчення. У педагогіці життєтворчості розглядається поняття «життєтворчі компетенції» як складник життєвої компетентності особистості. У більшості наукових праць життєва компетентність виступає власне соціальним, життєвим надбанням особистості. Ми звертаємося до проблеми формування життєтворчої компетентності як надбудови життєвої компетентності, що дасть можливість особистості (у нашому дослідженні – майбутньому педагогу сфери спеціальної освіти) здійснювати власну професійну і особисту життєдіяльність на вищому, творчому, рівні цілісно і гармонійно.

Логіка наукового пошуку потребує насамперед з'ясування змісту основного поняття дослідження. Перейдемо до розгляду цього питання.

Як було зазначено в огляді літератури, активний науковий резонанс в Україні проблема життєтворчості мала наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Однак, в реаліях сьогодення, коли освіта реорганізовується на формування життєво необхідних компетентностей особистості, які б забезпечили повноцінну самореалізацію в глобалізованому трансформаційному суспільстві, життєтворчість доповнюється новим змістом.

До розуміння цього феномена вчені підходять через призму загальної життєвої компетентності, у вивченні якої найбільші досягнення мають філософія (філософія життя, філософія освіти); соціологія; психологія (психологія особистості, психологія життєтворчості); педагогіка (компетентнісний підхід, педагогіка життєтворчості).

Розглянемо наукові погляди щодо феномена «життєтворча компетентність» більш детально.

У філософському та соціологічному дискурсі життєтворчість розглядається в ракурсі проблем життєвої компетентності, мистецтва жити та культури життєтворчості, які перебувають у центрі уваги багатьох сучасних науковців

(П. Адо, Р. Барт, Н. Богданова, О. Джура, О. Дольська, М. Коновальчук, І. Степаненко, М. Степаненко, М. Фуко та інші). Так, Михайло Степаненко у своїй дисертації ретельно проаналізував філософські погляди на феномен життєвої компетентності особистості і дійшов висновку, що визначальне значення для концептуалізації цього феномена має осмислення людського життя як процесу життєтворчості, який для свого здійснення потребує особливого мистецтва – мистецтва жити. Тобто, з точки зору філософії, життєтворчість – це, власне, процес людського життя, а «життєва компетентність ... це інтегративна якісна характеристика особистісного мистецтва жити, що має константні параметри, зумовлені екзистенційними потребами людини» [27, с.12]. Завдяки цій характеристиці людина є здатною до самовизначення і самореалізації, до продуктивної життєдіяльності та індивідуальної життєтворчості, невід’ємними складовими якої автор називає здатність до трансцендентування, відкриття надособових цінностей і смислів, до смислотворення і розширення власного життєвого світу.

Із екзистенційним смислом людського життя пов’язаний погляд на сутність життєтворчості у статті Валерія Акопяна [1], де життєтворчість представлена двосторонньо: як вибір власного шляху та створення умов для його реалізації в запропонованих умовах і як втілення у процес самоздійснення творчого початку, який зумовлює і створення себе, і творче перетворення навколишніх обставин. На нашу думку, ці аспекти є взаємодоповнюваними і допомагають цілісно усвідомити зміст і сутність життєтворчості.

Звертаємо увагу і на той важливий момент, що проблема життєтворчості зосереджується на проблемі творіння себе, побудові власного життя, виходячи з особи, її духовного світу, світогляду, цілей, устремлінь, зрештою – із розуміння сенсу життя [18, с. 9].

Стосовно культури життєтворчості, Наталія Богданова представляє життєтворчість як мистецтво жити, «особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини і культури, що забезпечується і одночасно підтверджується

унікальністю людини» [2, с. 39]. І далі наголошує, що метою життєтворчості є, власне, саморозвиток, а отже, «життєтворчість особистості – це процес утвердження (реалізації, самореалізації) особистістю власного життя у відповідності з індивідуально випестуваним ідеалом» [Там само, с. 42].

Узагальнюючи проаналізовані наукові роботи філософського спрямування, у яких прямо чи дотично розглядається проблема життєтворчості, виокремлюємо такі важливі для нас моменти: життєтворчість – це процес, в основі якого два конститутивні складники: життя і творчість; ці складники є суто індивідуальними; життєтворчість залежить як від особистісних характеристик, так і від соціальних факторів; до здійснення життєтворчості особистість має бути певним чином готовою; показником готовності до життєтворчості може виступати життєтворча компетентність.

Далі звертаємося до психологічного аспекту проблеми. Тут ґрунтуємося на науковому доробку вчених Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України – засновника Інституту Григорія Костюка [16], його соратників і послідовників Валентина Моляко [12], Сергія Максименка [19], Мирослава Боришевського [4] та інших, дослідження яких охоплюють всю систему теоретичних проблем і практичних завдань психології особистості; науковців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України Юлії Гундєртайло, Віталія Климчука, Ольги Кляпець та інших, котрі під керівництвом Тетяни Титаренко вивчали соціально-психологічні питання проблеми життєтворення і дійшли думки, що життєтворчість є результатом саморуху особистості, активного ставлення до дійсності. Її головним питанням є те, як зберегти баланс між зовнішнім і внутрішнім світом, запобігти виникненню дисгармоній у розвитку особистості, допомогти набуті навичок вільного життєвого вибору [24], яка перегукується із дослідженнями Дмитра Леонтьєва [17], де життєтворчість виступає особистісно-орієнтованою практикою розвитку й корекції взаємин людини зі світом, що призводить до актуалізації її особистісних потенціалів; особистість завжди виступає автором власного життя, розглядається як суб'єкт життєтворчості.

Стосовно суб'єктної активності індивіда у життєтворчості Лариса Яновська представляє життєтворчість як особливий прояв активності особистості, що залежить від суб'єктної організації, від здатності до самодетермінації. Це і дозволяє визначити здатність до життєтворчості як духовну здатність особистості, найважливішою особливістю якої є високий рівень організації активності [31, с. 12]. Особливим типом життєдіяльності вважає життєтворчість й Олена Демчук, зазначаючи, що за такої життєдіяльності кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини та культури, що забезпечується та одночасно відзначається унікальністю людини. Проявляється життєтворчість як у зовнішній, так і у внутрішній сферах [5].

Вадим Ямницький у цьому аспекті життєтворчу активність особистості представляє сполучною ланкою, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого [32, с. 10-11].

У якості узагальнення аналітичного огляду праць із психології наведемо рядки із монографії Наталії Богданової: «Життєтворчість – це не лише дорога до саморозвитку, не лише зовнішній предмет творчості, але і внутрішній, коли людина вибудовує власне життя відповідно до певного морального позитивного задуму, що зрештою збігається із загальнолюдським. Творчо здійснюючи своє життя, людина набуває статусу суб'єкта, перед яким з'являється завдання самотійно і творчо здійснювати вибір стратегії свого життя, розробляти свої життєві плани і програми, конструктивно впливати на перспективу життя, вибирати і запроваджувати в дію засоби для реалізації особою її індивідуального життєвого проекту» [2, с. 107].

Проблема життєтворчості особистості є однією з провідних у сучасній філософії освіти, де освіта розглядається як головний чинник життєтворчості, а життєтворчість освіченої особистості пов'язується з пошуком себе, творчістю

як такою та соціальною активністю людини на будь-якому етапі її життєдіяльності. Стосовно ролі освіти у життєтворчості важливими видаються узагальнення Олександра Джури [6, с. 32]: сьогодні освіта перетворюється на буттєво-необхідний елемент людського життя, стає простором життєтворчості особистості. Такі зміни зумовлені новітніми світоглядними принципами людського існування, що, відповідно, спонукають упроваджувати інноваційно-гуманістичні й особистісно-орієнтовані педагогічні технології. Активізація життєтворчості людини тільки і можлива у процесі мислення, діяльності, спілкування з іншими людьми, переробки наявних досягнень у сфері культури тощо.

Основою наукового вивчення проблеми життєтворчості особистості у педагогіці стала концепція життєтворчості Лідії Соханьта представників її наукової школи, серед яких виокремлюємо Івана Єрмакова, В. Доній, Галину Несен. У працях вчених НАН та АПН України [8-11; 23; 25 та ін.] закладені методологічні і світоглядні основи життєтворчості особистості, зокрема, щодо людини як суб'єкта власної життєтворчості, проектування процесу життєтворення, його чинників тощо; визначено поняття «життєвий шлях особистості», «спосіб життя», «стиль життя», «життєва компетентність» та інші; проаналізовано інноваційні моделі життєтворчості. У них чітко прослідковується розуміння життєтворчості як мистецтва жити, а сам феномен визначено як особливу й вищу форму прояву творчої природи людини; духовно-практичної діяльності особистості, спрямованої на активне, свідоме й творче проектування та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [26, с. 153], із чим погоджується переважна більшість дослідників-педагогів. Ми також обрали діяльнісний підхід як один із визначальних у роботі і будемо ґрунтуватися на цьому визначенні.

Провівши аналіз наукового доробку вищезазначених вчених щодо життєтворчості, Марина Коновальчук [15] виділила такі основні характеристики поняття «життєтворчість особистості»:

- життєтворчість можлива за умови розвитку всіх сфер особистості: духовної, емоційної, вольової, інтелектуальної, моральної тощо;
- життєтворчість пов'язана з активністю особистості – здатністю змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх потреб, а також змінювати самого себе відповідно до певної системи власних цінностей, своїх можливостей, життєвих диспозицій;
- життєтворчість передбачає постійне набуття нових знань, вмінь, пов'язаних з самим процесом життя (вміння спілкуватися, встановлювати контакти, адекватно оцінювати свої можливості та умови середовища, здатність до нетрадиційного підходу у вирішенні проблем та ін.);
- життєтворчість пов'язана із самостійністю особистості (здатністю самостійно планувати власну діяльність, самостійно приймати рішення й нести відповідальність за результати діяльності та ін.);
- життєтворчість – це особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистого життя, що ґрунтується на розвиненій самосвідомості та володінні системою засобів, методів, технології програмування і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Наведені характеристики підтверджують, що життєтворчість виступає особливим видом життєдіяльності і потребує від особистості певного рівня сформованості необхідної для його здійснення компетентності.

Як духовно-практичне втілення особистістю проекту свого індивідуального життя на основі цілісної й відповідальної реалізації творчого потенціалу представляє життєтворчість Валентина Коновальчук [14]. Вона вважає, що феномен життєтворчості полягає у творенні не лише явищ та об'єктів у зовнішньому просторі, а насамперед внутрішнього світу людини з появою своєрідних новоутворень на основі самопізнання. Головним чинником таких новоутворень вважаємо вищу освіту, оскільки у світлі сучасної педагогічної парадигми вона не лише готує молоду особистість до професійної діяльності, а і в подальшому виступає однією із основних спонуктворчої життєдіяльності.

Ми цілком погоджуємося із Анатолієм Павленком [23], що в концептуальній системі навчання мистецтву життєтворчості за пріоритет ціннісних смислів освіти учень і вчитель (у нашому випадку – здобувач вищої освіти і викладач) обирають цінності життєдіяльності, котрі виступають основою соціальної поведінки і творчої активності особистості. Ця активність, на нашу думку, має спрямовуватись на професійну, особистісну та соціальну самореалізацію як єдине ціле. Тільки за таких умов можна твердити про життєтворчу самореалізацію. Цінною для нас є також думка про те, що мистецтво жити не має нічого спільного з пристосуванням до життя. Його сутність полягає у самовдосконаленні особистості, піднесенні її життєвих спрямувань, в оволодінні моральними чеснотами. Особистість повинна вміти будувати своє життя творчо, для цього необхідно мати знання про життя у цілому, розвинену самосвідомість, володіти системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання й здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту [9].

Загалом, аналіз джерел у ракурсі педагогіки життєтворчості показав, що ця концепція ґрунтується на діяльнісному, особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах в рамках гуманістичної освітньої парадигми. Новітні дослідження в галузі вищої освіти є досить фрагментарними і торкаються питань підготовки студентської молоді до активного професійного та соціального життєздійснення [20 та ін.] через набуття певних професійних компетентностей, *lifeskills*, *softskills*. Тому для окреслення основного поняття дослідження – «життєтворча компетентність» - будемо спиратися на дослідження життєвої компетентності Івана Єрмакова та його учня Дмитра Пузікова, у межах якого ними вивчалось питання життєтворчості. За визначенням науковців, «життєва компетентність – це системна властивість особистості: цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати

і виконувати соціальні ролі» [8, с. 73-90]. Однак, у світлі педагогіки життєтворчості, яка є наріжним каменем концепції Нової української школи, відповідно до ідей інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у соціум, безбар'єрності та інклюзії, більш відповідним видається визначення Івана Єрмакова, яке він навів дещо раніше: «Життєва компетентність – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проєкту. Життєва компетентність передбачає свідоме ставлення до виконання різних життєвих і соціальних ролей» [13]. За змістом воно перегукується із визначенням Наталії Пустовіт, у котрої життєва компетентність – це «індикатор, який дозволяє визначити готовність учня-випускника до життя, його подальший особистісний розвиток і здатність до активної участі у житті суспільства»; «логічне поєднання ставлення і цінності, уміння та знання» [25, с. 285].

У цих дефініціях чітко прослідковується практична складова і головне завдання формування життєвої компетентності – підготувати особистість до життя, тобто «до виконання різних життєвих і соціальних ролей». Тобто, рівень сформованості життєвої компетентності є показником готовності людини до життєдіяльності. Необхідно насамперед навчити особу діяти, у практичній діяльності набувати досвід виконання різних соціальних ролей як на репродуктивному, так і на творчому рівні залежно від особливостей індивідуального розвитку.

У більшості опрацьованих нами наукових джерел життєтворчість виступає особливим видом життєдіяльності, вона передбачає високий рівень особистісної зрілості, за якого людина здійснює саморозвиток, самопроєктування, самоконструювання, самовиховання та інші самопрактики. За такої діяльності особистість є активним, творчим і відповідальним суб'єктом власного життя і суспільного розвитку, оскільки здатна не лише адаптуватися до динамічних обставин, а й змінювати середовище свого життя. На підтвердження сказаного наведемо думки Івана Єрмакова: «Життєтворчість – особлива, вища форма виявлення творчої природи людини. Вона сприяє

самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту» [13] та Тетяни Титаренко [24]: «Життєтворення є чи не найскладнішим видом людської творчості; у своїй розвинутій формі [воно] не є просто типовим реагуванням на зовнішні зміни ...; як креативний процес життєтворення передбачає готовність особистості стрибкоподібно змінювати траєкторії життєвого шляху завдяки терміновому освоєнню нових практик відповідно до надзвичайних подій із серйозними наслідками.

Очевидно, що життєтворчість як особливий вид життєдіяльності потребує особливої підготовки до його здійснення – формування життєтворчої компетентності як показника готовності до життєтворчості.

На основі проведеного теоретичного аналізу виокремлюємо життєтворчу компетентність як необхідну і важливу умову життєздійснення на вищому рівні розвитку особистості, що відповідає принципам і тенденціям життя в сучасному світі (рис. 1).



Рисунок 1 – Місце життєтворчої компетентності у життєдіяльності особистості

При цьому, сформовані перші три рівні забезпечують життєдіяльність особистості в нормі, а наступні два виводять на рівень життєтворчості.

Таким чином, **під життєтворчою компетентністю будемо розуміти вищий рівень розвитку життєвої компетентності; складну цілісність**

життєтворчих компетенцій, установок, життєвого досвіду та досягнень і вміння доречно й своєчасно їх застосовувати у процесі життєдіяльності з метою досягнення індивідуально-особистісних цілей щодо життєтворчості [21].

Отже, ми визначили поняття «життєтворча компетентність» у світлі сучасного рівня розвитку освіти та вимог новітнього трансформаційного суспільства до життєдіяльності особистості. На основі проведеного аналізу наукових джерел із філософії, психології та педагогіки з'ясовано, що феномен «життєтворча компетентність» необхідно розглядати у тісному зв'язку із поняттям «життєтворчість», яке у філософії освіти та педагогіці життєтворчості розглядається як особливий вид життєдіяльності особистості, «мистецтво жити». Для того, щоб оволодіти цим мистецтвом, особистість має сформувати життєтворчу компетентність.

Дослідження життєтворчої компетентності продовжить з'ясування основних її характеристик: структури, функцій, особливостей та умов формування, а також укладання структурно-функціональної моделі щодо формування цієї компетентності у майбутніх педагогів спеціальної освіти як необхідної умови їх гармонійного індивідуального життєтворення.

Список використаних джерел

1. Акопян В. Г. Екологічна парадигма культури життєтворчості особистості. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 372 с.
2. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості. *Філософсько-світоглядний аналіз: наукове видання*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 302 с.
3. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: «Еллада», 2012. 608 с.
4. Боришевський М. Й., Пилипенко Л. І., Пенькова О. І., Яблонська Т. М., Володарська Н. Д. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2013. 103 с.

5. Демчук О. О. Аналіз основних наукових підходів до феномена життєвої компетентності як складової життєтворчості особистості. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2013. Т. 18, Вип. 22(1). С. 216-221. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_pppi_2013_18_22%281%29__32.

6. Джура Олександр Дмитрович. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ, 2012. 35 с.

7. Дубасенюк, О. А. Вплив ідей життєтворчості на формування особистості старшокласника. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (18)*. 2004. С. 80-83.

8. Єрмаков І. Г. Життєтворчі компетенції особистості. *Педагогічні науки та освіта: Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*. Вип. І. Запоріжжя, 2007. 252 с. С.73-90.

9. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Науково-методичний посібник / ред.: І. Г. Єрмаков [та інші]. Запоріжжя, 2005. 640 с.

10. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред.: Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

11. Життєтворчість особистості : концепція, досвід, проблеми: наук.-метод. зб. / за ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Запоріжжя, 2006. 592 с.

12. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир, 2006. 320 с.

13. Іван Єрмаков. Педагогіка життєтворчості. URL: [https://www.iso.if.ua › vrobota › media › files](https://www.iso.if.ua/vrobota/media/files).

14. Коновальчук Валентина Іванівна. Розвиток творчого потенціалу особистості в просторі освіти: автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2017. 36 с. URL: http://ihed.org.ua/wp-content/uploadpp/2019/01/Konovalchuk_02.10.2017_avtoref.pdf С. 18

15. Коновальчук М. В. Реалізація ідей педагогіки життєтворчості в контексті ноосферної освіти в Україні. URL: <http://do.gendocpp.ru/docpp/index-170423.Html>

16. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.

17. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений* / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. Москва, 2001. С. 100–109.

18. Лугуценко, Тетяна Валентинівна. *Homovirtues в сучасному культурному просторі: автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.04.* Луганськ, 2013. 36 с.

19. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: наук. монографія. Київ, 2006. 256 с.

20. М'ясоїд Г. І., Юсипіва Т. І. Формування життєвих компетентностей у зв'язку із засвоєнням цілей сталого розвитку у процесі інтегрованого навчання у середній та вищій школах (на прикладі дисциплін «Іноземна мова» та «Біологія»). URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv/2-uncategorised/136-visnik-universitetu-imeni-alfreda-nobelya-seriya-pedagogika-i-psikhologiya-pedagogichni-nauki-1-17-2019>.

21. Ніколенко Л. М. Поняття «життєтворчість» та «життєтворча компетентність» у парадигмі професійної підготовки педагога спеціальної освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія»,* 2022. Вип. 1 (23). URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/index.php/uk/arkhiv>

22. Павленко А. І. Навчання мистецтву життєтворчості: становлення теоретичних основ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 2. С. 186-189.

23. Педагогіка життєтворчості – концептуальна основа виховних систем / Іван Єрмаков, Ірина Погоріла // Погоріла І. Становлення виховних систем гімназій у контексті життєтворчості особистості: практико-зорієнт. посіб. / АПН України. Ін-т пробл. виховання. Київ, 2003.

24. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія / за ред. Т. М. Титаренко. *Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології*. Київ, 2016. 320 с.

25. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. Київ, 1996. 792 с.

26. Пустовіт П. А. Життєва компетентність. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук. України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008.

27. Самотворення у розвитку особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. З. Сердюк. Київ, 2015. 93 с.

28. Степаненко Михайло Дмитрович. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03. Харків, 2006. 19 с.

29. Степаненко І., Степаненко Н. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С.140-162.

30. Тетяна Дуткевич. Загальна психологія. Теоретичний курс. Навчальний посібник. ЦУЛ. 2020. 388 с. URL: http://pidru4niki.com/79977/pppihologiya/ponyattya_zhittyetvorchippt_oprobippt_oppti#27

31. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 362 с.

32. Яновська Л.В. Динаміка здатності до життєтворчості особистості у дорослому віці: автореф. дис... канд. психол. наук 19.00.07. Одеса, 2006. 19 с.

1.2 Структурно-функціональна модель формування життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти

Нічуговська Л.І.

ORCID 0000-0002-3704-8126

Зростання ролі людського фактора в перетворення сучасного суспільства на демократичних засадах, подальша гуманізація, гуманітаризація його основ, соціально-економічні та відповідно культурні процеси актуалізують проблему модернізації освітніх послуг в контексті спрямованості на розвиток особистісних якостей та компетентностей здобувачів освіти, здатних до конструктивного досягнення успішної життєдіяльності в умовах мінливості економічного середовища.

При цьому аналіз наукових праць із цієї проблеми засвідчив недостатню увагу до категорії «життєтворчість», яка є однією із домінант у сучасній філософії освіти, психології та педагогічній теорії як шлях до саморозвитку здобувачів освіти через цілепокладання, самопрограмування та конструювання певної системи соціального статусу, що й обумовлює креативну активність конкретних осіб. Особливої ваги при цьому набуває усвідомлення, що категорія життєтворчості має чітко визначене методологічне та теоретичне підґрунтя, що базується на раціональному поєднанні снувальної філософії, педагогіки та рефлексивній психології співтворчості тощо. але, водночас при цьому спостерігається дещо уповільнений характер теоретичних розробок та практичних втілень технологій життєтворчості в силу повільного накопичення інформації щодо динаміки цього процесу і визначення його основних властивостей та закономірностей. У цьому контексті особливої цінності набувають розвідки вітчизняних науковців І. Бех (2012); Н. Богданова (2011); В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань (1996); Т. Титаренко (2016) та ін., що засвідчують

соціально-психологічну спрямованість у розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти, які у цьому процесі виступають як суб'єкти свого індивідуального потенціалу.

Водночас, об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя з осмисленням існуючих моделей соціально-економічної поведінки та реалізацією відповідних життєвих стратегій. Останнє передбачає адекватність зовнішніх проявів життєтворчості, що базуються на розвиненій саморефлексії, орієнтації на духовні цінності, саморозвиток та само актуалізацію, вибору зважених рішень щодо виходу із кризових ситуацій. Розвиненим емоційно-вольовим потенціалом, креативністю тощо.

У цьому аспекті актуалізуються підходи до осмислення феномену життєтворчості, що знайшли відображення у світовій педагогічній думці та сучасній філософії освіти у зв'язку із становленням інформаційного суспільства, впливом глобалізації та інтеграційними тенденціями в освіті.

Невипадково у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні» визначено низку проблем, що заважають розбудові національної системи освіти, до яких, крім іншого, віднесено «повільне здійснення гуманізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій» та неготовність певної частини працівників освіти до інноваційної діяльності, а серед очікуваних результатів «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу» [2]. При цьому особливої ваги набуває усвідомлення, що на сьогодні майбутнє стає все більш залежним від ставлення суспільства до освіти, від того, як трактується не лише статус освіти, а й сам її зміст та функції. Останнє обумовлює потребу сучасного українського суспільства в переосмисленні освіти не лише як явища, соціального інституту, соціальної сфери, а й її позиціонування в системі самореалізації людини на певному життєвому етапі та перспективами на майбутнє.

Тому однією із актуальних проблем, яка потребує особливої уваги педагогічної спільноти в освітній діяльності є проблема формування життєтворчої компетентності майбутнього здобувача освіти. Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження уможливорює виявлення низки соціально-педагогічних суперечностей між:

– швидкою зміною змісту майбутньої професійної діяльності та необхідністю в опануванні відповідно оновленими фаховими знаннями, вміннями та відповідними професійними компетенціями з будь-якого напрямку вузівської підготовки, що в свою чергу, обумовлює потребу суспільства в здобувачах освіти з високим творчим потенціалом, здатних на особистісне самовизначення і готових до конструктивного досягнення успішної життєдіяльності згідно із вимогами розвиваючого соціуму;

– урахуванням, що в цілому навчання у закладах вищої освіти зорієнтовано не на формування життєтворчої компетентності як механізму продуктивної самореалізації особистості студента, а на його здатність у майбутній діяльності реалізувати соціально задані моделі поведінки;

– недооцінювання можливостей педагогічного моделювання як одного із провідних методів дослідження, що базується на виявленні структурно-функціональних компонентів моделі, спрямованих на розвиток індивідуально-особистісної життєтворчості здобувача освіти, породжує невідповідність рівня професійної підготовки особистості студентів вимогам, що відповідають сучасному ринку праці.

Проведений аналіз літературних джерел з проблеми дослідження засвідчив науковий інтерес до таких понять як компетентнісний підхід в освіті, життєва компетентність, життєтворча компетентність, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель. Зокрема, ідеї компетентнісного підходу до загальної середньої та вищої освіти, що базуються на динамічній комбінації знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати

професійну і подальшу навчальну діяльність знайшли відображення у працях як зарубіжних вчених (І. О. Зимня, Дж. Равен, Г. К. Селевко, О. В. Хуторський та ін.), так і вітчизняних дослідників (І. Д. Бех, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.). Наукові дослідження та ідеї І. Г. Єрмакова, Н. А. Пустовіт, Л. В. Сохань, В.Т. Циби та ін. спрямовані на пошуки ефективних шляхів становлення життєвої компетентності, під якою розуміють «...багаторівневу категорію, яка формується протягом всієї життєдіяльності людини, проходить етапи соціалізації, набуває життєвий досвід, опановує ціннісні орієнтири, професійні навички через виховання, освіти, професійну діяльність. Життєва компетентність – цілісний результат вітчизняного досвіду як поєднання самостійної роботи над собою та самовдосконалення» [10, с. 285].

Наукові розвідки щодо розкриття суті поняття життєтворча компетентність спрямовані на розкриття її сутності як стрижневої основи життєвої компетентності та життєтворчості особистості, продуктивного життєвого проектування здобувачів освіти в загалі та із спеціальними потребами зокрема [1; 5; 8; 9]. Можливостям моделювання освітніх систем приділяють дедалі більше уваги в науково-педагогічних дослідженнях, що обумовлено виявленням ресурсів саморозвитку, самовдосконалення в межах самих освітніх систем. Останнє надає можливість для реалізації напрямів наукових досліджень, пов'язаних з розробкою сучасних моделей університетської освіти, зокрема з моделюванням педагогічного процесу, формуванням творчого потенціалу майбутнього викладача в процесі професійної підготовки в університеті; з особливостями моделювання в педагогіці в контексті розвитку інформаційних відносин тощо (О.П. Мещанінов, Р.К. Серьожникова, Є.О. Лодатко та ін.).

У контексті нашого дослідження особливе місце відводиться поняттю структурно-функціональної моделі, яка поєднує сукупність структурних і функціональних компонентів та охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, результативний блоки, які взаємопов'язані й необхідні для досягнення

запланованого результату, розташовані послідовно й утворюють цілісний процес формування досліджуваної компетентності, взаємодоповнюючи один одного шляхом функціонального призначення (А. А. Вербицький, А. Н. Дахін, В. В. Корнєшукта ін.). Проте, не зважаючи на достатньо велику увагу наукової спільноти до проблем професійної підготовки студентів у ЗВО взагалі та в системі спеціальної освіти зокрема, в цілому залишаються недостатньо дослідженими як в теоретичному, так і в методичному аспектах шляхи виявлення основних особливостей, що сприяють розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти.

Головною метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування життєтворчої компетентності здобувачів в системі спеціальної освіти.

Аналіз літературних джерел спонукав до висновку, що в підготовці студентів, здобувачів освіти відповідно до вимог ринку має домінувати формування життєтворчої компетентності як підґрунтя для розвитку життєвої компетентності особистості. На думку науковців, життєва компетентність – це системна властивість особистості: цілісна, ієрархічна, динамічна система здатностей, яка дає змогу людині свідомо і творчо визначати і здійснювати особисте життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, вирішувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі [3].

Водночас, компетенції як структурні одиниці компетентності витлумачені як сукупність якостей особистості, до яких віднесено освіту, навички, досвід, особистісні риси, позиції, рівень мотивації, ціннісні орієнтації, які вдосконалюються й використовуються для розвитку феномену життєтворчості здобувача освіти в цілому. При цьому в контексті досягнення мети дослідження важливим є виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей між вищезазначеними компетенціями шляхом побудови педагогічної моделі, яка є сукупністю структурних (мета, зміст, результат) і функціональних (принципи, підходи, умови, методи, засоби, критерії, рівні) компонентів, реалізація яких

забезпечує формування життєтворчої компетентності студентів ЗВО як здобувачів вищої освіти [3].

Доцільно зазначити, що структурно-функціональна модель є узагальненим представленням суттєвих характеристик процесу і результату, що охоплює взаємопов'язані блоки, а саме: концептуально-цільовий, змістовно-процесуальний, рефлексійно-оцінний та результативний.

Системоутворюючим компонентом моделі вважаємо мету, що узгоджена з соціальним замовленням суспільства та чинниками, які обумовлюють його динаміку. Досягнення поставленої мети базуємо на врахуванні концептуальних положень, у відповідності до яких конструємо навчання, спрямоване на активізацію навчальної діяльності шляхом впровадження компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, системного наукових підходів та принципів науковості, системності і послідовності, професійної спрямованості, самостійності, свідомості й активності, проблемності.

Реалізація цих наукових підходів і принципів у процесі формування життєтворчої компетентності майбутніх здобувачів освіти передбачає розв'язання професійно зорієнтованих завдань, які зумовлюють здатність і готовність особистості до пізнання життєвої перспективи, прогнозування її альтернативних варіантів, наслідків реалізації кожного із них. Найбільш перспективними у цьому контексті є такі дисципліни як «Вступ до спеціальності», «Педагогічна творчість», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи» та ін. згідно освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта».

Важливим є що процес формування життєтворчої компетентності майбутніх здобувачів спеціальної освіти доцільно організувати в єдності трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексійного.

Основною метою мотиваційно-організаційного етапу є створення сприятливої атмосфери для розвитку особистості студентів в контексті усвідомлення ними майбутньої життєвої перспективи шляхом звернення до

самопізнання, самореалізації та самовизначення. У цьому аспекті зростає роль навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», тому що саме в процесі її опанування доцільно ознайомити студентів з «Я-концепцією» майбутнього фахівця як «...складної динамічної системи уявлень студента як особистості та суб'єкта навчально-професійної діяльності» [2, с. 131]. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда і включає: – «образ Я», що розкриває неповторність, самосприйняття шляхом фіксації здобувачем освіти певної соціально-рольової позиції та установок для себе; – емоційно-ціннісне відношення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей та особистісних властивостей, рівнем самосприйняття та самоповаги; – поведінкова складова як самопрезентація – визначені дії (внутрішні або практичні), які породжені уявленням про себе та ставленням до себе.

Зміст «Я-концепції» (а в більш вузькому значенні слова – самооцінки) є одним із найбільш важливих результатів виховання та навчання особистості. На формування самооцінки впливають ряд факторів, що обумовлюють розвиток життєтворчої компетентності здобувача освіти: – співставлення образу «Я – реального» з образом «Я – ідеального», тобто з уявленням про те, яким би студент хотів бути; – інтеріоризація соціальних реакцій на певного індивіда, тобто студент ЗВО схильний оцінювати себе так, як, на його думку, його оцінюють інші; – індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму ідентичності, а саме відчуває задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що вибрав певний напрямок професійної діяльності і саме там досягає успіху [7, с. 256].

З урахуванням вище викладеного доцільно підкреслити, що ефективність мотиваційно-організованого етапу значною мірою залежить від підтримки інтересу до отримання нових знань та практичних навичок, як постійного спонукального механізму пізнання, і тому навчальні завдання повинні бути такими, щоб їхній зміст впливав на пізнавальні потреби здобувачів вищої освіти, був цікавим, доступним та водночас складним і тим самим стимулював студентів до життєпізнання як складової життєтворчої компетентності.

На когнітивно-діяльнісному етапі процесу формування життєтворчої компетентності студентів ЗВО нагальним є надання практико-орієнтованої спрямованості змісту їхньої професійної підготовки, переведенню здобувачів освіти з рівня оволодіння професійними знаннями і вміннями на рівень активного їх використання для творчого вирішення навчальних проблем і виконання пізнавально-професійних функцій. У цьому контексті особливу роль відіграють навчальні дисципліни такі, як «Педагогіка і психологія вищої школи», «Педагогіка», «Корекційна психопедагогіка» та ін., в процесі опанування якими відбувається не лише засвоєння теоретичних знань і практичних рекомендацій щодо майбутньої фахової діяльності, а й збільшується вірогідність щодо підвищення рівня сформованості інтересів, знань і навичок, мотивів на успішну реалізацію потенціалу та становлення життєтворчості майбутнього фахівця. Останнє обумовлено тим, що на цьому етапі збільшується частка самостійної роботи студентів щодо застосування засвоєних знань і вмінь. Крім того, здобувачам освіти пропонується раціональне поєднання традиційних й інноваційних методів, форм і засобів навчання, а саме: проведення проблемних лекцій, лекцій діалогів, використання методів інтерактивного навчання, методу проєктів, пошуково-дослідницьких задач, створення проблемних ситуацій, складання схем основних понять теми (змістового модуля), структурно-логічних схем, застосування ІКТ тощо.

Водночас, доцільним є урахування, що співпраця викладача і студентів у процесі професійної підготовки передбачає об'єднання їхніх інтересів у вирішенні пізнавальних завдань, лише тоді студент відчуває себе не об'єктом педагогічних впливів, а особистістю, що діє вільно і самостійно. Це передбачає етичне ставлення до студента, повагу до його гідності, підтримку його поглядів і суджень, що створює атмосферу взаємоповаги та невимушеності навчально-пізнавальної діяльності, розвиває у майбутніх здобувачів освіти особливу форму вияву творчої сутності людини, яка сприяє вибору особистістю стратегії її життя, розробці життєвих планів і програм, відбору й використанню засобів

необхідних для самореалізації та подальшому самостійному розвитку її життєвої компетентності [6, с. 258].

Ключову роль у формуванні життєтворчої компетентності здобувача освіти відіграють створення умов для рефлексії і самооцінки студентів. Психологи розглядають рефлексію не тільки як процес самопізнання суб'єктом самого себе, свого внутрішнього світу, а і як процес позиціювання особистості в соціумі. Так ще Л. Виготський вважав, що нові типи зв'язків і співвідносини вищих психічних функцій передбачають в якості своєї основи рефлексію як відображення власних процесів у свідомості.

Зокрема, на думку С. Рубінштейна, поява рефлексії впливає на формування особливого способу існування людини у світі та її ставлення до світу, тобто рефлексія ніби призупиняє або перериває цей неперервний процес життя «...тут починається або шлях до духовного спустошення або інший шлях до побудови морального людського життя на новому свідомому підґрунті» [11, с. 326]. Отже, професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації життєтворчої компетентності майбутнього здобувача освіти. Саме тому, в контексті нашого дослідження на рефлексійному етапі доцільним є застосування інтерактивних технологій «Навчаючись-вчуся», «Мікрофон», «Закінчи речення», методу проектів тощо. Не менш перспективним вважаємо створення студентами індивідуального портфоліо, участь у конкурсах студентських наукових робіт та науково-практичних конференціях і семінарах, студентських форумах за участю стейкхолдерів, що сприяє не лише активному оцінюванню їхніх навчальних досягнень, а й надає здобувачам освіти реальну можливість щодо виявлення відповідності власних життєвих проектів внутрішнім та об'єктивним зовнішнім вимогам. Важливим є урахування, що процес розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти буде успішним, якщо під час організації навчання у вищих навчальних закладах забезпечити сукупність педагогічних

умов. У нашому контексті педагогічні умови розглядаються як спеціально створені обставини навчального процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм, що зумовлюють розвиток досліджуваного особистісного утворення та перехід його на більш високий рівень розвитку життєтворчої компетентності здобувачів освіти. До педагогічних умов відносимо такі як формування позитивної мотивації, наявність стійких пізнавальних інтересів, наявність пізнавальної потреби, достатньо високий рівень сформованості інтелектуальних умінь, пов'язаних із переробленням одержаної інформації щодо пізнання життєвої перспективи, прогнозування її альтернативних варіантів та наслідків реалізації кожного із них, ситуації успіху і психологічного комфорту кожному студенту, стимулювання самовизначення, самовдосконалення, самокритичності, впевненості в собі. Водночас, найефективнішим серед перелічених умов вважаємо створення креативного освітнього середовища і включення студентів в різноманітні види пізнавальної діяльності шляхом реалізації технологій інтерактивного навчання та ІКТ (імітаційно-ігрового, проектного тощо) та активних методів (ділова гра, мозкова атака, імітація проблемно-рольових ситуацій та ін.).

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що формування життєтворчої компетентності здобувача освіти в системі університетської підготовки буде ефективним, якщо стратегія її розвитку буде базуватись на запропонованій нами структурно-функціональній моделі, в основі якої комплекс науково-обґрунтованих доцільних процедур поетапного розгортання освітнього процесу в єдності змісту, принципів, методів, форм, організаційно-педагогічних умов взаємодії його суб'єктів, що забезпечує реалізацію поставлених завдань.

Встановлено, що процес формування життєтворчої компетентності має наскрізний характер, проходить у три етапи (мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний та рефлексійний) і триває протягом всього навчання здобувача освіти. Кожен етап має свою мету та зміст. Перспективою подальших розвідок у даному напрямі має стати розробка теоретичних та методичних засад

впровадження інновацій в процес формування життєтворчої компетентності майбутнього здобувача освіти.

Список використаних джерел

1. Буланова Н.О. Понятие «жизненная компетентность» для лиц с интеллектуальными нарушениями. *Молодой ученый*. 2017. № 25(159). С. 278–280.
2. Зінченко С.В. Роль «Я – концепції» в особистісному самовизначенні дорослих. Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: *Збірник матеріалів форуму до Міжнародних днів дорослих в Україні*. Київ: Ніжин, 2015. С. 131–135.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: відтеорії до практики : практико-зорієнтований посібник. Київ: ОсвітаУкраїни, 2007. 212 с.
4. Котубей В.Ф. Структурно-функціональна модель формування соціокультурності компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2(20). С. 54–59.
5. Ляшенко В.І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів: Методичні рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації. Миколаїв: Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2009. 46 с.
6. Ницета В.А. Життєва компетентність особистості; до питання створення функціональної моделі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості; проблеми і пошуки: збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 257–264.
7. Нічуговська Л.І., Галайко Ю.А. Професійна складова «Я – концепції» студентів магістратури, як необхідний чинник успішної діяльності майбутнього педагога. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа*

менеджменту якості освітнього процесу: Збірник матеріалів IV всеукраїнських педагогічних читань. Черкаси: ФОП Гордієнко Є.І., 2019. 426 с.

8. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–21.

9. Психологія і педагогіка життєтворчості: Науково-методичний посібник / відп. ред. В.М. Доній. Київ, 2003. 563 с.

10. Пустовіт Н.А. Життєва компетентність. *Енциклопедія освіти: акад. пед. наук України* / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: ЮрінкомІнтер, 2008. С. 285.

11. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 705 с.

1.3 Змістовно-технологічні основи розвитку життєтворчої компетентності здобувача освіти

Гречка Є.М.

ORCID 0000-0002-5983-2931

Освіта сьогодні перейшла на якісно новий рівень розвитку. Ми живемо у часи глобалізації суспільного спілкування, розчинення кордонів, стрімкого зростання інформатизації на світовому рівні, нових, значно складніших, процесів у бізнесі, виробництві, науці. Тому перед освітянами постають завдання, які досі не вивчалися педагогічною наукою, або розглядалися, але не досить ретельно.

Суспільні зміни, значною мірою, зумовлюються розвитком інформаційного суспільства, постійним оновленням знань, впровадженням новітніх технологій, що змінюють світ, а також формуванням штучного розуму, що призводить до зміни професій.

На думку сучасних дослідників в освіті формується новий запит – це формування випускника, здатного успішно та ефективно вирішувати завдання та самостійно навчатися в умовах світу, що змінюється.

Сьогодні у професійній підготовці майбутніх вчителів актуальним є формування особистості компетентнісного педагога, який здатний цілісно реалізувати комплекс знань, умінь, навичок та цінностей, досвіду діяльності, відносин на справі в різних сферах життєдіяльності. При цьому навчання носить практико-орієнтований характер, а пріоритети переносяться зі знаннєвого компонента на практико-діяльний: свідоме застосування знань, умінь та навичок, навчального досвіду для вирішення життєвих ситуацій. Безперечним є положення про те, що у процесі становлення особистості розгортається складна індивідуалізована система суперечностей, що характеризує напруженість його внутрішнього життя, осмислення ним навколишнього світу, свого місця в ньому і свого ставлення до нього, до оточення, до самого себе.

У структурі освітньої компетентності визначають декілька компонентів, витлумачуючи її як особистісну комплексну характеристику:

- когнітивний (знання, уявлення, способи пізнання);
- мотиваційно-ціннісний (мотиви, інтереси, орієнтації, пов'язані із пізнавальною діяльністю та самостійним застосуванням знань і умінь);
- процесуально-діяльнісний чи операційно-технологічний (складні вміння, пов'язані із пошуком інформації, застосуванням знань у тій чи іншій ситуації, прийняттям та обґрунтуванням рішень, оцінкою й самооцінкою дій тощо.

У сучасному освітньому просторі виникла низка суперечностей, які гальмують належне вирішення завдань, що постають перед майбутнім педагогом. Найбільш суттєвими є суперечності:

- між вимогами до нового типу професійної діяльності вчителя і традиційною моделлю вищої педагогічної освіти;

– між орієнтацією педагогічної освіти на підвищення її науковості та необхідністю розвитку майбутнього вчителя, його професійного світогляду і мотивації;

– між необхідністю оперативно реагувати на постійні зміни в галузі вимог до тісного й індивідуально-творчого потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу;

– між прогресуючою тенденцією до інтеграції наукового знання і дійсним станом теорії педагогічної освіти.

У зв'язку з цим якість підготовки студентів педагогічного вузу до викладання суспільствознавчих дисциплін зростає при введенні у навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу модель їх підготовки, що забезпечує формування у них теоретико-методичних знань (умінь та навичок), формування мотивації до професійної діяльності, самозбереження та саморозвитку.

Сучасні підходи та методи у освіті дуже відрізняються від освітніх технологій недавнього минулого і навіть початку 2000 років. У ХХ ст. освічена людина мала вміти читати, писати, виконувати основні арифметичні операції. Домінуюча модель освіти ґрунтувалася на передачі різноманітних знань від вчителя до учня. Взірцем якісної освіти вважався великий обсяг засвоєних знань і наукова ерудиція: девіз освіченої людини – «Хочу все знати». Здавалося, що все можливо, варто лише докласти певних зусиль.

Технологічну основу сучасного цифрового, інформаційного суспільства складають: інформація, новітні інформаційні технології, наукові дослідження.

«Епоха знань» змінилася на «єпоху вмінь та компетенцій».

У навчальному процесі головна вимога – це активність студента, вміння читати критично, писати переконливо, мислити логічно, вміти вирішувати складні математичні та наукові завдання. При цьому швидкий розвиток суспільства вимагає від освітніх установ швидкого реагування на зміни компетентнісних та загальноосвітніх потреб здобувачів освіти.

Проблему реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі досліджували І. Бех, І. Зимня, Н. Побірченко, О. Пошетун, О. Онопрієнко, О. Овчарук, В. Ницета та інші.

Метою статті є аналіз наукових поглядів на феномен «життєтворча компетентність».

Реалізація поставленої задачі передбачає вирішення наступних завдань:

- аналіз наявних визначень поняття «життєва компетентність» та «професійна компетентність»;
- вивчення особливостей структури життєвої та професійної компетентності особистості;
- визначення та обґрунтування функцій компетентностей у життєдіяльності особистості сучасного педагога.

Новітня школа вимагає кваліфікованих спеціалістів, здатних творчо підходити до всіх питань організації навчального процесу та створювати оптимальні умови для його ефективної, творчої реалізації, які мають досвід інноваційної діяльності, які вміють самостійно набувати необхідні для професійної діяльності знання та вміння.

Наразі питання про безперервний характер навчання та вдосконалення педагога як обов'язкова умова його активної адаптації до нових умов та моделей діяльності, підготовки до творчої роботи, є одним з найважливіших.

Сучасні освітні технології, створені задля формування та розвитку необхідних у майбутній діяльності компетентностей, стали необхідними у сучасній педагогічній практиці. Посилюється суперечність між об'єктивно необхідною потребою у формуванні життєвих компетенцій учнів загальноосвітньої школи та можливостями існуючої освітньої системи, між процесом саморозвитку особистості з метою створення умов для її розвитку та традиційними виховними методами, спрямованими на формування особистості людини, а також недостатньою розробкою теоретичних основ зазначеної проблеми.

Зараз особливо актуальною є проблема створення умов для формування особистості, яка володіє здатністю до самоактуалізації, творчого бачення світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. Однак саме у зв'язку з цим соціальні та педагогічні проблеми розвитку життєвої компетентності особистості стають сьогодні першочерговими для української освіти.

Освіта має бути орієнтована не тільки на особистість, але також і на формування високоморальної, стійкої у своєму розвитку людини, яка б розуміла, що робить, куди і навіщо йде, яка б розвивала свої таланти, здібності, вольові якості.

Розглянемо докладніше поняття «життєтворча компетентність». В. О. Сухомлинський писав: «Ми виховуємо учня не як носія знань, а як людину, яка має жити в суспільстві і приносити йому користь» [7].

Учитель у школі життєтворчості – не просто транслятор знань і моралізатор, а основний радник, помічник на шляху самостійних пошуків та формувань життєвих орієнтирів і компетентцій.

На думку Сухомлинського тільки активна участь особистості учня в пізнавальному, творчому, виховному процесах, спрямованих на проходження особистісного шляху, дає змогу розвинути здатності до розв'язання складних життєвих ситуацій, проблем, тобто набути важливих життєвих компетентностей.

Компетентність – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими [9, с.181].

Компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи

конфліктні; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності великих знань та відповідного практичного досвіду. Під компетентністю сьогодні розуміється інтегрована характеристика якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності.

Отже, складові, які включає життєтворча компетентність – це елементи життєвої компетентності (знання, уміння і навички, життєвий досвід, фізичний потенціал, задатки та здібності, риси характеру, креативність та інтелект, духовність особистості), які у свою чергу поєднуються у різних конфігураціях для вирішення людиною конкретних завдань та розв’язання проблем, які ставить перед нею життя.

Як сукупність певного досвіду особистості, життєва компетентність не може бути сталою, а тому можна стверджувати, що це динамічне явище, яке розвивається і ускладнюється. Вищезазначена компетентність зумовлена системою знань, умінь і навичок, життєвим досвідом особистості, її фізичним, психологічним та духовним потенціалом людини і її розвиток може здійснюватись за певними етапами:

1. Здобуття особистістю базового життєвого досвіду, знань, умінь та навичок, формування відповідних життєвих принципів, становлення життєвих цінностей. Основна проблема цього рівня – прагнення зупинитися на досягнутому, не ризикувати в розвитку.

2. Здатність до імпровізації, продукувати нове у вирішенні типових життєвих завдань, проблем, пов’язаних з відповідною сферою діяльності. На цьому рівні важливе значення має мотивація.

3. Застосування певної діяльності як засобу створення себе, свого життя, своєї особистості. На цьому етапі важливо самотійно, творчо проектувати своє життя. Вчителів необхідно чітко уявляти складові своєї професійної компетентності та чітко визначити параметри компетентного учня [8, с. 136].

Не слід забувати, що сучасна освіта має максимально ефективно готувати випускника школи до самотійного життя та професійної

діяльності. Життєві компетенції повинні давати можливість випускнику вільно увійти в життя, зайняти своє місце у ньому, бути професійно підготовленим та успішним.

Завданням кожної сучасної людини є навчання протягом усього життя. Наразі це зробити не складно, тому що існує безліч курсів та тренінгів, які дозволяють здобути нову освіту або підвищити кваліфікацію. При цьому потрібно прагнути навчитися самостійно набувати нових знань.

В основі процесу самовдосконалення як форми саморозвитку лежить однойменна потреба. Необхідно констатувати, що рівень даної потреби істотно різниться у різних людей. Є люди, у яких потреба в самовдосконаленні виражена яскраво і зберігає свій потенціал протягом усього життя. Є й такі, у кого вона практично не виражена. Тому дуже важливо в навчальному процесі мотивувати учнів до самовдосконалення та розвитку.

Людина, яка бажає стати успішною в сучасному світі, має оволодіти певними вміннями, а саме:

- вміти працювати у нестандартних ситуаціях (сучасна робота вимагає від людей вміти швидко діяти у ситуації, коли немає досвіду);

- працювати з комп'ютером у сучасних умовах (інформаційні технології є джерелом інформації та засобом спілкування. Проте не варто забувати про те, що без грамотного використання інформаційних технологій у роботі та житті не можна досягти успіху);

- у роботі з людьми треба бути уважним, вміти слухати та розуміти, вміти донести свою думку до співрозмовника. Не вступати в контакт, не спілкуватись з іншими людьми сьогодні неможливо (бажано знати декілька іноземних мов, бо сучасний світ мультинаціональний);

- бути гнучким, мобільним, конкурентоспроможним, успішним, вміти інтегруватися в динамічний простір ринку праці;

- мати критичне мислення;

- застосовувати знання як інструмент, що допомагає вирішувати життєві проблеми;
- створювати нові ідеї та брати на себе відповідальність;
- вміти запобігати або виходити з будь-яких конфліктно-небезпечних ситуацій;
- використовувати свої можливості для розвитку як у професійному, так і в особистісному плані, а також на користь суспільства, держави;
- з турботою ставиться до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності;
- бути здатним до вибору з безлічі альтернатив, які пропонує сучасне життя.

Життєтворча компетенція – одна з найважливіших компетенцій особистості, яка полягає в її здатності самостійно, свідомо і творчо визначати соціально виправданий життєвий шлях, який конкретно ця особистість обирає в міру сформованості в неї життєвої компетентності та здатності використати її для самореалізації.

Найвищим рівнем розвитку життєтворчої компетенції та життєвої компетентності є:

Духовна компетенція – це сукупність духовних здатностей людини, які:

- обумовлюють її спроможність до самопізнання, саморозвитку, самореалізації та самоконтролю;
- виражають її мораль (сукупність прийнятих нею моральних норм) та моральність (здатність до власного морального пошуку), спроможність шукати сенс свого життя, формувати свої життєві принципи та цінності.

При виконанні двох її найважливіших функцій – життєздатність і життєстійкість – життєва компетенція дає можливість особистості до розвитку та творчого відтворення себе, своїм сутнісним характеристикам якостей, здібностей, здатності «не втратити себе», протистояти зовнішнім негативним впливам, зберігаючи свою цілісність та неповторність.

У зв'язку з цим проблема набуття особистістю життєвої компетентності, розвитку її здібностей по осмисленому збереженню та самостійному та творчому відтворенню своєї діяльності у різних її аспектах (діяльності, спілкуванні, пізнаванні, відносинах) та сферах (економічній, соціальній, політичній, культурно-дозвільній, сімейній, визначення та здійснення своєї долі) виходить на перший план.

Життєва компетентність виконує три основні функції: забезпечує життєстійкість, життєздатність та життєтворчість особистості:

Життєстійкість полягає в тому, що розвинена життєдайна компетентність захищає від життєвих ризиків та невдалих ситуацій (попереджає негативні події) або дозволяє адаптуватися до соціального середовища зі скрутною ситуацією життя.

І водночас життєздатність дозволяє особистості активно формувати уявлення про своє життя, життєдіяльність, особисту життєву перспективу, адекватно сприймати життєві події, застосовувати знання, оцінювати власні якості та ресурси, що є запорукою адекватного сприйняття особистістю своєї життєвої ситуації та життєвих проблем.

До групи життєтворчих належать компетенції:

- життєпізнання (зумовлює здатність і готовність особистості до пізнання життя, самопізнання);

- життєпередбачення (здатність до передбачення власної життєдіяльності у майбутньому (пізнання життєвої перспективи); прогнозування її альтернативних варіантів, наслідків реалізації кожного з них); життєвого самовизначення (здатність і готовність до вибору життєвої мети, її ціннісного і ресурсного обґрунтування, узгодження з іншими цілями у життєвому проекті та деталізації процесу його досягнення в життєвих планах);

- життєздійснення (здатність і готовність до здійснення життєвого проекту засобами життєдіяльності в реальному, повсякденному житті);

– життєорганізації та життєвдосконалення (несе подвійне навантаження: з одного боку, створює умови для належного функціонування інших життєтворчих компетенцій; з іншого – генералізує виконання функцій організації життєвого часу та простору, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Особистість може розвиватися тільки у взаємозв'язку та взаємодії з іншими людьми. Основним принципом, на якому базується їх існування, є взаємозв'язок та взаємодоповнюваність. Життя, що змінюється, вимагає від людини постійного вирішення проблем, самоосвіти, вдосконалення. І тут виникає проблема відступу від вивчення навчальних дисциплін заради них самих. Необхідно навчити учнів переносити способи вирішення навчальних ситуацій у житті, використовуючи у своїй діяльності універсальні вміння моделювання, аналізу, синтезу, узагальнень. Необхідне уточнення та доповнення змісту навчання та способів викладання, вибір вірної освітньої стратегії навчального закладу.

Отже, зміст компетентно орієнтованого навчання має сприяти тому, щоб учні мали можливість швидко адаптуватися у самотійному житті, цілеспрямовано використовувати свій потенціал, як для самореалізації у професійному та особистісному плані, так і на користь суспільства, держави.

Соціальна компетентність є багатогранною характеристикою особистості, що проявляється насамперед у якості виконання своєї соціальної ролі (громадянина, працівника, сім'янина, батька тощо). У сучасний період функціонування українського суспільства, коли розробляються різні моделі його розвитку, надзвичайно важливим є повноцінне виконання індивідами ролі громадянина, активне включення їх у суспільно, громадські процеси. Проблема становлення демократичного, громадянського суспільства вимагає розгляду питання, а якими ж мають бути знання та вміння громадян для утвердження такого типу суспільства та успішної самореалізації в ньому, тобто питання громадянської культури та громадянської компетентності.

При цьому треба враховувати, що в процесі навчання необхідно максимально наблизити зміст освіти до змісту життя. Поставити навчання на пояснення життєвих ситуацій та підготовку кваліфікованого спеціаліста.

Сучасне суспільство надає масу різноманітних, часом прямо протилежних, варіантів та моделей поведінки для молодих людей, які через свій вік мають зробити усвідомлений та відповідальний вибір.

Розуміючи нові технології та винаходи, які змінюють розвиток галузей економіки, економічного потенціалу та ринку праці, для студента у непередбачуваному світі необхідно вміти адекватно та швидко реагувати на зміни обстановки, створювати власну позитивну стратегію життя, досягати успіху та зберігати психологічний комфорт в умовах невизначеності та нестабільності. Молода людина змушена шукати оптимальні та нестандартні шляхи вирішення життєвих ситуацій, які сприяють її успішності у всіх сферах, має потребу зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе повноправним членом суспільства, проявити себе та свої здібності.

Порівняно з попереднім шкільним етапом, студент має можливість розширити сферу своєї освіти, спілкування та діяльності. У ньому відбувається усвідомлення своєї приналежності до нового колективу, він входить у широке коло суспільних, професійних та інших відносин. Завдяки цьому молода людина розширює свій кругозір, формує погляди життя, розвиває характер, і навіть підвищує відповідальність і вимогливість себе.

Під час навчання студенти шукають своє місце у житті відповідно до своїх інтересів та можливостей. Але лише компетентнісний підхід може спрямувати особистість на розвиток та самовиховання, вміння самостійно аналізувати різні поняття, правила, теорії, формування навичок, творчих здібностей, організаторських здібностей, креативного способу мислення.

Застосування знань практично допомагає цілісніше уявити світ та його взаємозв'язки. Це загальна здатність молодої людини до професійної праці в рамках своєї спеціальності та успішної життєдіяльності, яка базується на

набутих знаннях, уміннях, досвіді, цінностях та навичках, а також здатності до продуктивного виконання життя як індивідуального життєвого процесу.

Рівень компетентності студента підвищується через засвоєння спеціальних та загальнокультурних знань, оволодіння різними практичними методами діяльності, успішне вирішення різноманітних навчальних та життєвих проблем, знайомство з різними соціальними ролями. Складовими компетентності особи є:

- компетентності стосовно себе як суб'єкта життєдіяльності (збереження свого фізичного і психічного здоров'я, самоповага, розуміння свого місця в житті, володіння соціально-правовими основами поведінки в громадянському суспільстві, самовдосконалення та саморозвиток, прагнення до успіху, постановка адекватних життєвих цілей);

- компетентності стосовно взаємодії з іншими людьми (соціальна відповідальність, навички ефективного спілкування, уміння налагоджувати близькі та ділові взаємини, суспільний інтерес, уміння вибирати адекватні способи взаємодії з різними людьми залежно від ситуації, самоконтроль поведінки);

- компетентності стосовно діяльності в усіх її видах (навчання, хобі, спорт, професія, усі практичні вміння і досвід).

Все це відбувається на основі накопиченого людиною життєвого досвіду (розумового, емоційного, психологічного та духовного), цінностей (ціннісних орієнтацій) та навичок (мистецтва жити).

Самовизначення – це один із важливих кроків у житті молодої людини, який може спрямувати його на подальший розвиток свого «Я», кар'єрного зростання, матеріального благополуччя, досягнення зрілості та високих рівнів професіоналізму та майстерності.

Кваліфікована робота людини – це складова її життєвої компетенції. Склад професійної компетенції:

- професійні знання та професійне мислення;

- відповідна кваліфікація, практичний досвід використання знань у

конкретній ситуації;

– особистісні властивості (професійний творчий початок, інтерес до результатів своєї роботи, ініціативність, прагнення професійної самореалізації).

У цій ситуації бути компетентним означає вміти мобілізувати в цій ситуації набутий досвід і знання. Але показником освіти випускника ЗВО не лише освоєння певного обсягу знань, а й здатність використовувати їх у реальних умовах, оцінювати нову інформацію, самостійно приймати рішення, здійснювати певні професійні чи соціальні функції. Оскільки результатом освіти в сучасному світі є компетентність особистості, то це насамперед вимоги до людини, а після – і до її знань.

Високий рівень життя та професійної компетентності студента сприяє досягненню особистого успіху, ефективної самореалізації у всіх соціальних сферах, зростанню продуктивності у різних галузях економіки, що позитивно впливає на розвиток суспільства. Насамперед це залежить від своїх зусиль людини, як наслідок саморозвитку, професіоналізму та особистісного зростання, синтезу професійного (і життєвого) досвіду. Для того щоб стати випускником ЗВО, необхідно мати достатні навички самостійної роботи, вміти планувати свій робочий час і займати активну життєву позицію щодо професійної діяльності.

Самореалізація особистості – це процес і результат застосування особистістю у повсякденному житті і праці набутих компетенцій, удосконалення і розвиток їх включенням особистості до творчої особистісно значущої діяльності і отримання від неї не тільки користі для себе та інших людей, а й внутрішнього задоволення.

Життєва компетентність – це системна ознака особистості: цілісна, динамічна структура здібностей, що дозволяє людині свідомо та цілеспрямовано визначати та здійснювати своє життя, розвивати свою індивідуальну, соціальну та професійну ідентичність, вирішувати складні життєві завдання та виконувати соціальні ролі.

Структурною одиницею життєвої компетентності є компетенція (або здатність).

А основні складові цієї компетенції:

1. Компетенції життєстійкості: компетенції здорового способу життя; психологічної стійкості; життєва мужність.

2. Компетенції життєздатності: компетенції творчості та новаторства, здійснення та реалізація життєвого вибору; самореалізації.

3. Життєтворчі компетенції: компетенція життєпізнання та самопізнання; життєвизначення, життєорганізації та життєвдосконалення.

4. Функціональні компетенції: навчання впродовж життя; соціальна; комунікативна; інформаційна; полікультурна компетенції.

5. Професійні компетенції, що визначають здатність і готовність до трудової, професійної діяльності, які, в свою чергу, зумовлюють соціальний статус та можливості особистості.

Спираючись на теоретично обґрунтовану сутність та структуру сформованості життєвої компетентності старшокласників, відокремлено п'ять критеріїв:

– мотиваційний (позитивна налаштованість на успішну життєдіяльність, осмисленість цілей життя, вибір напрямку майбутньої професійної діяльності);

– аксіологічний (ціннісне ставлення до життя, до себе, до оточуючих людей та до навколишнього світу);

– когнітивний (знання про світ, закони життя, про себе, норми поведінки);

– діяльнісний (прийняття громадських норм поведінки, життєтворчі здібності, модель поведінки у конфліктній ситуації);

– рефлексивно-оцінний (самоконтроль, саморегуляція, самооцінка).

Високий рівень сформованості життєвої компетентності характерна для старшокласника, який має позитивну установку на успішну життєдіяльність, він усвідомлює цілі життя, реалізувавши вибір напрямку

майбутньої професійної діяльності, має розвинену життєву позицію. З високим рівнем знань про світ, про закони життя, про себе, про норми поведінки, має розвинену життєтворчу здатність, вмє моделювати поведінку та актуалізувати знання та досвід відповідно до конкретного життя, здійснює самоконтроль, самоаналізу, самооцінки.

Рівень сформованості життєвої компетентності у старшокласників, які недостатньо позитивно налаштовані на успішну життєдіяльність, на розуміння життєвих цілей, не впевнений у виборі шляху майбутньої професійної діяльності, не виявляє ціннісного ставлення до життя, навколишнього світу. І сформовані моделі поведінки, які мають середнім рівнем знань про світ, про закони життя, про себе, про норми поведінки, не завжди актуалізують знання та навички в конкретній життєвій ситуації, недостатньо здійснюють контроль, самоаналіз, самооцінку.

Школяр чи студент із низьким рівнем сформованої життєвої компетентності не налаштований позитивно на успішну життєдіяльність, на розуміння життєвих цілей, не здійснив вибір шляху майбутньої професійної діяльності, не виявив ціннісне ставлення до життя, до оточуючих людей, має поверхневі знання про світ закон життя, про себе, про інших людей, про закони життя, про себе, про інших.

Нині як ніколи актуальне завдання осмислення та пізнання буття, формування нової філософії освіти, відкритої до таємних знань людини, її прагнень, досвіду. Існуючі реалії життя ставлять сучасних випускників школи у певні ситуації, коли немає готових рішень, за допомогою яких можна було б ухвалити рішення, яке було б прийнято на основі засвоєних знань, умінь та навичок. Саме тому суспільство починає відігравати роль життєвої компетентності.

Особливого значення має формування здібності здійснювати самостійний вибір та прийняття відповідальних рішень у різних ситуаціях, критично мислити, творити. При цьому виховання дитини як соціально компетентної особистості є одним із актуальних завдань сучасної школи.

Новітньою концепцією, основою на демократичних, гуманістичних ідеях формування й розвитку особистості, є сучасна теорія особистісно орієнтованого виховання, розроблена українським психологом, педагогом Іваном Бехом. Автор теорії обґрунтував психолого-педагогічні умови, за яких має відбуватися особистісно орієнтовне виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. На його думку – це формування в суб'єкта здібності й бажання усвідомлювати себе як особистість, культивування у вихованні особистості цінностей іншої людини та досвіду свободи приймати власні рішення [1].

Метою кожного сучасного вчителя та освітньої системи в цілому можна визначити формування позитивного освітнього простору, що забезпечує розкриття резервів творчого потенціалу та виховання високодуховної особи з громадянською позицією, яка готова до компетентного вибору життєвого шляху та продовження освіти.

Задачами освітнього процесу також є:

- формування людини, яка самовдосконалюється, володіє почуттям власної гідності, ціннісного ставлення до власного життя, здатністю до самопізнання, самовизначення, самореалізації, саморегуляції та об'єктивної самооцінки;
- формування самоврядних механізмів особистості;
- формування індивідуального стилю навчальної діяльності школяра;
- створення умов, що сприяють процесам саморозвитку, та блокування умов, що їм перешкоджають.

На мій погляд, для реалізації цих задач мають бути використані такі принципи, як:

- принцип суб'єктності виховання;
- принцип рефлексивності;
- принцип цілісності;
- принцип творчості;

- принцип результативності;
- принцип особистісної орієнтації;
- принцип проектування та конструювання виховного простору;
- принцип природовідповідності.

Зазначені принципи становлять певну систему. Кожен принцип як важлива складова системи взаємопов'язаний з іншими, їхнє гармонійне поєднання є запорукою ефективного освітнього процесу.

Цікавим досвідом реалізації життєвих компетенцій є діяльність учнівських та студентських самоврядувань. А саме участь у них є підставою для формування соціальної активної особистості, тому що дитина навчається пошуку рішення у нестандартних ситуаціях, розуміє життя, знаходить у ньому своє місце.

Тільки на основі принципу рівноправного співробітництва можна досягти спільно поставленої мети у формуванні таких життєвих компетентностей:

- особистісної (саморозвиток, ставлення до власного здоров'я, розвиток загальної культури, продуктивна діяльність);
- самоосвітньої (відповідальне ставлення до навчання, уміння орієнтуватися в різних джерелах інформації; розвиток творчих здібностей);
- соціальної (правова культура, комунікативність, здібність до вибору життєвого шляху);
- патріотичної (активна позиція, морально-етичні принципи, відповідальність, гідність, любов до рідної землі, родини, держави, народу).

Відповідно до цієї мети визначені завдання:

- участь у відродженні української культури, традицій;
- сприяння розвитку творчого потенціалу молоді;
- залучення учнівської молоді до процесу прийняття рішень;
- залучення молоді до участі у громадському житті;
- навчання молоді захисту своїх прав та інтересів [6, с. 21-23]

Реалізація Концепції Нової української школи потребує змін як в її організаційних засадах, так і у змісті шкільної освіти. Відповідно до цього змінюються і завдання нової школи, які спрямовано на формування ключових компетентностей, яких «кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [5].

Саме така спрямованість школи, яка орієнтована на досягнення успіху особистості у житті, дозволяє їй реалізовувати основні стратегії вітчизняної освіти на сучасному етапі її розвитку та забезпечувати європейський рівень якості знань. Час високих технологій та складної динаміки розвитку людської цивілізації вимагає не просто адаптивної особистості, а й життєздатної людини, здатної продуктивно та творчо діяти у різних життєвих ситуаціях. Саме тому виховання «інноваційної» людини вимагає і нової філософії сучасної школи.

Важливою та своєчасною є ідея життєтворчості, яка спрямована сучасним учителем на впровадження інноваційних педагогічних технологій, що дозволяє учневі опанувати важливі для людини XXI століття навички та вміння самотворчості, самопізнання та саморозвитку.

В основі концепції лежить ідея виховання самодостатньої життєздатної особистості, здатної реалізувати свої здібності в будь-яких умовах і забезпечити, у такий спосіб, продуктивність як власної життєдіяльності, так і середовища, в якому вона живе.

Основним принципом діяльнісної науки є поняття «самоактуалізація», яке введено в науковий обіг американським дослідником А. Маслоу та активно використовується сьогодні багатьма вченими різних областей для позначення здатності людини до особистісного розвитку.

Щоб педагогіка життєтворчості у реалізації діяльнісного підходу використовувала головну ідею самоактуалізацію необхідно, щоб в кожній людині було бажання реалізувати свої природні можливості та здібності.

Тільки за умови активної роботи самого учня можна розвинути ці прагнення. Важливу роль відіграє наполеглива праця учня, його активна діяльність, прояв вольових якостей. Саме тоді в освітньому процесі є можливість закласти та розвинути одну з найважливіших життєвих компетентностей особистості – самоактуалізацію. Її основними характеристиками є працездатність та завзятість у саморозвитку учня, а також його здатності до налагодження зв'язків із навколишнім світом та прагнення до самореалізації.

Відомості про життєтворчість в різних галузях науки свідчать, що вона має своє глибоке історичне коріння у всіх сферах прогресивної людської думки. Так, пошуками людського щастя займалися видатні мислителі Давньої Греції (Піфагор, Сократ, Сенека, Епіктет, Епікур, Платон, Плутарх, Фалес інші), епохи Відродження (М. Монтель, Е. Роттендармський, Леонардо да Вінчі, Ф. Петрарка, Т. Кампанелла), Нового часу (Я. А. Коменський, Дж. Локк, Р. Декарт), Просвітництва (Ж. Ж. Руссо, К. Гельвецій інші) [5, с. 32].

У цій галузі працювали й вітчизняні освітяни. Слід зазначити, що з них найпомітнішою зіркою є Г.С. Сковорода – видатний український мислитель, фундатор теорії кордоцентризму та виховання природою. Він не тільки мислить, а й почувається щасливим, тому його ідеї знаходять відображення в основних положеннях сучасної педагогіки життєтворчості.

Спільним є розуміння життєвого успіху як наполегливої внутрішньої праці людини, здатності знайти «народжену працю», важливість виховання життєво необхідних компетентів, значення природних задатків у розвитку особистості. Вже у XVIII столітті Г.Сковорода підняв та розвинув цілу низку педагогічних ідей, які заклали основу концепції життєтворчості XXI століття [5, с. 33].

Наразі концепція життєтворчості реалізує головне завдання нової української школи – формування ключових компетентностей як умов успішної самореалізації особистості. Тому основні засади педагогіки життєтворення, наприклад: творчий підхід до змісту освіти, гнучкість та динамічність,

спрямованість на життєвий успіх мають стати базою у формуванні освітнього простору закладів загальної середньої професійної освіти.

Сучасна людина має бути здатна і готова до конструктивного вирішення успішної життєдіяльності в мінливих соціально-економічних умовах, самостійного та усвідомленого вирішення складних життєвих завдань, породжених інформаційною, економічною, політичною, культурною, релігійною діяльністю третього тисячоліття. Життєва компетентність особи необхідна для того, щоб вона могла успішно справлятися з власними життєвими проблемами, а також брати участь у вирішенні суспільних проблем. Розвиток життєвої компетентності особистості є умовою як її успішної, гармонійної діяльності, так і конструктивного перетворення та гармонії розвитку суспільства.

Рівень компетенції можна оцінити лише з основи сформованого в людини сукупного вміння та її поведінкових реакцій. З аналізу зазначених норм слід дійти невтішного висновку у тому, що некомпетентність може бути основою девіантного розвитку людини. Розвиток будь-якого суспільства залежить від того, як він розуміє цілі, завдання та зміст освіти, які галузі розвитку вважають пріоритетними.

На думку сучасних педагогів, система освіти XXI століття вимагає докорінного перегляду та практичної реалізації базових принципів компетентності за концепціями ЮНЕСКО – навчитися впізнавати, навчитися працювати, навчитися жити.

У процесі формування життєвої компетентності дуже важливою є участь молодшого шкільного віку. Це саме він є перехідною ланкою особи з позиції дошкільника до нової «соціальної позиції» (Л. І. Божович), яка вже має коло важливих обов'язків та прав та займає нове становище у суспільстві. Самостійність, організованість, вміння керувати власною поведінкою та здатність до прийняття рішення – це важливі складові особистості молодшого школяра, які зумовлюють характер соціальної активності, здатність до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів

адаптаційного процесу до швидковікових соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є важливим для формування життєвої компетентності.

Це означає, що компетентність має на увазі відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії дитинства рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких, як наслідування, ідентифікацію, імітацію, емпатію, рефлексію, образ «Я», совість. Л. В. Сохань, Л. М. Несен та І. Г. Єрмаков запропонували нову, більш повну дефініцію цього поняття, яка була названа «життєва компетентність», визначили її як «знання, уміння, особистий життєвий досвід особистості, її життєтворчі здібності, необхідні для вирішення життєвих завдань відповідно до їх життєвих завдань та продуктивного здійснення життя як індивідуального» [3, с. 9-12].

Вагомий внесок у вивчення явища «життєва компетентність», його соціальних і соціально-психологічних аспектів, розроблення наукової дефініції цього поняття зробив В. Т. Циба. Учений указав на роль життєвої компетентності у визначенні і здійсненні особистістю власного життєвого шляху. В. Т. Циба зазначив, що «осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, сенсу життя і організація життєвого шляху визначають зміст життєвої компетентності особистості. В цьому змісті відображується оптимізація життєвого шляху, тобто обґрунтування раціональних способів досягнення мети» [3, с. 222].

Суттєвим кроком уперед стало визначення життєвої компетентності як здатності розв'язувати життєві проблеми, яке використав Т. І. Єрмаков. Учений визначив життєву компетентність як «специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя» [4, с. 96].

Ця дефініція наблизила концепцію життєвої компетентності до психологічних, соціально-психологічних і психофізіологічних досліджень самовизначення і самоздійснення особистості, що сприяло виникненню нових перспектив дослідження зазначеного явища.

Сучасна школа стоїть перед такими прикрими фактами:

- різко знизився пізнавальний інтерес учнів;
- через складну екологічну і економічну ситуацію в нашій державі серйозно погіршився стан здоров'я учнів, що впливає на їхні навчальні можливості;
- учні, пасивно отримуючи необхідну інформацію, не вміють здобувати її самостійно;
- школярі не вміють застосовувати на практиці здобуті знання;
- випускники шкіл не готові до спільної роботи в колективі;
- величезна відірваність школи від реального життя.

Щоб мати можливість знайти своє місце в житті випускник повинен:

- здійснювати відповідальний життєвий вибір;
- самостійно і критично мислити, усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані;
- бути комунікабельним, приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію.

Життєва компетентність – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Але в період навчання у нього формуються ті чи інші складові цих «дорослих» компетенцій, і щоб не тільки готуватися до майбутнього, а й жити в сьогоденні, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору. Отже, сучасні учні повинні вміти:

Вивчати:

- вміти отримувати користь з досвіду;
- організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх;
- організовувати свої власні прийоми вивчення;
- вміти вирішувати проблеми;
- самостійно займатися своїм навчанням.

Шукати:

- запитувати різні бази даних;
- опитувати оточення;

- консультуватися у експерта;
- отримувати інформацію;
- вміти працювати з документами та класифікувати їх.

Думати:

- організовувати взаємозв'язок минулих і справжніх подій;
- критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку наших суспільств;
- вміти протистояти непевності та складності;
- займати позицію в дискусіях і виокремлювати свою власну думку;
- бачити важливість політичного та економічного оточення, в якому проходить навчання і робота;
- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також з навколишнім середовищем;
- вміти оцінювати твори мистецтва і літератури.

Співпрацювати:

- вміти співпрацювати і працювати в групі;
- приймати рішення – улагоджувати розбіжності та конфлікти;
- вміти домовлятися;
- вміти розробляти і виконувати контракти.

Братися за справу:

- включатися в проєкт;
- нести відповідальність;
- входити в групу або колектив і вносити свій внесок;
- доводити солідарність;
- вміти організовувати свою роботу;
- вміти користуватися обчислювальними і моделюючими приладами.

Адаптуватися:

- вміти використовувати нові технології інформації та комунікації;
- доводити гнучкість перед обличчям швидких змін;

- показувати стійкість перед труднощами;
- вміти знаходити нові рішення [6, с.107-111].

Перспективи нових досліджень життєвої компетентності особистості пов'язані з подальшим теоретичним аналізом і емпіричною валідизацією наукових уявлень про її структуру і функції, шляхи та засоби, особливості формування і функціонування на різних етапах онтогенезу особистості. Одним з найнеобхідніших, з огляду на вікову значущість процесів самовизначення і самоздійснення, є дослідження особливостей і шляхів формування життєвої компетентності старшокласників та студентів.

З цих причин, факти та аналіз наукових праць видатних педагогів, а також враховуючи все вищесказане, ми можемо зробити висновок, що життєтворча компетенція – одна з найважливіших компетенцій людини, що забезпечує здатність самостійно, усвідомлено та творчо визначати (проекувати) та здійснювати власне життя.

Досліджуючи проблему становлення життєвих компетенцій у дітей та підлітків, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті зазначає, що головною метою української системи освіти є створення умови для розвитку та самореалізації кожної дитини як громадянина України, формування покоління, яке готове вчитися протягом життя, створювати та підтримувати цінності громадянського суспільства [9, с. 1, 24].

Життєва компетентність передбачає компетентне ставлення особистості до життя:

- потреба у самопізнанні, саморозуміння, саморегуляції у різних видах творчої діяльності;
- оволодіння науковими знаннями про сутність та методи життєдіяльності;
- усвідомлення, організація свого психологічного часу, життєвий шлях;

– проблемне бачення свого життя; осмислене вирішення міжособистісних протиріч, здатність до об'єктивної оцінки рівнів, сфер та кордонів: поширення своєї життєвої активності;

– усвідомлену та адекватну оцінку результатів своєї життєтворчості; філософське, етичне осмислення свого життя.

Сучасна школа вимагає кваліфікованих спеціалістів, здатних творчо підходити до всіх питань організації навчального процесу та створювати оптимальні умови для його ефективної, креативної реалізації, які мають досвід інноваційної діяльності, які вміють самостійно набувати необхідні для професійної діяльності знання та вміння. Ця особливість школи, яка орієнтована на розвиток особистості, допомагає учню бути успішним у житті.

Задачі, які ставить сьогодення: розробка основної стратегії вітчизняної освіти у сучасних умовах, забезпечення світового рівня якості освіти, використання нових освітніх технологій. Високі технології та складна динаміка розвитку людської цивілізації вимагає як адаптивної особистості, так й життєздатної людини, яка могла б бути ефективною і творчою в різних життєвих ситуаціях.

На сучасному етапі питання про безперервний характер навчання та вдосконалення педагога як обов'язкова умова його активної адаптації до нових умов та моделей діяльності, підготовки до творчої роботи, є одним з найважливіших. Звісно ж, не можна заперечувати те що, що становлення вчителя – це отримання формальних знань чи закінчення вузу; особливе місце тут займає практична діяльність вчителя, його підготовка до роботи протягом життя, здатність до самовдосконалення та саморозвитку.

Професія педагога охоплює систематичний процес постійного пошуку, особистісної реалізації, знаходження свого професійного почерку. Для того, щоб вчитель міг краще орієнтуватися в процесі навчання, йому необхідно знати шляхи формування та удосконалення професіоналізму, конкретні кроки, які допоможуть знайти власний неповторний шлях на педагогічному полі, перейти

до позиції творця, дослідника, експериментатора, підвищити свій загальноосвітній, методичний, загальнокультурний, комунікативний рівень.

Головною умовою вдосконалення навчального процесу є підвищення педагогічної майстерності вчителя, що є стрижневою ланкою будь-якої педагогіки. У процесі становлення професіоналізму, компетентності, майстерності вчитель повинен опанувати такі педагогічні вміння: конструктивні, комунікативні, організаційні, дидактичні, пізнавальні, прикладні, вдосконалити володіння педагогічними та інформаційними технологіями.

Життєтворчість педагога нерозривно пов'язана з життєтворчістю його учнів. Процес розвитку життєтворчості взаємний, тобто кожен учасник освітнього процесу привносить в нього своє бачення цього світу, його будови та устрою. Через спілкування та особистісний підхід при здійсненні педагогічної діяльності і учень, і викладач мають можливість взаємного розвитку та росту.

Гуманізація освіти висуває нові вимоги до особистості вчителя, стилю його спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу: учнями, їхніми батьками, своїми колегами та керівниками. Серед усіх проблем, пов'язаних із модернізацією системи освіти в Україні, найскладнішою є перехід від авторитарної, характерної саме для традиційної педагогіки тоталітарного суспільства до позиції педагога-гуманіста та людини, здатної розуміти світ дитинства як самоцінність, поважати особистість своїх вихованців, визнавати їхнє право на власну точку зору, свободу думок, право на помилку.

Зміни в інформаційному середовищі призводять до появи нових педагогічних завдань, пов'язаних із становленням комунікативної грамотності, яка для сьогоденної людини є однією з найважливіших складових її соціальної компетенції.

Нова українська школа підтверджує, що сьогодні існує вже не просто соціальне, а й конкретне державне замовлення для освіти та виховання людей, здатних до співпраці, міжособистісної взаємодії, які мають почуття

відповідальності за долі країни, — словом, громадян, здатних брати активну участь у всіх сферах суспільної життя та розвитку держави.

Однак, в умовах розвиненого капіталізму та високого ступеня демократії, розвиток творчого потенціалу є необхідною умовою для побудови демократичного суспільства.

Здатність людини до інноваційної діяльності, є гарантом успішної соціальної адаптації в сучасних умовах. Формування життєтворчості як інтегральної риси особистості, виявляється у тому, що до особи будь-якої роботи підходить творчо.

Кожен історичний період розвитку суспільства зі своїми політичними, екологічними, економічними та соціальними проблемами потребує нової особистості, яка в змозі за першої потреби актуалізувати свої певні соціально-психологічні особливості. Наразі спостерігаємо зростання ролі особистої ініціативи, відповідальності та професіоналізму кожної конкретної людини у соціально-економічних перетвореннях України, тому так важлива самореалізація кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова. Запоріжжя: ХНРБЦ, 2006. 640 с.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
4. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної людини: практ.-зорієнт. посіб. Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. 235 с.
5. Концепція нової української школи. URI: <http://mon.gov.ua/>

6. Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах освітніх трансформацій: виховний, психологічний, інклюзивний виміри. *Матеріали ІІ всеукраїнської науково-практичної конференції (19-21 червня 2019 року, м.Скадовськ)* / за ред. І. Я. Жорової, С. О. Моїсеєва. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. 327 с.

7. Скарбничка української педагогіки. URL:: <http://ukped.com/skarbnichka/396.html>

8. Словаль по социальной педагогике/ Мардахаев Л.В. Москва, 2002. 361с

9. Ящук І.П. Формування життєво компетентної особистості: Науково-методичний посібник. Хмельницький: Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. 54с.

1.4 Педагогічний менеджмент у розвитку життєтворчої компетентності студентів ЗВО

Нічуговська Л.І.

ORCID 0000-0002-3704-8126

Розвиток життєтворчої компетентності студентів – майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти в процесі магістерської підготовки є не лише одним із важливих практичних питань, а й теоретичних у тому числі, як чинник, що забезпечує підвищення якості освітніх послуг у закладах вищої освіти (ЗВО).

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив зростання інтересу до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до життєтворчої діяльності в умовах інклюзивного навчання, що знайшло відображення у фундаментальних працях філософсько-освітнього та методологічного змісту. Зокрема, аналіз загальних підходів до організації підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі представлено у наукових працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, С. Сисоєвої та інших. Теоретичні положення про

розвиток особистості та її формування в діяльності розглянуто в працях О. Асмолова, І. Бега, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших вчених. Питання організації та розробки стратегій супроводу інклюзивного навчання дітей з ООП відображені у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців, а саме: D. Armstrong, A. Chambers, J. Deppler, L. Florian, D. Goodlley, J. Rix, N. Waldron, С. Альохіної, В. Бондаря, В. Гладуша, І. Дмитрієвої, А. Колупасової, І. Луценко, О. Мартинчук, С. Миронової, М. Симаго, В. Синьова, А. Шевцова та інших. Різноманітні підходи до реалізації компетентнісного підходу в процесі профільної підготовки майбутніх педагогів представлені в дослідженнях Н. Бібік, В. Кузьміної, О. Пометун, С. Сисоевої, А. Хуторського та ін., тоді, як шляхи розвитку життєтворчої компетентності фахівців галузі спеціальної освіти розглянуто в роботах І. Калініченка, А. Колупасової, Л. Романовської, Н. Кривоконь, О. Москалюк та інших вчених. Проблеми впровадження педагогічного менеджменту як теорії і практики управління освітньою діяльністю представлені у працях В. Кальнєєва, В. Крижко, Є. Павлютенкова, Л. Кравченко та інших. Проте, не дивлячись на велику увагу вчених до проблеми підготовки студентів в умовах магістратури, залишаються неохопленими питання щодо більш предметного використання педагогічного менеджменту в контексті розвитку життєтворчої компетентності майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти. При цьому особливої ваги набуває цілісність процесу життєтворчості у форматі «внутрішній-зовнішній світ», що значною мірою забезпечується такими індивідуальними характеристиками, як «здатність до життєтворчості», «чітка спрямованість розвитку», «життєтворчий потенціал». Важливим є, що багато науковців надають перевагу життєвій компетентності як органічному поєднанні знання життя та його законів; уміння орієнтуватися нестандартних життєвих обставинах, реалістично їх оцінюючи; знаходити оптимальні варіанти виходу із кризових ситуацій; вміти здійснювати комунікації з іншими людьми, а також реально оцінювати свій власний потенціал щодо досягнення власних життєвих цілей [1; 2; 3].

Доцільно зазначити, що, з одного боку, студенти магістратури – це здобувачі вищої освіти, які представляють категорію більш дорослих, професійно орієнтованих студентів на творче здійснення власного життя, які поєднують навчальну та, за можливістю, професійну діяльність, яким притаманна така невід’ємна характеристика життєтворчості, як суб’єктивність. Тобто особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб’єкт свого індивідуального життя. Водночас, адекватність зовнішніх проявів життєтворчості забезпечується внутрішніми якостями особистості. Серед яких домінують розвинена свідомість і саморефлексія, інтегральність, орієнтація на духовні цінності, вольовий потенціал, креативність тощо.

З іншого боку, проведений аналіз наукових джерел та організації змісту життєтворчої підготовки майбутніх педагогів у галузі спеціальної освіти в умовах магістратури уможлиблює виявлення протиріччя між новими суспільними вимогами до життєтворчої компетентності в контексті європейської інтеграції та переважанням традиційного підходу до професійно орієнтованої підготовки студентів у ЗВО. При цьому важливим є усвідомлення, що підвищення рівня компетентності студентів дозволяє забезпечити достатньо високий рівень життєтворчої компетентності майбутнього фахівця на ринку праці за рахунок розвитку інтелекту, професіоналізму, здатності до творчої діяльності, управлінської компетенції, життєтворчої мобільності тощо. У цьому аспекті особливої значущості набуває розробка практико орієнтованої стратегії комунікації на основі домінування принципу педагогічної взаємодії «викладач – магістранти» в контексті розвитку життєтворчої компетентності фахівців спеціальної освіти. Останнє передбачає: відповідно до принципів педагогічного менеджменту виявлення концептуальних ідей, підходів, педагогічно значущих факторів, що обумовлюють специфіку, змістове наповнення, технологічне й методичне забезпечення освітнього процесу в системі магістерської підготовки, що й актуалізує проблему дослідження.

Отже, проблема полягає у теоретичному обґрунтуванні та виявленні дієвих напрямів педагогічного менеджменту, спрямованих на розробку

практико орієнтованої стратегії комунікацій на основі домінування принципу педагогічного партнерства в контексті розвитку життєтворчої компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Усвідомлення значущості цього процесу актуалізує потребу у педагогах нового типу, здатних до соціально-педагогічної діяльності з високим рівнем життєтворчої компетентності та соціальної педагогічної мобільності. При цьому, деякі дослідники (В. Андрущенко, Л. Амірова, О. Безпалько, В. Гринько та ін.) вважають, що професійна мобільність – одна з необхідних характеристик фахівця будь-якої сфери соціальної практики, що пов'язує якість його життєтворчої компетентності та рівень його майбутньої успішності. Водночас, на думку інших (В. Гладуш, А. Колупаєва, О. Москалюк, В. Синьов та ін.), життєтворча компетентність педагога галузі спеціальної освіти – це складна системна характеристика особистості та діяльності. Остання реалізується на практиці шляхом раціонального поєднання професійних компетенцій (ціннісно-мотиваційних, когнітивних, соціально-психологічних, діяльнісних), формування яких сприяє зростанню конкурентоздатності випускників на ринку праці та їх успішній адаптації у професійній діяльності. Вищезначене корелює з концепцією Л. Кондрашової [3]. «Формування вчителя – професіонала та громадянина», у якій представлена система положень, що базується на педагогічних теоріях, досвіді та конкретизує образ сучасного вчителя-професіонала, громадянина та його формування в умовах університетської освіти. Квінтесенція цієї концепції полягає у забезпеченні єдності та цілісного розвитку моральних і психологічних якостей на основі двохаспектності цілепокладання, усвідомлено емоційного засвоєння професійно моральних цінностей, реалізації особистісно-діялісного та проблемного підходів шляхом моделювання ситуацій у навчальному процесі та активних дій студентів в умовах професійного вибору і творчого підходу до розв'язання нестандартних завдань.

Доцільно зазначити, що все викладене вище значною мірою пов'язано із сучасною системою управління розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів спеціальної освіти.

В теорії управління особливе місце відведено педагогічному менеджменту, який базується на студентоцентрованому підході, що передбачає не прямолінійний вплив, а створення умов для комфортного співробітництва викладачів і студентів в процесі досягнення цілей сумісної діяльності. Педагогічний менеджмент (від англійського management – управління) – система науково обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення якості його функціонування.

Аналіз літературних джерел [1, 2] дозволив виокремити основні функції педагогічного менеджменту, до яких можна віднести:

- планово-прогностичну функцію, що забезпечує поєднання перспективного прогнозування та поточного планування в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури;

- інформаційно-аналітичну функцію, що передбачає підвищення ефективності управлінської діяльності викладачів закладів вищої освіти в умовах демократизації на основі підбору інформації, яка повинна бути достатньою за обсягом та узгодженою з потребами та можливостями кожного студента;

- мотиваційно-цільову функцію, яка передбачає стимуляцію до досягнення бажаного результату у відповідності з індивідуальними а колективними цілями всіх учасників навчального процесу;

- організаційно-виконавчу функцію, яка може бути віднесена до кожного циклу управління і передбачає реалізацію особистісноорієнтованої моделі організації початкової діяльності майбутніх соціальних педагогів;

- контрольню-діагностичну функцію (аналіз, самоаналіз, рефлексія) студентів і викладачів;

- регулятивно-корекційну функцію організації життєтворчої підготовки студентів магістратури. Останнє передбачає усвідомлення та реалізацію

викладачами в процесі життєтворчої підготовки таких принципів педагогічного менеджменту:

- принцип рольової перспективи у формуванні творчого потенціалу майбутнього соціального педагога [1];
- принцип автономізації управління як чинник психологопедагогічної підтримки, саморозвитку індивідуальності студентів;
- принцип цільової гармонізації інтелектуального і емоційного факторів навчання [5];
- принцип узагальненого консенсусу; – принцип індивідуального підходу до управління навчальним процесом;
- принцип цілісності та співробітництва;
- принцип поваги та довіри до студентів.

Системне поєднання функцій та принципів педагогічного менеджменту передбачає перш за все з'ясування вимог до знань та педагогічних умінь, які сприяють формуванню загальних і фахових компетентностей, опанування якими забезпечує достатній рівень життєтворчої компетентності як основи розвитку конкурентоздатного майбутнього фахівця галузі спеціальної освіти.

Доцільно зазначити, що життєтворча компетентність розглядається нами як особлива здатність особистості майбутнього педагога здійснювати професійну діяльність, котра раціонально поєднує у своєму змісті творчі здібності, можливості до створення нового або перетворення раніше пізнаного, здатність до прийняття певної соціальної позиції з відповідною системою цінностей, спрямованість на самозміни при необхідності, усвідомлення сенсу нової сфери діяльності, виявленні вибірковості, рефлексії та вольової саморегуляції. Це складне особистісне утворення студента магістратури виступає важливою характеристикою його педагогічного професіоналізму. Отже, управління процесом розвитку життєтворчої компетентності студентів магістратури є складною структурою, що має компонентний характер і включає такі складники:

– мотиваційний як поєднання ціннісних орієнтацій сенсу, мотивів життєтворчої діяльності та прийняття цінностей інклюзивної освіти;

– когнітивно-змістовий як сукупність теоретичних і методичних знань, що сприяють створенню студентами індивідуальної системи базових знань з різних дисциплін магістерської підготовки, опануванню загальними і спеціальними вміннями та розвитку тих якостей особистості, які забезпечують реалізацію процесуально-діяльнісного перебігу її пізнавальних функцій, обумовлених специфічними особливостями майбутнього фахівця галузі спеціальної освіти;

– операційно-діяльнісний як сукупність аналітико-прогностичних, проєктивних, корекційно-педагогічних та комунікативних умінь для реалізації інклюзивного освітнього процесу;

– гуманістично-креативний як можливість опанування гуманістичними цінностями, педагогічним світоглядом, соціальнопедагогічною взаємодією, професійно-значущими якостями, серед яких: толерантність, емпатія, відповідальність, рефлексія.

Важливим є усвідомлення, що не зважаючи на відмінності у змісті та специфіці виявлення, всі компоненти педагогічного менеджменту розвитку життєтворчої компетентності діалектично пов'язані та співзалежні. При цьому, кожен компонент характеризується критеріями та показниками, які дозволяють оцінювати динаміку розвитку цього складного особистісного утворення. Оцінка життєтворчої компетентності майбутніх педагогів до реалізації здійснюється за такими критеріями: мотиваційний, когнітивний, операційний, гуманістично-креативний та показниками, що обумовлені такими якостями особистості, як самостійність, цілісність, суб'єктність, пріоритет духовних цінностей, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, самоідентичність, адекватність самооцінки, здатність бути творцем свого життя, володіючи внутрішньою свободою й відповідальністю за результат професійної діяльності тощо.

Доцільно зазначити, що всі вищезначені якості певною мірою слугують показниками розвитку життєтворчої компетентності студентів магістратури. Водночас, на наш погляд, більш високий рейтинг серед якостей особистості як можливих показників розвитку життєтворчої компетентності студентів до майбутньої діяльності мають такі якості:

- відповідальність, тому що саме в основі утворення цієї якості лежить механізм інтеріоризації, тобто вбудовування зовнішніх вимог суспільства у внутрішню структуру мотивації, що виступає як активатор життєтворчої діяльності;

- активна участь в житті студентського наукового співавторства, введення в практичну (квазіпрофесійну) діяльність;

- здатність до взаємодії як механізму самовдосконалення й саморозвитку та формулю спілкування;

- здатність до реалізації настанов толерантності та гуманності у контексті сучасної мультикультурності на основі загальнолюдських цінностей.

Отже, управління процесом розвитку життєтворчої компетентності в умовах магістратури – це багатоаспектна діяльність, спрямована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, динаміка якої обумовлена декількома рівнями, а саме: науково-пізнавальним, проектно-моделювальним та діяльнісно-творчим.

Виокремлені рівні розмежовано відповідно до ступеня вираження показників, що в цілому обумовлені фаховими компетентностями як здатністю до реалізації студентами магістратури майбутніх професіональних обов'язків за видами діяльності. Зокрема, на науково-пізнавальному рівні студенти повинні опанувати теорії, концепції, технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, демонструючи ґрунтовні знання методології загальної та корекційної педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості.

На проектно-моделювальному рівні особливої ваги набуває здатність до цілепокладання, проектування, планування, реалізації і діагностики навчального процесу та фахового корегування результатів навчання. Діяльнісно-творчий рівень передбачає здатність до набуття спеціалізованих концептуальних знань на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінальності мислення та інноваційної діяльності, створення методичного та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу, розуміння причинно-наслідкових зв'язків й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності, реалізація настанов толерантності та гуманності у контексті сучасної мультиколінеарності на основі загальнолюдських цінностей.

Загалом, розкриття сутності педагогічного менеджменту у формуванні життєтворчої компетентності, окреслення критеріїв та рівнів її розвитку знаходить своє вираження у програмних результатах навчання [4] (табл. 1).

Таблиця 1 – Відповідність програмних результатів навчання фаховим компетентностям

Фахові компетентності	Результати навчання			
	знання	уміння	комунікація	автономія і відповідальність
Здатність розуміти новітні тенденції у спеціальній освіті, прогнозувати їх потенційні наслідки та моделювати сучасний освітній процес із урахуванням прогресу і досягнень учнів.	Володіти ґрунтовними знаннями предметної галузі, належно використовувати фахову термінологію під час застосування їх на практиці	Уміння здійснювати експертизу освітнього середовища, навчальної спеціальної літератури, нормативних положень	Вільно спілкуватися державною мовою та іноземною мовою як усно, так і письмово з усіма учасниками освітнього процесу	Приймати обґрунтовані рішення на основі опанованих фахових знань у нових умовах або/та у незнайомому середовищі.

продовження таблиці 1

Фахові компетентності	Результати навчання			
	знання	уміння	комунікація	автономія і відповідальність
Здатність розуміти процеси розвитку та інтеграційні зміни в суспільстві	Орієнтування у новітніх змінах законодавства щодо освіти осіб з ООП	Уміння створювати належну навчальну атмосферу, мотивувати, стимулювати, мобілізувати, координувати і регулювати діяльність осіб, здійснювати рефлексію професійної діяльності	Здійснювати консультування з питань навчання, виховання та розвитку осіб із порушеннями психофізичного розвитку.	Володіти критичними і самокритичними навичками у створенні доброзичливого психологічного клімату у колективі.
Здатність розуміти і застосовувати методологію освітнього процесу як основу для загальних і конкретних навчальних заходів	Знання закономірностей, історичних та сучасних досягнень у практичній роботі з дітьми, розуміння ролі особистості педагога у роботі з дітьми з ООП	Адаптуватися, генерувати нові ідеї та діяти у нових ситуаціях з урахуванням особливостей соціокультурного середовища й потреб здобувачів освіти	Проявляти емпатію, толерантне ставлення до осіб з ООП, ефективно спілкуватися з учасниками освітнього процесу.	Володіти техніками рефлексії щодо професійної діяльності
Здатність розробляти і здійснювати навчально-виховний процес, який об'єднує людей із особливими освітніми потребами.	Знати та розуміти процеси розвитку й інтеграційні зміни в суспільстві, володіти сучасними методиками навчання та викладання осіб з ООП	Моделювати сучасний освітній процес на основі аналізу новітніх тенденцій у спеціальній освіті, прогнозу їх потенційних наслідків та з урахуванням прогресу і досягнень	Володіти навичками міжособистісної взаємодії з позицій цінування та поваги учасників освітнього процесу	Планувати та керувати часом для отримання необхідних результатів, що підтверджено своєчасним виконанням плану навчального процесу

продовження таблиці 1

Фахові компетентності	Результати навчання			
	знання	уміння	комунікація	автономія і відповідальність
Здатність створювати і використовувати електронні освітні програми та on-line сервіси, інтегрувати їх у навчальне середовище	Знати інноваційні технології організації освітнього процесу осіб з ООП	Здійснювати освітні дослідження в різних контекстах, використовуючи навички абстрактного мислення, аналізу та синтезу, пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.	Використовувати інформаційні і комунікаційні технології педагогічної діяльності, дотримуватися етичних норм і правил поведінки відносно усіх учасників освітнього процесу	Дотримуватись норм академічної доброчесності
Можливість здійснювати освітні дослідження в різних контекстах	Знати психодіагностичні методики, методи психодіагностики, корекції розвитку та обробки емпіричних результатів	Використовувати професійно-профільовані знання до діагностичного обстеження дітей з особливими освітніми потребами	Створювати позитивну навчальну атмосферу, чесний і справедливий моральнопсихологічний клімат для всіх студентів незалежно від їх соціокультурно-економічного контексту.	Відповідальність за об'єктивність результатів наукових досліджень, представлених у кваліфікаційних роботах
Здатність створювати сприятливий для навчання клімат шляхом розуміння різних ролей учасників освітнього процесу	Знати технології проектування індивідуальних освітніх маршрутів осіб з ООП	Створювати належні умови для здійснення безпечної діяльності та забезпечення охорони здоров'я учасників освітнього процесу у навчальних виховній діяльності.	Добирати і застосовувати ефективні прийоми педагогічної майстерності, вербальні, невербальні та комп'ютерні засоби педагогічної комунікації, технології запобігання та подолання педагогічних конфліктів з метою	Запровадження в аудиторії середовища поваги, взаємодії та співпраці

У контексті інформації, представленої у табл. 1, доцільно зазначити: у процесі реалізації педагогічного менеджменту важливим є чітке визначення вимог до студентів магістратури, майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти, що обумовлені рівнем спрямованості фахових компетентностей магістра як здатності до реалізації професійних обов'язків за видами діяльності, а саме:

- управління колективом у сфері майбутньої професійної діяльності на основі толерантного сприйняття соціальних, етнічних, конфесійних та культурних відмінностей;
- здійснення професійної та особистісної самоосвіти, проектування подальшого освітнього маршруту і професійної кар'єри;
- управління проектною діяльністю дітей з ООП;
- участь у проектуванні нормативно-правового поля освіти осіб з ООП;
- проектування і реалізація культурно-просвітницьких програм формування толерантного ставлення до осіб з ООП, взаємодія в процесі їх адаптації та інтеграції у суспільство.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток життєтворчої компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури буде більш ефективним за умови впровадження педагогічного менеджменту як системи науково обґрунтованих стратегій, принципів, методів, засобів, організаційних форм та технологічного контенту.

Це передбачає забезпечення професійно-особистісного самовираження майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти, перехід до студентоцентрованого підходу в організації навчального процесу та його орієнтацію на виявлення доцільної освітньої траєкторії для кожного магістранта, створення в освітньому процесі середовища активного навчання та умов для розвитку творчого потенціалу студентів засобами інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. А.А. Колупаєва. К., Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Кравченко Л.М. Поняття «педагогічний менеджмент». Менеджер як професійний управлінець в освіті. [Електронний ресурс] Л.М. Кравченко. URL: <http://ipwi.com.ua>
3. Кондрашова Л.В. Концепція формування учителя – професіонала и громадянина в контексте педагогического наследия А.А. Захаренко. Вісник Черкаського університету. Вип.№1, 2017. С.52-58.
4. Ніколенко Л.М. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня. Ніколенко Л.М., Дніпро. 2019. 18 с.
5. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М. Педагогічний менеджмент у розвитку інтегральної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти в умовах магістратури. *Збірник наукових праць:Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск 16. том 2. С.188-201.

РОЗДІЛ 2

ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

2.1 Інноваційна діяльність у сфері спеціальної освіти: тренди, виклики, успіхи

Гладуш В.А.

ORCID 0000-0001-5700-211X

Інноваційність – це рух до змін, до нових, нестандартних підходів вирішення наявних проблем, «здатність до оновлення, відкритість новому» [5]. Її потребують буквально всі сфери суспільного буття. Система освіти надзвичайно чутлива до суспільних змін, тому вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в освіті пов’язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність педагогічних працівників в Україні передбачена Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, «...їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті» [28].

Час від часу шукаючи щось нове в освітній діяльності школи вчителі повертаються до старого, що ще не зовсім забуто і на радість не втратило своєї

актуальності, оригінальності. Зокрема, це теорія вільного виховання, методика Марії Монтесорі, Вальдорфська педагогіка тощо.

У вищій школі ще зовсім недавно відбулося повернення до ступенів вищої освіти бакалавр, магістр, доктор філософії, про що ми знали вивчаючи історію зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

Спеціальна освіта – складова системи освіти завданням якої є комплексна психолого-медико-педагогічна, професійна та соціальна реабілітація осіб, які мають психічні та фізичні порушення. Для її здійснення в державі створена диференційована мережа спеціальних дошкільних, шкільних, позашкільних та професійних закладів, де забезпечуються рівні можливості для осіб в одержанні дошкільної, загальної шкільної та професійної освіти шляхом усунення фізичних, фінансових та психологічних бар'єрів, які виключають або гальмують їхню повноцінну участь у житті суспільства.

Фахівців для системи спеціальної освіти готують в Україні понад 100 років. Все розпочиналося з Лікарсько-педагогічного інституту для розумово-відсталих дітей і Інституту дитячої психопатології (1904) в Києві. Ці інституції були відкриті власним коштом відомого психіатра, психолога, громадського діяча професора Київського університету св. Володимира Івана Олексійовича Сікорського. У подальшому значну роль у підготовці педагогічних кадрів з медико-психологічними знаннями відіграв Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907-1911) [2, с. 14]. Саме науково-дослідна та педагогічна діяльність цих освітніх закладів була спрямована всебічне вивчення психофізичного розвитку дітей та підготовку педагогічних кадрів для навчання і виховання дітей з відхиленнями в розвитку.

На початку існування радянської влади на українських землях значний внесок у цю справу привнесли лікарсько-педагогічні кабінети в Києві під керівництвом професора А. В. Владимирського, у Катеринославі – під керівництвом доктора І. М. Левінсона, в Одесі – під керівництвом професора М. М. Тарасевича, у Харкові – під керівництвом професора В. П. Протопопова [2, с. 17].

За пройдений шлях в Україні сформувалася цілісна і багатогранна система підготовки дефектологічних кадрів. «Важливим її компонентом є вироблення гуманістичних форм державної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку на рівні цивілізованих країн, що є невід’ємною ознакою державності» [26, с. 3]. До цієї справи залучалося сотні українських науковців та практиків, накопичено величезний досвід, захищено понад 100 дисертаційних досліджень.

За останні 30 років в Україні, на підставі вимог суспільства, відповідно до створеної законодавчої бази поступово упроваджується інклюзивна форма навчання як інноваційний підхід у наданні освітніх послуг. Тобто всім особам з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних можливостей відчинено двері загально масових закладів освіти (дошкільної, шкільної, професійної). Це по суті нова форма педагогічної діяльності для освітян.

Закон України «Про освіту» (2017) стверджує, що «в Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров’я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак».

Система навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку має певні особливості. Тому всі педагогічні працівники, щоб успішно виконувати свої обов’язки мають ретельно оволодіти новими професійними компетентностями, зокрема, інклюзивною.

2.1.1 Компетентністний підхід до фахової підготовки фахівця спеціальної освіти як сучасна освітня інновація

Однією із освітніх інновацій став компетентністний підхід до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти. Інновації в освіті є закономірним

явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Як зазначив О. Дубасенюк, «...сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні» [5].

Чому це питання актуалізувалося у вищій освіті? На початку ХХІ століття, в період політичної, економічної, соціальної кризи у суспільстві актуалізувалося питання відносно рівня підготовки випускників вищої школи. На очах зростала кількість вищих закладів освіти, які почали надавати освітні послуги практично всім бажаючим, але рівень економіки пробуксовував, суспільне життя, благополуччя людей в цілому помітно не змінювалися. Звичайно, що рівень освіченості населення держави – це показник зрілості та досконалості прогресивного суспільства. Утім, гостро постало питання придатності, тобто професійної готовності випускників вищої школи до змін, інноваційної діяльності, яка змогла б вивести економіку, суспільні та соціальні відносини на нові горизонти.

Компетентність – стає ключовим поняттям нової парадигми професійної підготовки випускника вищої школи. Історія такого підходу веде свій початок від підписання Україною Болонської декларації (2005). Цей документ спрямований на вивчення, узагальнення та пошук раціональних шляхів подальшого розвитку та реформування вищої освіти. Важливим орієнтиром у розвитку компетентнісного підходу до професійної готовності випускника університету став проект Тюнінг («Гармонізація освітянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe, TUNING (2000) [33]. Основними положеннями цих документів є розроблення принципових підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти. Пізніше це закріпилося на законодавчому рівні.

Законом України «Про вищу освіту» (2014) компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів

мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [6]. Отже, компетентність – це динамічне поєднання знань, розуміння навичок, умінь та здатностей. Рівень компетентності свідчить на скільки успішно здобувач засвоїв знання, чи поєднуються вони з практичною діяльністю. Оволодіння професійними компетентностями є головним завдання освітньо-професійних програм та базових навчальних дисциплін.

У наукових працях психолого-педагогічного спрямування під впливом європейських інтеграційних процесів компетентнісний підхід останніми роками все частіше стає предметом наукового дослідження (Г. Беленька, І. Зимня, Е. Зеєра, І. Зязюн, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Мартинчук, К. Шапошніков та ін.). Треба зазначити, що в науковій літературі по різному інтерпретується поняття «компетентність».

К. Шапошніков пояснює це поняття просто «... як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності» [11, с. 13].

Е. Зеєр стверджує, що «...компетентність передбачає не стільки наявність у фахівця значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати накопиченні знання і вміння і у потрібний момент, використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій/компетенцій» [8, с. 124].

І. Зязюн наголошує, що окрім знань і умінь педагогові «необхідні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах» [9, с. 15].

Привертає увагу визначення, сформульоване С. Сисоєвою «компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, оформляється і розвивається в процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення

професійних завдань... Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах... освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи» [22, с. 11].

Визначення професійної компетентності педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами зробила О. Мартинчук. Вона розглядає її «як інтегральну якість особистості, що охоплює: світоглядні позиції педагога як основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння у галузі інклюзивного навчання і виховання, розвинені професійно-значущі якості; загальну здатність до виконання на високому рівні готовності професійних завдань у сфері організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатність нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності» [11, с. 227].

Наразі важливе значення відіграють Державні стандарти вищої освіти 1-го і 2-го рівнів вищої освіти (бакалаврського, магістерського) спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (2019, 2020), 013 «Початкова освіта» (2021), 016 «Спеціальна освіта» (2020, 2021). До цього, нажаль, стандартів не було, кожен заклад вищої освіти формував перелік компетентностей, вихідних знань випускника на власний розсуд, виходячи із практичного досвіду підготовки фахівців. Аналіз змісту державних стандартів свідчить, що майбутні педагогічні працівники мають оволодіти низкою важливих для практичної діяльності професійних компетентностей: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя. Але треба реально розглядати проблеми, пов'язанні з наданням освітніх послуг професійного спрямування. Випускник закладу вищої освіти, зокрема, денної форми навчання не може досконало оволодіти необхідними компетентностями, оскільки для цього треба практичне застосування отриманих знань. Хоча з цією

метою і передбачено різні види практичної підготовки. Зауважимо, що більші можливості є у випускників заочної та дистанційної форм навчання, які навчаються без відриву від виробництва. Утім, орієнтація змісту навчальних дисциплін освітньо-професійної програми є важливою і вкрай необхідною передумовою формування знань і умінь, необхідних для майбутньої професії.

Формування змісту освітньої програми творчий процес і залежить від таких чинників: наявність державного стандарту підготовки фахівця за певною спеціальністю, рівня вищої освіти, спеціалізації випускника.

Ступінь магістра зі спеціальної освіти передбачає підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Теоретичний зміст предметної області передбачає систему наукових теорій і концепцій щодо спеціальної та інклюзивної освіти, функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами; технології розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

Обсяг освітньої програми складає для *освітньо-професійної програми* – 90 кредитів ЄКТС (мінімальний обсяг кредитів ЄКТС, призначених для практики, включно з магістерським дослідженням має становити не менше 30 кредитів ЄКТС); для *освітньо-наукової програми* – 120 кредитів ЄКТС, з них обсяг дослідницької (наукової) компоненти обов'язково становить не менше 30 %, у тому числі не менш 8 кредитів ЄКТС має бути передбачено для практики.

Окрім цього, мінімум 35% обсягу освітньої програм має бути спрямовано на здобуття загальних та спеціальних (фахових) компетентностей за спеціальністю, визначених цим стандартом вищої освіти. Новим є те, що заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, отримані за попередньою освітньою програмою підготовки магістра (спеціаліста) за іншою спеціальністю. Максимальний обсяг кредитів ЄКТС, що може бути перезарахований, не може перевищувати 25 % від загального обсягу освітньої програми.

Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2021) передбачає перелік обов'язкових компетентностей випускника.

Інтегральна компетентність: здатність розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Загальні компетентності: здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до проведення досліджень на відповідному рівні.

Спеціальні (фахові) компетентності: здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти; здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами (залежно від спеціалізації); здатність здійснювати діагностико-аналітичну, корекційно-розвивальну, консультативну діяльність з урахуванням особливих освітніх потреб здобувачів; здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства; здатність приймати ефективні рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності; здатність оцінювати межі власної фахової компетентності, приймати рішення та продовжувати навчання та/або підвищення професійної кваліфікації відповідно до наявних потреб і запитів; здатність до організації освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної і загальної середньої освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій;

здатність до організації процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; здатність до організації безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, у тому числі інклюзивного освітнього середовища; здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. *Додатково для освітньо-наукової програми:* здатність планувати, організовувати та здійснювати наукові дослідження у сфері спеціальної та інклюзивної освіти; здатність здійснювати педагогічну та/або науково-педагогічну діяльність [24].

На підставі стандарту вищої освіти проектна група формує зміст освітньої програми. Саме навчальні дисципліни формують базу знань і навичок, які в процесі практичного їх втілення перетворюються в компетентності.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання: здійснювати аналіз еволюційних процесів у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, обґрунтовувати власне бачення шляхів розв'язання наявних проблем; здійснювати дослідження та/або провадити інноваційну діяльність з метою отримання нових знань, створення нових та удосконалення традиційних технологій викладання і супроводження та в ширших мультидисциплінарних контекстах; розробляти та впроваджувати інноваційні методики і технології корекційно-розвивальної роботи з особами з особливими освітніми потребами, генерувати нові ідеї для удосконалення навчання, виховання, розвитку та соціалізації цих осіб; добирати та застосовувати ефективні методики комплексного оцінювання розвитку дітей, рефлексувати та критично аналізувати достовірність одержаних результатів оцінювання, визначати на основі їх інтерпретації особливі освітні потреби дітей та рівень освітньої підтримки; аргументувати, планувати та надавати психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомогу) відповідно до рівня функціонування, обмеження життєдіяльності та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, забезпечувати ефективність власних дій; встановлювати

ефективну взаємодію з батьками, колегами, фахівцями, різними соціальними інституціями з метою забезпечення якості спеціальної та інклюзивної освіти на засадах партнерства; робити фаховий внесок до професійних знань і практики та оцінювання результатів діяльності команди у сфері психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, мотивувати учасників команди супроводу до досягнення спільних цілей; приймати ефективні рішення з питань спеціальної та інклюзивної освіти, у тому числі у складних і непередбачуваних умовах; прогнозувати їх розвиток; визначати фактори, що впливають на досягнення поставлених цілей, зокрема, вимоги споживачів; аналізувати і порівнювати альтернативи; оцінювати ризики та імовірні наслідки рішень; вільно спілкуватись усно і письмово українською та іноземною мовами при обговоренні професійних питань, досліджень та інновацій в сфері спеціальної та інклюзивної освіти; відшуковувати необхідні дані в науковій літературі, базах даних та інших джерелах, аналізувати та оцінювати ці дані; здійснювати управління складною діяльністю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти та у ширших контекстах, розробляти плани і заходи з їх реалізації, забезпечувати якість освіти, оцінювати ефективність і результативність діяльності; організовувати та здійснювати методичний супровід процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних закладів освіти та інклюзивного освітнього середовища; розробляти та реалізовувати заходи зі створення безпечного і здоров'язбережувального освітнього середовища, забезпечувати його якість та ефективність освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб, можливостей та здібностей дітей; створювати та реалізовувати наукові розробки та/або освітні проєкти, спрямовані на підвищення якості організації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Додатково для освітньо-наукової програми: планувати, організовувати і здійснювати експериментальні дослідження у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами, обробляти результати досліджень з використанням статистичних методів, аргументувати висновки, презентувати результати

дослідження та доводити власну наукову позицію; розробляти і викладати фахові навчальні дисципліни у закладах вищої освіти [24; 29; 30].

Для того, щоб теорія і практика поєднувалися доцільно об'єднувати зусилля викладачів вищої школи і педагогічних працівників дитячих закладів освіти. Тому гарною традицією в закладах вищої освіти стає запрошення до співпраці у формуванні змісту програми стейкхолдерів (роботодавців) та здобувачів вищої освіти. Це інноваційна діяльність, в якій співпрацюють всі учасниками освітнього процесу. Сьогодні, на наш погляд, привабливим є досвід співпраці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України з директорами спеціальних закладів освіти, керівниками інклюзивно-ресурсних центрів, здобувачами вищої освіти заочної форми навчання практично всіх регіонів України.

З метою отримання об'єктивних та актуальних пропозицій щодо удосконалення змісту освітнього процесу проведено пілотажне дослідження в закладах спеціальної освіти та інклюзивного навчання. За допомогою Google form проведено анонімне опитування педагогічних працівників (вчителів-дефектологів, асистентів-вчителів, вихователів, практичних психологів (вибірка склала 76 осіб). Проводилося воно упродовж 2018-2019 академічного року в Донецькій, Дніпропетровській, Житомирській, Закарпатській, Запорізькій, Івано-Франківській, Полтавській, Сумській, Чернівецькій, Чернігівській, Черкаській областях) і висвітлює низку проблемних питань щодо готовності випускників спеціальності 016 «Спеціальна освіта» різних ЗВО (яких саме закладів дізнатися не ставилося за мету) до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Мета ставилася опитати виключно молодих педагогів, в пам'яті яких ще залишилися свіжі, можливо і суб'єктивні спогади про навчання в університеті.

Результати опитування такі: педагогічні працівники, досвід практичної роботи яких від 1 до 5 років переважною більшістю, тобто 73 % (55 осіб) вважають, що у ЗВО отримали сучасні та необхідні професійні знання, що створило належні умови їхньої успішної адаптації в системі спеціальної освіти.

17 % (14 осіб) висловилися, що лише умовно можна стверджувати, що були готові до вирішення практичних педагогічних завдань. 10 % (7 осіб) відповіли, що знань отриманих в університеті їм зовсім не вистачило для виконання службових обов'язків педагога спеціального закладу освіти упродовж 1-го року педагогічної роботи.

Яких знань і умінь не вистачало нещодавнім випускникам для того, щоб проявити в педагогічному колективі закладу освіти професійну компетентність?

1. Знань щодо психологічних особливостей розвитку дітей різних категорій (у спеціальних закладах освіти великий відсоток дітей з комплексними порушеннями).

2. Знань щодо організації та порядку інклюзивного навчання дітей з ООП в загально масових школах.

3. Знань, інформації щодо функцій, завдань, напрямів діяльності та можливостей інклюзивно-ресурсних центрів.

4. Знань і умінь проведення діагностико-прогностичної роботи з вивчення рівня психофізичного розвитку дитини з ООП.

5. Знань і умінь щодо роботи з документацією вчителя-дефектолога.

6. Знань і умінь щодо налагодження взаємодії з колегами, батьками дітей, підтримання позитивного соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

7. Знань і умінь щодо методичних прийомів в організації та проведенні занять та виховних заходів.

8. Знань і умінь проведення індивідуальних занять з учнями з ООП, користування освітніми платформами у процесі дистанційного навчання.

9. Знань щодо функціонування спеціальних закладів освіти.

10. Знань щодо правил підготовки і використання дидактичних матеріалів в навчально-виховному процесі.

Графічно це можна презентувати у вигляді гістограми, що відображена на рис. 1.

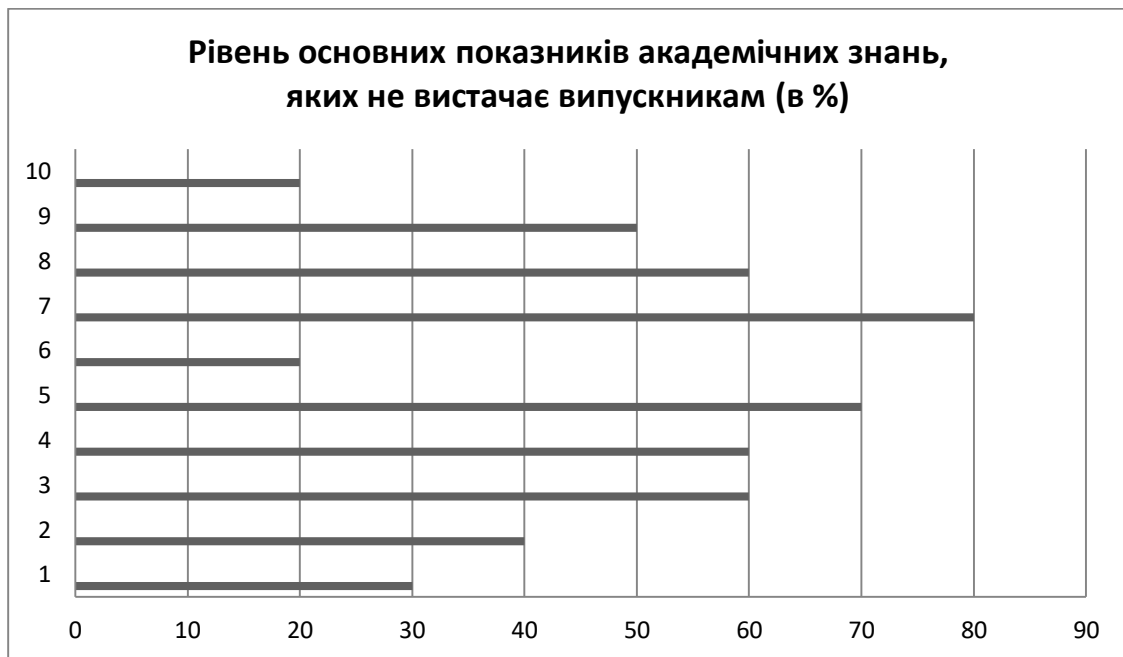


Рисунок 1 – Рівень основних показників академічних знань, яких не вистачає випускникам закладів вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта» (в %)

Результати дослідження свідчать, що для переважної більшості випускників спеціальності 016 «Спеціальна освіта», а саме для 80 % не вистачає знань методичного (дидактичного) спрямування. Молоді педагогічні працівники переконують, що спеціальні методики викладали викладачі, які не мають спеціальної освіти, досвіду практичної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, заняття проводилися не на випускних курсах навчання, що спричинило забування необхідних та корисних знань дидактичного спрямування. Значно бракує знань і умінь щодо роботи з документацією вчителя-дефектолога. Це зрозуміти можна, адже документація щорічно змінюється і викладачам варто слідкувати за цими процесами. Недостатньо знань з інклюзивного навчання, оскільки це педагогічний феномен, що потребує поступового вивчення та удосконалення.

Враховуючи результати дослідження, побажання роботодавців та здобувачів вищої освіти, вивчаючи досвід підготовки педагогічних кадрів за цією спеціальністю в Польщі, Чехії, Словаччині, проектна група спеціальності

016 «Спеціальна освіта» кафедри педагогіки, адмініструванні і спеціальної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» розробила новий зміст освітньої програми другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Мета освітнього процесу— підготовка фахівців, здатних розв’язувати складні завдання дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Цикл загальної наукової підготовки включає такі навчальні дисципліни:

- Магістерська студія «Спеціальна освіта»;
- Сучасні медико-біологічні аспекти спеціальної освіти та інклюзивного навчання дітей з ООП;
- Сучасні інформаційні технології навчання та досліджень в спеціальній освіті;
- Методологія та організація наукового дослідження.

Цикл професійної (фахової) підготовки включає:

- Еволюційне позиціонування спеціальної освіти та інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- Актуальні проблеми спеціальної психології;
- Актуальні проблеми спеціальної педагогіки;
- Організація інклюзивного навчання в закладах освіти;
- Педагогіка і психологія вищої школи та методика їх викладання;
- Менеджмент системи спеціальної освіти.

Із них методична підготовка:

- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Мова і комунікація»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і цінності»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і праця»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Здоров’я і рух»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і суспільство»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Людина і природа»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Побут і соціум»;

- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Математика і робота з інформацією»;
- Спеціальна дидактика освітньої галузі «Мистецтво і культура»;
- Сучасні підходи до підтримки дітей з ООП (F71, F72);
- Сучасні підходи до підтримки дітей з ООП (з комплексними порушеннями).

Цикл з наукових досліджень зі спеціальності:

- Науковий семінар «Теорія планування педагогічного експерименту»;
- Науковий семінар «Математико-статистичні методи обробки результатів емпіричного дослідження».

Дослідницька підготовка (наукова компонента):

- Курсова робота зі спеціальної педагогіки та психології;
- Науково-дослідна практика;
- Педагогічна практика;
- Підготовка кваліфікаційної роботи;

Цикл вибіркових дисциплін:

- Актуальні аспекти альтернативної педагогіки;
- Формування партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання;
- Сучасні підходи до освіти дітей з розладами аутичного спектру;
- Волонтерська діяльність в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- Сучасні психолого-педагогічні методики супроводу батьків дітей з ООП;
- Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю;
- Психолого-педагогічне вивчення та проектування моделі супроводу розвитку дітей з ООП;
- Нормативно-правові засади психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП;
- Психологія і етика ділового спілкування;
- Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців.

Усі навчальні дисципліни цієї освітньої програми передбачають по 3 кредити ЄКТС(лекційні і практичні заняття). Підсумки 1-року навчання свідчать, що експериментальна освітня програма має позитивні відгуки та гарні результати.

2.1.2 Шляхи формування діагностично-прогностичної компетентності майбутнього педагога спеціальної школи

Організація здійснення освітнього процесу спеціальних та загально масових закладів освіти (дошкільних і шкільних) залежить від багатьох чинників, проте перш за все від рівня професіоналізму педагогічного працівника (директора, методиста, вчителя, вихователя). Підготовка чи підвищення кваліфікації педагога в умовах вищої школи передбачає оволодіння ним знань і умінь, необхідних для таких видів діяльності: комунікативної, організаторської, консультативної, виховної, дидактичної, корекційно-розвивальної, оцінки освітніх потреб та розвитку дитини.

Саме наведені види діяльності є провідними і формують ключові професійні компетентності, якими треба оволодіти випускнику магістерської програми спеціальності «Спеціальна освіта». Аналіз освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти державних закладів вищої освіти «Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова», «Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара», «Університет менеджменту освіти» дає можливість узагальнити перелік професійних компетентностей, які формують у випускників магістерських програм: теоретико-методологічна; предметно-методична і предметно-діяльнісна; корекційно-педагогічна/корекційно-розвиткова; діагностично-прогностична [3].

Перераховані компетентності надзвичайно важливі в роботі вчителя-дефектолога, але особливу актуальність на сьогодні набуває діагностико-прогностична компетентність, оскільки йде активне впровадження завдань щодо відкритості освіти для всіх дітей.

Це пов'язується з тим, що вкрай необхідна своєчасна і об'єктивна оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини (діагностика порушень розвитку), що будується на комплексному, міждисциплінарному знанні індивідуальних проблем дитини. Передбачається спільна (командна) робота педагога з різними фахівцями в умовах освітнього середовища, кожен з яких робить свій внесок у розуміння структури порушення дитини з особливостями психофізичного порушення.

Упродовж тривалого часу в Україні діагностичною функцією займалися психолого-медико-педагогічні консультації (шкільні, районні, міські, обласні, центральна), де системно працювала психологічна служба та медичні працівники різних спрямувань. В основі діяльності ПМПК був медичний підхід (в центрі уваги – діагноз дитини, здійснення оцінки в контексті діагнозу дитини, надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації хвороб, рекомендації батькам щодо обрання тієї чи іншої форми навчання).

Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 на зміну ПМПК створено Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), в основі діяльності яких лежить соціальна модель розуміння інклюзії. Посади керівників та провідних працівників центрів мають право займати фахівці з вищою спеціальною освітою. Провідним видом діяльності центрів є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки дітей з 2 до 18 років. Вивчення особливостей розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами включає оцінку фізичного розвитку, стану здоров'я, загальних здібностей (когнітивних, регулятивних, комунікативних) тощо. Іншими словами, суттю діагностики індивідуальних досягнень є систематичний збір та професійний аналіз інформації про просування учня з психофізичними порушеннями в навчальному процесі та реалізації його потенційних можливостей.

Аналіз змісту магістерських програм свідчить, що діагностико-прогностична компетентність у студентів формується в процесі вивчення та засвоєння таких навчальних дисциплін: «Методологія та організація наукового

дослідження» (4 кредити), «Професійна готовність вчителя спеціальної освіти до роботи в дітьми з інвалідністю» (6 кредитів), «Інформаційні технології навчання в спеціальній освіті» (6 кредитів), «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця спеціальної освіти» (4 кредити). Практичні навички та вміння діагностичної компетентності формуються в ході виробничої і переддипломної практики та в період написання магістерських (дипломних) робіт (9 кредитів).

З метою перевірки рівня формування діагностико-прогностичної компетентності під час оволодіння магістерською програмою серед студентів проведено емпіричне дослідження. Програма дослідження включала два етапи: 1-й – відразу після вступу до магістратури (листопаді 2017 р.); 2-й – в період підготовки дипломної роботи (вересень 2019 р).

Дослідження проводилося в Державному вищому закладі освіти «Університет менеджменту освіти» (м. Київ), серед студентів, які навчаються за освітньо-професійними програмами «Спеціальна освіта», «Педагогіка інклюзивного навчання» спеціальності 016 «Спеціальна освіта» на 2-му (магістерському) рівні вищої освіти студентів (заочна форма навчання). Усі студенти мають вищу (педагогічну) освіту і працюють педагогічними працівниками закладів спеціальної та інклюзивної освіти.

Вибірка склала 47 осіб, які представляли 12 областей України (Вінницька, Дніпропетровська, Донецька, Житомирська, Закарпатська, Кіровоградська, Київська, Полтавська, Сумська, Чернігівська, Чернівецька, Черкаська). Вибірка відносно однорідна: 98 % жінки, віком до 25 років – 3 особи, від 25 до 35 років – 18 осіб, від 35 до 45 років – 19 осіб, від 45 до 55 років – 7 осіб.

Дослідження показало, що професійний рівень респондентів був різний. Збір відомостей про кваліфікацію та досвід роботи досліджуваних показав, що всі педагоги мають вищу професійну освіту. Відомо, що респонденти мають такі кваліфікаційні категорії: 31 педагог (66%) мають вищу кваліфікаційну категорію; 10 педагогів (21 %) атестовані на першу кваліфікаційну категорію; 6 педагогів (13 %) мають другу кваліфікаційну категорію [3].

Педагоги займають різні педагогічні посади: 19% – вихователі (9 осіб) закладів дошкільної освіти, 81% – учителі (38 осіб), в тому числі і представники адміністрацій освітніх установ. Із 47 педагогів, які взяли участь у дослідженні, 47 % пройшли курсову підготовку не пізніше п'яти років; 40% закінчили курси підвищення кваліфікації не пізніше останніх трьох років; 10% навчалися на курсовій підготовці протягом останнього року; 3% ще непроходили курси підвищення кваліфікації. Тільки 39% педагогів в процесі курсової підготовки вивчали особливості дітей з ООП і специфіку інклюзивного навчання. При цьому 100% педагогів зіткнулися з необхідністю організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. З 47 педагогів 55% вже працювали з дітьми з ООП, решта 45% вперше в професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей. Всі зазначені учасники освітнього процесу добровільно прийняли рішення – підвищити свій теоретичний та практичний рівень за магістерською програмою.

Для отримання емпіричних показників серед респондентів застосовувався авторський опитувальник «Педагог та оцінка розвитку учня», що складався із 50 запитань і дав можливість виявити наявність та рівень діагностико-прогностичної компетентності по чотирьом позиціям за 10-бальною системою. *Перша* позиція – обізнаність педагогів в колі питань діагностики дітей з особливими освітніми потребами; *друга* – ставлення педагогів до процесу визначення оцінки розвитку дитини; *третья* – наявність необхідних знань, навичок та вмінь для участі в діагностичній діяльності; *четверта* – готовність педагогів до виконання діагностичних функцій. Опитування здійснювалося анонімно та без обмеження часу для надання відповіді, що, на наш погляд, підвищило рівень об'єктивності та неупередженості результатів.

Результати дослідження засвідчили, що педагогічні працівники, які вступили на навчання за магістерською програмою мають різну обізнаність щодо діагностичної діяльності в сфері спеціальної освіти. Зокрема, студенти 1-го року навчання з принципами, завданнями та філософією системи

оцінювання розвитку дітей повністю обізнані лише 4 особи, обізнані на достатньому рівні – 7 осіб, обізнані частково – 23 осіб, не обізнані взагалі – 13 осіб. Це говорить про те, що педагогічні працівники, а саме, вихователі, вчителі у переважній більшості мали обмежені уявлення про діагностику розвитку дитини. Декілька відрізняються результати у студентів напередодні випуску, тобто в респондентів, які пройшли майже повний курс навчання (20 кредитів). Необізнані взагалі відсутні, обізнаних частково – 7 особи, обізнані на достатньому рівні – 21 особи, обізнані повністю – 19 осіб (рис.2).

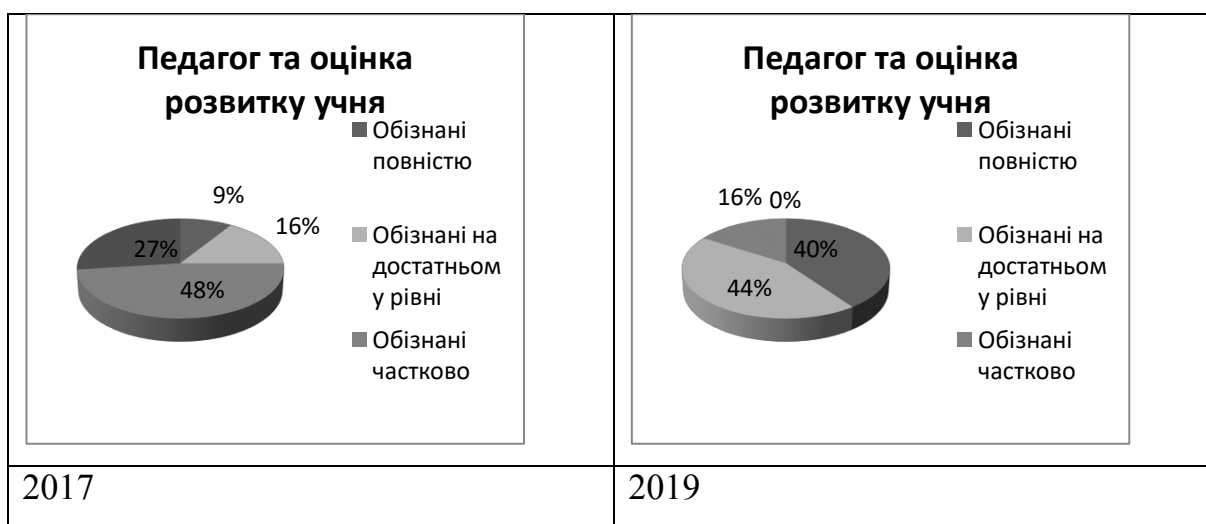


Рисунок 2 – Обізнаність педагогів з принципами, завданнями та філософією системи оцінювання розвитку дітей

Результати опитування переконливо свідчать, що в процесі навчання студенти-випускники всебічно познайомилися з методологічними основами діагностичної діяльності. Важливим стало розуміння ролі і місця спеціального педагога в визначенні оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, розробці індивідуальної програми розвитку. Хоча, були і відповіді, що «це не провідна діяльність спеціального педагога, тому бути обізнаним в ній не є обов'язковою умовою» для випускника, «не треба забирати хліб у психологів, які на діагностиці спеціалізуються». Звичайно, що з подібними висловленнями можна погодитися і можна не погодитися. Цікавими є результати дослідження (рис. 3).



Рисунок 3 – Рівень ставлення педагогів до системи оцінювання розвитку дітей з особливими освітніми потребами

Проте відомим є факт, що оволодіння будь-якою професійною компетентністю знаходиться в прямій залежності від мотивації педагога, його позитивного ставлення до конкретного виду діяльності. Першокурсники майже на 50 %, тобто 8 особи повністю позитивно, 15 – позитивно, але із застереженням ставляться до існуючої системи оцінювання розвитку дітей. 41 % (19 осіб) негативно ставиться до діагностики, 9 % (4 особи) – нейтрально. Застереження полягало у не повному розумінні завдань та місії діагностичної діяльності. Є припущення, що це відповіді студентів-педагогічних працівників, які нещодавно працюють у спеціальних чи інклюзивних закладах освіти. На запитання «Чому ви позитивно чи негативно ставитеся до психолого-педагогічної діагностики?» респондентивідповідали таке: «Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Така компетентність дозволитьправильно формувати у дітей гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей»; «Об’єктивна оцінка розвитку дитини дасть можливість приймати кожную людину такою, якою вона є»; «Якщо діти з порушеннями в розвитку навчатимуться разом з нормально розвинутими однолітками, ставлення до проблем інвалідності в суспільстві буде змінюватися». Такі відповіді свідчать про розуміння педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним

розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки до осіб з ООП; соціальної значущості інклюзивної діагностики в освітньому процесі.

У студентів випускників результати вже інші. 76 % позитивно ставляться до оволодіння діагностичною компетентністю, 20 % – нейтрально і тільки 1 особа (4 %) – негативно. Звісно, що особистісна мотивація та ціннісне ставлення студентів дуже змінилося. Це пояснюється наступними позиціями, зокрема, отриманням глибоких теоретичних знань, оволодінням практичними навичками та вміннями діагностувати психофізичний розвиток дітей.

Щодо питання необхідності та значущості системної інклюзивної діагностики, думки педагогів ЗДО та ЗЗСО розділилися. Так, педагоги закладів дошкільної освіти на 95 % вважають, що це додаткова робота, що вимагає чимало робочого часу, але вже важлива в роботі спеціального педагога. Педагоги закладів середньої освіти лише 12 % не вважають користь системної діагностики, решта 88 % вважають цей вид діяльності обов'язковим і вкрай важливим у практичній освітній діяльності.

В ході дослідження виявлено, що знаннями, навичками та вміннями здійснювати комплексну оцінку розвитку дітей володіли далеко не всі, хто прийшов підвищити свій професійний рівень до магістратури.

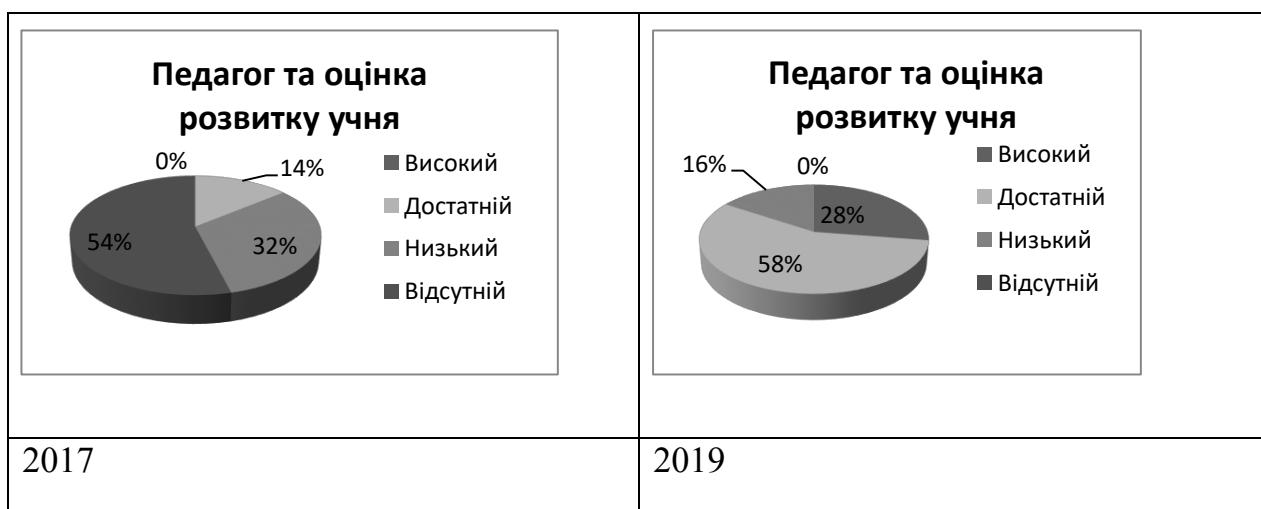


Рисунок 4 – Рівень знань, навичок, умінь щодо організації та здійснення діагностичної діяльності

Якщо високими знаннями, навичками та вміннями щодо формування оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами на початку здобуття магістерського ступеня ніхто зі студентів не володів, то перед захистом дипломної роботи їх було 28 %. Достатній рівень підготовки серед першокурсників був лише 14 %, тоді як у випускників – 58 %. Низький рівень відповідно 32 % і 16 %. Відсутність всяких знань – 54 % і 16 %. Наведена статистика переконливо свідчить, що в процесі навчання студенти досягли значних результатів. Переважна більшість, тобто 86 % студентів здобули значний обсяг знань, необхідних для діагностичної діяльності на практиці. Важливим для випускників стало набуття не тільки знань та навичок, а й впевненості у своїх власних силах як фахівця спеціальної освіти. Саме здобуті знання закріплені в період виробничої практики стали вагомим підґрунтям формуванню навичок та вмінь проектувати корекційно-розвиваюче середовище в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Підсумковим показником професійної діяльності випускника закладу вищої освіти є його готовність виконувати посадові функції. Готовність працювати в закладі спеціальної чи інклюзивної освіти, діагностувати дітей з особливими освітніми потребами, організовувати їх спільне навчання з однолітками, коректно оцінювати їхні здобутки першокурсники проявили на високому й достатньому рівні лише 27 % педагогів, решта 73 % на низькому рівні. Вважаємо, що першу категорію педагогів, тобто ті, які володіють певною мірою діагностико-прогностичною компетентністю, склали колишні працівники психолого-медико-педагогічних консультацій, які працювали і відповідно мали практичний досвід в організації діагностичної діяльності. Найрозповсюдженою відповіддю серед першокурсників була така: «Мені не вистачає спеціальних знань, а також знань про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я» (рис.5).

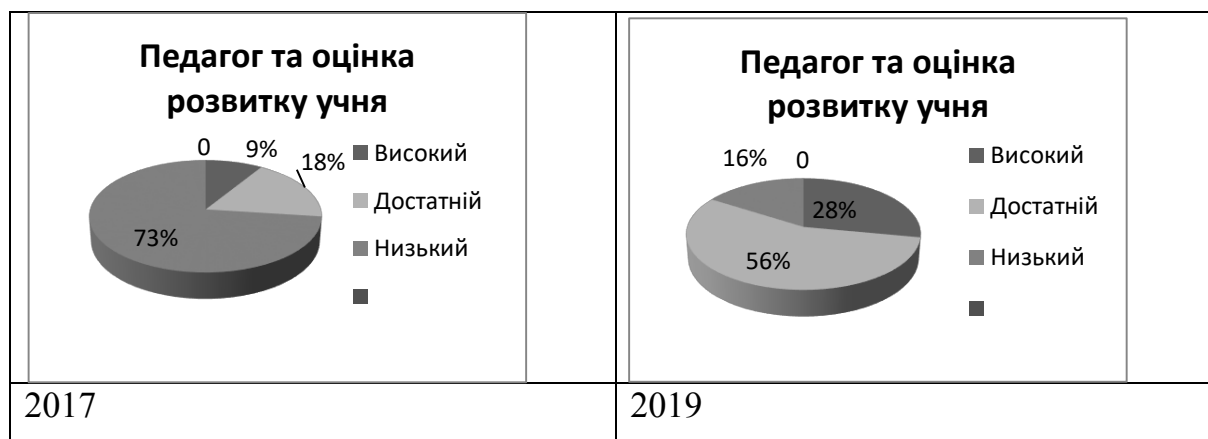


Рисунок 5 – Готовність педагогів до діагностики розвитку дітей

На питання «Чи повинен спеціальний педагог бути готовим до формування оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами?», відповіді респондентів були як позитивні так і негативні. Можна було зустріти такі відповіді: «Цим мають займатися спеціально підготовлені фахівці, зокрема психологи», «Мене поставили перед фактом – в класі буде дитина з ООП і я зобов’язана з ним працювати, а для цього потрібні спеціальні знання»; «Зміни державного стандарту спричинили за собою необхідність навчання різних дітей»; «Наша школа розпочала роботу в даному напрямку, тому мені, на жаль, довелося брати участь цій роботі».

Результати обстеження респондентів-випускників з питань сформованості у них готовності до діагностики розвитку дітей показали, що лише у 16% педагогів рівень залишився низьким. Це, на наш погляд, низький показник у порівнянні з 73%, що були на першому році навчання. Студенти із впевненістю демонструють свою готовність проведення цілісної комплексної системи оцінювання. Випускники добре володіють методиками: **WISC-IV**, **LEITER-3**, **CONNERS-3**, **PEP-3**, **CARD**. Зазначені методики «...дозволять знаходити об’єктивні фактори розвитку дитини, які впливають на її успішність у навчанні, зокрема: визначити сильні слабкі сторони у розвитку дитини, спрямувати освітній процес таким чином, щоб кожна дитина змогла максимально реалізувати свої здібності; забезпечувати наступність у розвитку при зміні різних рівнів закладів освіти; будувати стратегію підготовки дитини до вступу

до вищих закладів освіти; досягти взаємопорозуміння між закладами освіти, батьками та дітьми тощо; результати оцінювання є основою для створення індивідуальної програми розвитку дитини та розроблення програмно-навчальних матеріалів для дітей з ООП» [17, с. 137].

Треба зазначити, що всі чотири позиції, які досліджувалися корелюють між собою та знаходяться в межах високого рівня значущості (Табл. 1)

Таблиця 1 – Значимі кореляційні зв'язки між чинниками, що досліджувалися

№ з/п	Чинники, що досліджувалися	Величина коефіцієнта кореляції	Рівень значущості
1.	Обізнаність педагогів в колі питань діагностики дітей	0,65	$p \leq 0,01$
2.	Ставлення педагогів до процесу визначення оцінки розвитку	0,55	$p \leq 0,05$
3.	Наявність знань, навичок та вмінь для участі в діагностиці	0,45	$p \leq 0,05$
4.	Готовність педагогів до виконання діагностичних функцій	0,65	$p \leq 0,01$

Висвітлені результати пілотного емпіричного дослідження рівнясформованості діагностико-прогностичної компетентності у випускників магістерської програми за спеціальністю «Спеціальна освіта» досить оптимістичні, адже 90% респондентів, які пройшли повний курс навчання демонструють досить високі показники, що досліджувалися, а це і є важливою передумовою для упровадження та подальшого вдосконалення діагностики як важливої складової педагогічної діяльності. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускників магістерської програми за спеціальності «Спеціальна освіта» має орієнтуватися на соціальну модель розуміння інклюзії, а саме, в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби, визначення особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін, надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища та навчання дитини, постійний психолого-педагогічний супровід дитини, рання допомога дитині, налагодження міжвідомчої співпраці, взаємодія з батьками).

Також результати дослідження переконали, що в перспективі для студентів магістратури спеціальності «Спеціальна освіта» спеціалізації «Педагогіка інклюзивного навчання» доцільно ввести спецкурс «Інклюзивна діагностика», що міг б підготувати майбутніх педагогічних працівників до здійснення якісного професійного моніторингу ефективності інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Також цей спецкурс мав би велике значення в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може бути удосконалення шляхів та способів розробки конкретного інструментарію діагностичної діяльності, який уможливить широке застосування її в педагогічній практиці.

2.1.3 Мобільність учасників освітнього процесу як умова вивчення інноваційного педагогічного досвіду

Розвиток сучасної педагогічної освіти у світі відбувається паралельно у двох напрямках: перший – у відповідності з національною стратегією соціально-економічного розвитку держав, другий – у поширенні міжнародної співпраці та інтеграції вищої освіти.

Наочний приклад демонструють держави-підписанти Болонської декларації (1999). Цей міжнародний освітній проект розрахований на широку інтеграцію вищої освіти і спрямований на розпізнавання однієї освітньої системи іншою в межах європейського простору. В декларації підкреслюється, що Болонський процес не передбачає суцільної уніфікації освітніх програм вищої школи, а навпаки з повагою сприймає освітні й наукові надбання, сформовані багатовіковою національною культурою кожної окремо взятої держави. Утім стратегічною метою документ передбачає формування здобувачів вищої освіти професійних компетентностей необхідних розвитку сучасного суспільства. Тобто нова парадигма європейської вищої освіти це рух вперед і на перший план висуваються ключові поняття: доступність і якість

освіти, мобільність учасників освітнього процесу, збереження культурних традицій і національних особливостей [4].

Не зважаючи на відкритість європейського та світового освітніх просторів за останні роки для більшості науково-педагогічних працівників України та її сусідів – Польщі, Словаччини, Чехії актуальними залишаються питання ознайомлення та вивчення і порівняльного аналізу досвіду організації освітнього процесу закордонних закладів вищої освіти (надалі – ЗВО), зокрема, підготовки педагогічних працівників для закладів спеціальної освіти. Це сприятиме зміцненню інтеграційних процесів в освітній сфері, створить нові умови для спільних науково-дослідних проектів, розширить можливості освітньої мобільності студентів та викладачів.

Метою дослідження є висвітлення досвіду та порівняльного аналізу ключових показників та підходів закладів вищої освіти Словацької Республіки та України з підготовки педагогічних працівників для спеціальних закладів освіти. Оскільки більшість читачів добре обізнані з вітчизняною системою підготовки корекційних підходів, переважна більшість інформації висвітлюється саме по ЗВО Словаччини.

В ході дослідження об'єктивно вивчалися, аналізувалися та порівнювалися організація освітніх процесів та зміст освітніх програм спеціальності «Спеціальна освіта» другого (магістерського) рівня в закладах вищої освіти Словаччини (Інститут Юрая Палеша в Левочі Педагогічного факультету Католицького університету в Ружомберку) та України (Київ, Дніпро, Суми, Львів, Ужгород).

Новизна дослідження полягає в тому, що проблема порівняльного аналізу систем підготовки педагогічних працівників другого (магістерського) ступеня вищої освіти Словаччини та України в науковій площині не здійснювалася, у періодичних виданнях не публікувалася.

Потреба в організації навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Словаччині та Україні виникла давно, тому ідея щодо її втілення в практичне життя має багатолітню історію та тернистий шлях.

Установи та заклади спеціальної освіти в обох країнах сформувалися як стійкі та досконалі системи надання освітніх послуг дітям з порушеннями психічного та фізичного розвитку лише в ХХ столітті. Підготовка вчителів-дефектологів здійснюється вже досить тривалий час, накопичено вагомий практичний досвід. Аналіз ринку праці на сучасному етапі як на загальнодержавному рівні, так і на регіональному переконливо свідчить, що потреба у дефектологічних кадрах в обох країнах не зменшується, а навпаки спостерігається стійка тенденція до зростання. Пояснюється це тим, що, по-перше, згідно із статистичними даними освітніх відомств кількісні показники дітей з особливими освітніми потребами не зменшуються; по-друге, активізація інтеграційно-інклюзивних процесів у суспільствах обох держав набирає обертів, що в свою чергу відкриває нові вакансії для педагогічних працівників з дефектологічною освітою.

Важливо зазначити, що система підготовки педагогічного працівника до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є багатогранною і багатоаспектною, міждисциплінарною і комплексною проблемою. У Словаччині вона здійснюється в трьох державних закладах вищої освіти: Університеті Я. Коменського в Братиславі, Католицькому університеті в Ружомберку (Левоча), Пряшівському університеті в Пряшеві. В Україні в 23-х закладах вищої освіти. Наявність певної кількості ЗВО, що готують педагогічних працівників спеціальної освіти можна обґрунтувати відносними показниками до чисельності населення в обох країнах (табл. 2).

Таблиця 2 – Середні показники ЗВО відносно населення

	Словаччина	Україна
Кількість ЗВО, що готують вчителів-дефектологів	3	23
Кількість населення (2019)	5 450000	41 902400
Середня кількість населення на один ЗВО	1 817000	1 822000

Наведена статистика свідчить, що показники кількості ЗВО в Словаччині та Україні, де здійснюється підготовка педагогічних працівників для закладів спеціальної освіти суттєво відрізняються, але якщо їх взяти по відношенню до середньої чисельності населення в країнах, то показники майже вирівнюються. Це свідчить, що відкриття спеціальності «Спеціальна освіта» в багатьох містах України обгрунтована. На сьогодні українські ЗВО функціонують у 19-ти містах (Бердянськ, Дніпро, Слов'янськ, Житомир, Запоріжжя, Луганськ (тимчасово Старобільськ), Львів, Івано-Франківськ, Харків, Херсон, Умань, Київ, Кам'янець-Подільський, Тернопіль, Рівне, Одеса, Миколаїв, Суми, Полтава, Ужгород), що створює можливість забезпечення кадрових потреб за територіальним принципом.

Як в Словаччині, так і в Україні державного стандарту підготовки фахівців за спеціальністю «Спеціальна освіта» на теперішій час не існує. Освітні програми у кожному закладі вищої освіти розробляють самостійно, але змістовно вони на 95 % співпадають.

Підходи до формулювання спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій випускників закладів вищої освіти мають невеликі відмінності (табл. 3).

Таблиця 3— Класифікація спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій

	Словаччина	Україна
Спеціальність	1.1.6. «Спеціальна педагогіка»	016 «Спеціальна освіта»
Освітня програма / Спеціалізація	Спеціальна педагогіка, Педагогіка порушень інтелекту, Педагогіка порушень слуху, Педагогіка порушень зору,	016.01 Логопедія, 016.02 Олігофренопедагогіка, 016.03 Ортопедагогіка 016.04 Сурдопедагогіка, 016.05 Тифлопедагогіка, (можуть поєднуватися по дві)
Кваліфікація	Спеціальний шкільний педагог	Учитель-дефектолог (олігофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), учитель-логопед

Порівняльний аналіз дав можливість виділити деякі особливості в освітніх системах обох країн. По-перше, класифікація спеціальності в Словаччині, називається відповідно класифікації педагогічної науки —

«Спеціальна педагогіка», хоча в дипломі англійською перекладається як «Special education». В Україні ця спеціальність називалася до 2008 р. «Дефектологія», до 2016 р. – «Корекційна освіта», зараз «Спеціальна освіта», як до речі і в більшості країн світу «Special education».

По-друге, спеціалізація в Словаччині існує, але в прихованому вигляді. Назва освітньої програми формулюється виходячи із назви випускової кафедри. Це й свідчить про спеціалізацію випускників. Однак зміст освітньої програми включає перелік навчальних дисциплін, що охоплюють особливості навчання і виховання дітей за всіма нозологіями. При влаштуванні випускника на роботу звертається увага перш за все на спеціальність. Вважається, що доцільно набувати поглиблену спеціалізацію на робочому місці відповідно до категорії дітей з якими організовується освітній процес у конкретному закладі спеціальної освіти. Окрім того, все частіше зустрічаються діти зі складними порушеннями.

По-третє, термін «спеціальний психолог» вони не вживають. Підготовка логопедів здійснюється на філологічних факультетах, хоча навчальна дисципліна «Педагогіка мовленнєвих порушень» є обов'язковим компонентом.

Кваліфікація в дипломі не позначається, а в освітній програмі зазначено, що випускник – це спеціальний шкільний педагог, який може займати посади: учитель спеціальної школи, школи з інклюзивним навчанням, вихователь дошкільного закладу освіти, методист, мастер, викладач закладу професійної освіти тощо. Із 2019 р. в усіх дошкільних закладах освіти введено посаду спеціальний педагог, завданням якого є фахова діагностика розвитку дітей та надання психолого-педагогічного супроводу дітям перед вступом до першого класу початкової школи.

Умови ліцензування та акредитації освітніх програм у ЗВО Словаччини та України нічим не мають суттєвих відмінностей, а умови вступу до навчання за магістерськими програмами відрізняються (табл. 4).

Таблиця 4 – Умови вступу до навчання за магістерськими програмами

	Словаччина Випробування	Україна Випробування
Норма набору	Ліцензія не встановлює обсягу	Згідно ліцензійного обсягу
Фінансування	Денна форма – бюджетне Заочна – за рахунок фізичних осіб	Денна форма – бюджетне / за рахунок фізичних осіб Заочна – бюджетне / за рахунок фізичних осіб
Форма та терміни навчання	Денна – 2 роки Заочна – 3 роки	ОПП (денна, заочна) – 1,5 роки, ОНП (денна, заочна) – 2 роки
Освітній ступінь «бакалавр» спеціальності «Спеціальна освіта»	Співбесіда	Іноземна мова Фахове випробування
Освітній ступінь «бакалавр» з усіх інших спеціальностей крім «Спеціальна освіта»	Співбесіда	Іноземна мова Фахове випробування Додаткове фахове випробування

У закладах вищої освіти України термін навчання за 2-м ступенем вищої освіти (денна, заочна форма) становить за освітньо-професійною програмою 1,5 року, за освітньо-науковою – 2 роки.

У закладах вищої освіти Словаччини стандартна тривалість оволодіння освітньої програмою спеціальної освіти розрахована на 2 роки навчання за очною формою і 3 роки для освітнього процесу з неповним робочим днем (заочна форма навчання), протягом якої студент повинен оволодіти не менше 120-ти кредитами. Розподіл годин у робочих програмах навчальних дисциплін для заочної форми навчання нічим не відрізняється від денної (мається на увазі аудиторних годин). Відмінність лише одна, організаційна, тобто освітній процес розтягнуто в часі. Сесій не передбачено, заняття проводяться по п'ятницям та суботам. Педагогічний факультет пропонує студентам оптимальну освітню програму для рівномірного кредитного тягара упродовж всього навчання. Утім, студенти денної та заочної форм, які проявляють старанність до навчання, показали високі результати упродовж 1-го року навчання мають можливість обрати індивідуальну навчальну програму за умови, що вони зобов'язуються оволодіти обсягом знань не менше 40 кредитів протягом

першого року і не менше 35 кредитів упродовж другого року. В іншому випадку рівень їх знань не буде відповідати умовам для зарахування на більш високий курс і таким студентам пропонують відмовитися від навчання. У разі перевищення стандартної тривалості термінів навчання студент зобов'язаний сплачувати відповідну плату за кожен додатковий семестр навчання.

Принципи відбору на навчання в Словаччині базуються на фундаментальних засадах функціонування 2-го (магістерського) ступеня вищої освіти, професійної придатності та морально-ціннісних показників кандидата на навчання. Питання відбору кандидатів на навчання у ЗВО Словаччини здійснюється демократично і прозоро, зрозуміло та просто. Здобувачі вищої освіти повністю задоволені і не мають жодних претензій до правил прийому. Навчання за денною формою, включаючи іноземних студентів, на 100% фінансується за державний кошт. Студенти з високими показниками у навчанні отримують стипендію. Всі бажаючі забезпечуються комфортним гуртожитком.

Обсяг набору встановлює педагогічна рада факультету. Умови прийому та програму магістерської програми декан факультету зобов'язаний опублікувати на сайті університету не пізніше 20 вересня, попереднього навчального року, в якому має розпочатися навчання. Зміст оголошення включає: умови прийому на навчання, заплановану кількість місць на навчання, терміни подачі заяв, програму, форму та терміни складання фахового випробування. Співбесіду проводить комісія у складі директора інституту, завідувача випускної кафедри та гаранта освітньо-професійної програми. Основний показник прийому – це мотивація та професійна спрямованість кандидата на навчання. Станом на 2020 р. кількість студентів заочної форми навчання за магістерською програмою перевищує кількість студентів-денників у 5-6 разів. До навчання приймаються іноземці, які мають освітній ступінь бакалавра та виявили бажання навчатися за магістерською програмою. Таким студентам перед початком навчального року створюються умови для оволодіння початковим рівнем словацької мови. Вартість навчання для студентів заочної форми 850 євро.

Філософія змісту спеціальної педагогічної освіти в обох країнах базується на ґрунті глибокого оволодіння основами антропології педагогічних теорій і практик. Освітній процес здійснюється виходячи з бачення концепції цілісної освіти людини з обмеженими можливостями здоров'я. Теоретичні знання поєднуються з практикою з метою глибокого вивчення особистості дитини у всіх її аспектах, вимірах і проявах. Для цього у здобувачів вищої освіти формують важливу особистісну потребу та педагогічну умову успіху – бути перш за все доброю людиною, яка здатна сприймати потенційних вихованців у їх реальному фізичному, психосоматичному, соціо-духовному вимірі структури єдності буття. Ця потреба формується не будь-яким окремим предметом, а системою антропологічної структури всієї освітньо-професійної програми. Вибір послідовності вивчення та складності змісту навчальних дисциплін пояснюється ще й тим, що надання спеціальних освітніх послуг (навчання, виховання, компенсація, терапія, реабілітація, формування соціального статусу тощо) дітям з обмеженими інтелектуальними можливостями має здійснюватися упродовж всього їхнього життя.

Виходячи з розуміння змісту та призначення 2-го (магістерського) ступеня вищої педагогічної освіти відбувається здобуття теоретичних і практичних знань різних наук та вибудовується модель послідовності вивчення навчальних дисциплін за роками і семестрами освітнього процесу. Сукупність навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта» в Словаччині та Україні задумана та зформована з урахуванням лінійного (поступового), циклічного (наступний цикл поглиблює і розширює знання, вміння та здібності) і спірального шляху (повернення до знань). Для того щоб побачити деякі відмінності треба порівняти зміст освітніх програм (табл. 5).

Таблиця 5 – Змістовні компоненти освітніх програм

	Словаччина	Україна
Обсяг	120 кредитів ЄКТС	90 кредитів ЄКТС
Зміст	Цикл загальної підготовки	
	«Духовність істини та добра»	Філософія освіти
		Психологія освіти
		Інформаційні технології
		Іноземна мова
		Актуальні питання розвитку освіти
	Цикл професійної підготовки	
	Альтернативні тенденції у спеціальній освіті	Методологія психолого-педагогічної досліджень
	Зміст дошкільного виховання в педагогіці інтелектуальних порушень	Медико-біологічні проблеми спеціальної освіти
	Професійна підготовка осіб з порушеннями інтелекту	Сучасні методології та методики спец педагогіки
	Шкільна інтеграція та створення індивідуальної освітньої програми	сучасні методології та методики спец. психології
	Шкільна політика, шкільна система та законодавство у спеціальних початкових школах та навчальних закладах	Сучасні предметні методики в спеціальній школі
	Спеціальна методика освітньої галузі Природа та суспільство	Корекційно-розвиткові методики супроводу
	Спеціальна методика в спеціальній школі для дітей з інтелектуальних порушеннями	Корекційно-розвиткові методики супроводу
	Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і цінності»	Науково-виробнича практика в ЗВО
	Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і природа»	Виробнича (педагогічна) практика в спеціальній школі
	Спеціальна методика освітньої галузі «Людина і суспільство»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Людина та світ праці»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Мова та спілкування»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Математика та робота з інформацією»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Мистецтво та культура»	
	Спеціальна методика освітньої галузі «Здоров'я та рух»	
	Спеціальна навчальна діагностика та прогностика	
	Специфічні методики навчання дітей з затримками розвитку	
	Вчення про психічні розлади розвитку	

продовження таблиці 5

	Словаччина	Україна
Обсяг	120 кредитів ЄКТС	90 кредитів ЄКТС
Зміст	Цикл професійної підготовки	
	Навчання дітей з множинними розладами	
	Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні дітей з порушеннями інтелекту	
	Система консультування у спеціальній освіті	
	Робота з дітьми з обмеженими можливостями в ранньому та дошкільному віці	
	Робота в мультисенсорних середовищах	
	Супровід учнів з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями	
	Навчання дітей з аутизмом	
	Гра на музичному інструменті	
	Методологія педагогічного дослідження	
	Семінар до завершення дипломної роботи	
	Педагогічна практика 1	
	Педагогічна практика 2	
	Вибіркові компоненти освітньої програми	
		Модель супроводу розвитку дітей
		Актуальні питання менеджменту спеціальної освіти
		Інноваційні технології вивчення навчання дітей з ООП
		Корекційно-розвиткові методики супроводу дітей з порушеннями інтелекту
		Корекційно-розвиткові методики супроводу дітей зі складними порушеннями

Зміст освітньої програми закладу вищої освіти України наведено усереднений. Майже в усіх закладах компоненти однакові, функціонують до затвердження державного стандарту, на сьогодні мають не значні відмінності у назвах навчальних дисциплін в циклах професійних та вибіркових дисциплін. Освітня програма обов'язково включає цикл загальних дисциплін (15 кредитів) та цикл вибіркових дисциплін (не менше 19 кредитів). Без таких компонентів освітня програма не зможе пройти державну акредитацію.

У закладах вищої освіти Словаччини серед навчальних дисциплін загального циклу – це дисципліна теологічного спрямування «Духовність істини і добра», що є в навчальному плані кожного року освітнього процесу обсягом 2 кредити (по 1-му на кожен семестр) та проводиться представниками католицького духовенства. Це функціонує як національна традиція словацького суспільства. Основна частина навчальних дисциплін (98 %) відноситься до спеціалізації випускника. 70 % навчального часу складають спеціальні дидактики (методики) навчання всіх категорій учнів у спеціальних школах, решта – теоретичні та практичні навчальні дисципліни, що розширюють та збагачують науковий та професійний кругозір майбутніх фахівців спеціальної педагогіки. З таблиці видно, що зовсім відсутній цикл вибіркового навчальних дисциплін. Керівництво Інституту Юрая Палеша в Левочі пішли на зустріч студентам та викладачам і відмовились від цього принципу європейської практики. На їхню думку вибіркового компонент – це чистий формалізм та окупає час, що тільки створює зайві проблеми та шкодить освітньому процесу вищої школи. Також освітньо-професійною програмою за магістерською програмою «Спеціальна педагогіка» Словаччини не передбачено підготовку викладачів для вищої школи, тому відсутні методики викладання, практика в ЗВО тощо. Випускники мають право на робоче місце лише в дошкільних закладах освіти, спеціальних школах, початкових і загальних середніх закладах освіти з інклюзивним навчанням, професійних закладах освіти, діагностичних освітніх установах.

У закладах вищої освіти Словаччини та України застосовуються майже ідентичні заходи щодо *організації внутрішньої системи забезпечення якості освітніх послуг та якості вищої освіти*. Усі навчальні дисципліни закінчуються складанням екзамену в довільній формі, яку обирає викладач (усно або письмово). Якість освітнього процесу забезпечує випускова кафедра, що комплектується кваліфікованими фахівцями (доктор філософії) та відповідають критеріям спеціальної освіти й вимогам ЗВО. Щороку за графіком ЗВО проводиться перевірка успішності студентів і їх знань перед лекціями з

профільних дисциплін та після їх проведення. АдміністраціїЗВО щорічно оцінюють якість навчання студентів і проводить опитування серед випускників очної та заочної форм навчання. Мета опитування полягає в тому, щоб дізнатися думку недавніх випускників про їх працевлаштування, про переваги їх навчання і з'ясувати можливість поліпшення освітнього процесу з точки зору практичних потреб. Системи внутрішнього забезпечення якості освіти побудовані з урахуванням ефективного виконання вимог зацікавлених сторін з використанням інструкцій стандартизованих концепцій і інструментів самооцінки [28]. Науково-педагогічні колективи підтримують постійне зміцнення рівня якості освітнього процесу за участю студентів і випускників.

Підсумкова атестація в ЗВО Словаччини та України стандартна, але є і не значні відмінності (табл. 6).

Таблиця 6 – Складові підсумкової атестації

Складові підсумкової атестації	Словаччина	Україна
Кваліфікаційна робота	Дипломна робота	Дипломна робота
Комплексний іспит (усний)	1) Спеціальна педагогіка і психологія; 2) Спеціальні методики навчання і виховання; 3) Шкільна політика, шкільна система та законодавство у спеціальних школах	-

Умовою допуску до підсумкової атестації в ЗВО обох країн є успішне виконання всіх запропонованих навчальних зобов'язань освітньої програми, тобто звітність по всім навчальним дисциплінам що охоплюють 120 (90) кредитів відповідно. Перша складова – це *кваліфікаційна (дипломна) робота*. Випускова кафедра на університетському сайті пропонує здобувачам вищої освіти тематику наукових досліджень. Здобувач має право в письмовій формі запропонувати та обґрунтувати кафедрі свою тему і керівника наукового дослідження. Кафедра має право також прийняти пропозиції щодо прикладної тематики, представленої різними освітніми та дослідницькими організаціями й

установами, за умови, що ці пропозиції відповідають професійній та науковій спрямованості освітнього закладу. Технічні стандарти обов'язкові при написанні кваліфікаційних робіт. Перед захистом робота обов'язково має пройти контроль на доброчесність. Магістерська робота в Україні зазвичай містить не менше 50-70 аркушів основного тексту. У Словацьких ЗВО існують деякі особливості, на які варто звернути увагу науково-педагогічним працівникам ЗВО України. Останніми роками обсяг основного тексту магістерської роботи зменшено до 40-50 аркушів. Пояснюється це жорсткими умовами перевірки на плагіат, що здійснюється за допомогою єдиної в країні (міністерської) програми. Після закінчення кваліфікаційної роботи оцінюється керівником та рецензентом. Діагностичні норми публікуються в університетській інформаційній системі, які містять детальні критерії оцінки підсумкової роботи, а також шкалу оцінки. Керівник і рецензент також мають прокоментувати виставлений бал згідно до вимог оцінювання подібних видів робіт. Студент допускається до прилюдного захисту випускної роботи, тільки якщо вона рекомендована хоча б одним з оцінювачів. Захист кваліфікаційної роботи здійснюється перед державною екзаменаційною комісією. З дозволу декана факультету кваліфікаційна робота може бути написана і захищена на мові, відмінній від державної. Підготовка та захист кваліфікаційної роботи підтверджує ступінь оволодіння здобувачем вищої освіти теоретичними і практичними основами проблеми, яку він обрав для дослідження в галузі спеціальної педагогіки.

Із таблиці 5 також зрозуміло, що в ЗВО Словаччини передбачено складання *державного комплексного екзамену*, що передбачає перевірку знань із базових навчальних дисциплін, а саме, спеціальної педагогіки та психології, спеціальних методик навчання та виховання, шкільного менеджменту. Державна атестація проводиться упродовж одного робочого дня перед державною екзаменаційною комісією, яка складається як мінімум з чотирьох осіб і призначається наказом декана факультету. Голова державної комісії може бути лише фахівець спеціальної педагогіки як співробітник, так і не співробітник цього університету.

В організації освітнього процесу ЗВО Словаччини є цікаві моменти. Новий академічний рік у студентів розпочинається з другої половини вересня. Це створює можливості для успішного побутового облаштування студентів у гуртожитку, адаптування до самостійного життя, ознайомлення з містом Левоча, відвідання Музею спеціальної освіти в Левочі (до речі єдиного в Європі). Науково-педагогічні працівники у цей період зустрічаються з педагогічними працівниками шкіл та дошкільних закладів, виступають з лекціями, переглядають та вдосконалюють методичні й презентаційні матеріали. Також в цей час проводяться засідання кафедр, установчі наради, науково-практичні конференції.

Ще одна важлива особливість – це досить *широкі повноваження керівників* структурних підрозділів університету. Зокрема, декан факультету наділений нетрадиційними в Україні повноваженнями: віддавати накази, що стосується набору студентів на навчання, відрахування здобувачів освіти за заборгованість або неуспішність; проводити конкурс на заміщення вакансій та заключати контракти на роботу з науково-педагогічними працівниками, організовувати фінансово-господарську діяльність тощо.

В ЗВО Словаччини заохочується *академічна мобільність* здобувачів вищої освіти шляхом проходження деяких освітніх курсів в ЗВО Європейського Союзу та сусідніх країнах, також всебічно підтримується участь в конкурсах на заміщення вакантних посад професорів-іноземців, які не займають управлінських посад у закордонних ЗВО.

Отже, висвітлений матеріал переконливо свідчить, що підготовка педагогічних працівників спеціальної школи другого (магістерського) рівня вищої освіти у Словаччині та Україні здійснюється відповідно до загальноєвропейських принципів вищої школи і в той же час має свої національні особливості. Порівняльний аналіз освітніх програм переконливо свідчить, що в обох країнах функціонують досконалі системи підготовки педагогічних працівників магістерського рівня для спеціальних закладів освіти. В університетах Словаччини та України склалися досконалі системи

внутрішньої оцінки якості знань та підсумкової атестації з дуже високими вимогами, що забезпечує послідовність і об'єктивність оцінювання знань і навичок здобувачів вищої освіти, гарантованість високого рівня сформованих професійних компетентностей у випускників. Поліпшення та поглиблення міжнародної співпраці між закладами вищої освіти Словаччини та України, корегування та адаптація змісту освітніх програм можуть створити реальні умови отримання подвійних дипломів для випускників спеціальності «Спеціальна освіта».

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 244 с.
2. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика : монографія. Дніпро : Пороги, 2012. 292 с.
3. Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти. *Науково-практичний журнал «Україна. Здоров'я нації»*. Київ, 2019. № 2 (55). С. 26-33.
4. Гладуш В. А. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти: монографія / В. А. Гладуш, З. П. Бондаренко, Н. В. Зимівець та ін. Дніпро : Акцент ПП, 2015. 324 с.
5. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.
6. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Закон України від 05.09.2017р. «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

8. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебн. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Академический Проект, Фонд “Мир”, 2005. 336 с.

9. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. Київ: Вища школа, 1977. 349 с.

10. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : моногр. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2018. 386 с.

11. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

12. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджені Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 584. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx

13. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

14. Наказ МОН України від 06.11.2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>

15. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій ДК 003:2010». URL: <http://kodeksy.com.ua/buh/kp.htm>

16. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

17. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг.ред. М. А. Порошенко та ін. Київ: 2018. 252 с.

18. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики*. Київ : І.І.С., 2004. с. 16-25.

19. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>

20. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>

21. Руденко Л. М. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 13. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. с. 210-218.

22. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту». *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2015. №1-2 (42-43). С. 7-12.

23. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

24. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2021). URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/79199/

25. Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/04_2016_ESG_2015.pdf.

26. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб./ За загальною редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Запоріжжя: вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с.

27. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. 368 с.

28. Viera Šilonová, Eva Dolinská, Viktor Hladush, Tetiana Makhynia, Olga Bench, Mieczysław Dudek USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN STUDENTS' DISTANCE PEDAGOGICAL ASSESSMENT AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. *Information Technologies and Learning Tools* category "A" Vol 82 No 2 (2021) p. 243-265 DOI: 10.33407/ITLT.V82I2.4365

29. EQF 2017 (Європейська рамка кваліфікацій). URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/en.pdf>; <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>

30. QFHEA 2018 (Рамка кваліфікацій ЄПВО). URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf

31. ISCED (Міжнародна стандартна класифікація освіти, МСКО) 2011. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

32. ISCED-F (Міжнародна стандартна класифікація освіти – Галузі, МСКО-Г) 2013. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>

33. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

2.2 Наукові підходи та принципи інноваційної педагогічної діяльності у формуванні життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти

Ніколенко Л.М.

ORCID 0000-0001-8708-3117

Сфера освіти завжди була однією з найбільш пріоритетних інноваційних галузей. Вона значною мірою визначає ефективність і рівень якості інноваційної діяльності в інших галузях, відповідає за розвиток інноваційного середовища.

Здатність до інновацій – створення нової цінності – визначена однією з трьох ключових трансформаційних компетенцій ОЕСР (Навчальний компас 2030) [2], які необхідні студентам для трансформації суспільства на принципах гуманності та інклюзії, а також для формування майбутнього на принципах сталого розвитку. Тобто, створення нової цінності відноситься до здатності людини відповідально впроваджувати інновації. Окрім економічної сфери, інновації необхідні для створення нових продуктів та послуг у сфері освіти, у тому числі, спеціальної, розробки нових знань, ідей, методів, стратегій та рішень, і застосування їх для вирішення старих і нових проблем, оскільки «нова створена цінність є не лише економічною, а й соціальною та культурною» [1].

У статті австралійця Тома Бентлі наводяться важливі особистісні характеристики, необхідні для оволодіння студентами інноваційною компетенцією, яка є структурним складником життєтворчої компетентності: коли студенти створюють нову цінність, вони ставлять запитання, співпрацюють з іншими та намагаються мислити нестандартно. Роблячи це, вони можуть стати більш підготовленими та стійкими, коли стикаються з невизначеністю і змінами Щоб створити нову цінність, студенти повинні мати розвинену цілеспрямованість, допитливість і бути відкритими до нових ідей, можливих перспектив та набуття досвіду. Створення нової цінності

вимагає критичного мислення та творчості у пошуку різних підходів до вирішення проблем, а також співпраці з іншими для пошуку рішень складних проблем. Оцінюючи, чи працюють їхні рішення чи ні, студентам може знадобитися спритність у випробовуванні нових ідей і, можливо, знадобиться вміння керувати ризиками, пов'язаними з цими новими ідеями. Студенти також потребують адаптивності, оскільки вони змінюють свої підходи на основі нових ідей та висновків [2].

Формування у здобувачів вищої освіти зазначених характеристик спонукає до застосування в педагогічній діяльності наукових підходів, принципів, інтерактивних взаємодій, які допомагають студентам розвивати інноваційне мислення та застосовувати нові ідеї на практиці.

Концепція нашого дослідження передбачає послідовне опрацювання теоретичного (розділ перший), методологічного (розділ другий) та практичного (розділ третій) аспектів, які в сукупності дають змогу виробити цілісні уявлення про систему формування життєтворчої компетентності здобувача освіти як життєво необхідної; роль новітніх методів та педагогічного менеджменту в досягненні поставленої мети.

Розглянемо взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів та принципів педагогічної діяльності у формуванні життєтворчої компетентності майбутнього педагога спеціальної освіти, а саме: *компетентнісного, системного, діяльнісного, акмеологічного, студентоцентрованого, синергетичного, дослідницького, інтегрованого та, власне, життєтворчого.*

Компетентнісний підхід (Іван Бех, Ірина Зимня, Василь Кремінь та інші) базується на тому, що результатом підготовки є не окремі знання, уміння та навички, а сформовані компетентності. Компетентнісний підхід має на меті вироблення у студентів вміння вчитися продовж усього життя та адаптативно сприймати будь-які зміни. За такого підходу сутність підготовки студентів полягає не у збагаченні певною кількістю інформації, а у розвитку в них уміння оперувати нею, конструювати та проектувати свою педагогічну діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання і досвід [4].

Системний підхід (Володимир Беспалько, Іван Підласий, Юлія Бех та інші) в контексті нашого дослідження дозволяє визначити основні взаємодіючі компоненти у змісті життєтворчої компетентності особистості, а також основні складники системної моделі формування цієї компетентності у майбутніх педагогів спеціальної освіти з урахуванням сучасних освітніх тенденцій та реальних вимог до підготовки відповідних фахівців. Згідно з цим підходом, формування життєтворчої компетентності педагога спеціальної освіти досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, етапи, технології і результат.

Одним із основоположних у нашому дослідженні виступає й діяльнісний підхід (Олексій Леонтьєв, Сергій Рубінштейн, Петро Гальперін та інші), що визначає діяльність як процес розв'язання завдань, викликаний прагненням людини досягти поставленої мети. Для нас важливо будувати освітню діяльність таким чином, щоб вона сприяла опануванню студентами компетенцією професійного життєпередбачення, яка формує вміння передбачати свою діяльність і свої потреби у майбутніх професійних ситуаціях – це цінна властивість для студента, яка допомагає свідомо ставитись до майбутнього і формувати себе як особистість і фахівця. Враховуючи специфіку педагогічної діяльності щодо осіб з особливими освітніми потребами, педагог має бути націлений на постійний саморозвиток і самовдосконалення, прагнути до високих результатів у професії, життєвих успіхів; творчо організовувати свою життєдіяльність.

Наступним підходом, який закладено в основу формування життєтворчої компетентності педагогів спеціальної освіти, є акмеологічний підхід. «Метою педагогічної акмеології є розкриття внутрішнього потенціалу кожного учасника педагогічного процесу та досягнення найвищих освітніх результатів завдяки педагогічній взаємодії, а завданнями – розроблення та впровадження нових прийомів, методів, форм організації співпраці суб'єктів педагогічної праці; створення комфортних умов для професійного самовизначення та самореалізації творчого потенціалу; стимулювання процесів самопізнання та

саморозвитку особистості педагогічними й акмеологічними засобами» [15, С. 29]. Реалізація цього підходу в дослідженні полягає у спрямованості педагогічних впливів на опанування студентами цінностями сталого розвитку (sustainable world), формування особистісної цілісності та особистої відповідальності, сприяння становленню здатності створювати нові цінності у майбутній педагогічній діяльності.

Студентоцентризований підхід (Віктор Андрющенко, Василь Кремень, Юрій Рашкевич та інші) реалізується в тому, що в процесі проектування і реалізації моделі формування життєтворчої компетентності педагога спеціальної освіти вимагає передусім визнання унікальності особистості здобувача вищої освіти, його інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає створення умов для саморозвитку творчого потенціалу особистості, надання кожному студенту можливості найбільш ефективно адаптуватися до сучасної реальності, проявляти професійну гнучкість та мобільність. Досягнення згаданого бачиться можливим шляхом активізації навчання, яке буде сприяти формуванню компетентних, творчих, ініціативних особистостей, що відповідає запитам і вимогам сучасного суспільства [3, С. 8].

Акцентуємо й на синергетичному підході (Олексій Бочкарьов, Олександр Вознюк, Олена Князева та інші), використання котрого у педагогічній практиці дозволяє забезпечити інноваційний підхід до навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники освітнього процесу постають відкритими саморегульованими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, до розвитку творчого потенціалу особистості в умовах хронічної мінливості, нестабільності й соціальної ризоморфності. Цей підхід ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й укладається в стимулюючому впливові на суб'єкта навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення в процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою [8].

Засновуємося також і на дослідницькому підході, який передбачає, що «інноваційна людина» завжди знаходиться в стані пошуку, тому формування дослідницької позиції та винахідливості є важливим. Головне – зняти обмеження у дослідницькій діяльності, забезпечити необхідну свободу дій та творчого пошуку, у результаті чого формується здатність досліджувати та експериментувати, адекватно реагувати на несподівані ситуації, приймати самостійні творчі рішення щодо власного життя.

У руслі сучасних тенденцій до організації освітнього процесу та міжсуб'єктної взаємодії у закладі вищої освіти неможливо обійти інтегрований підхід (Ralph Tyler, Susan Kovalik, Сандра Матисон і Меліса Фрімен [12], Джулія Томпсон Кляйн [10], Олена Антонова, Анатолій Коломієць та інші). На основі цього підходу встановлюються зв'язки між окремими дисциплінами із метою їх вивчення у системі, що сприяє формуванню у здобувача вищої освіти цілісної картини світу, softskills, а це, відповідно, розширює можливості для їх працевлаштування, допомагає краще усвідомити глобальні виклики сьогодення загалом і в майбутній професійній сфері зокрема.

Щодо формування життєтворчої компетентності, інтегрований підхід реалізується на усіх рівнях: мультидисциплінарному (викладач інтегрує навчальний матеріал різних освітніх компонент стосовно певної теми), міждисциплінарному (опанування навчальним матеріалом кількох освітніх галузей в межах одного інтегрованого курсу), трансдисциплінарному (розробка програм інтегрованих навчальних курсів на основі запитів студентів, формування наскрізних компетенцій). Стосовно формування життєтворчої компетентності як інтегративного надбання майбутнього педагога спеціальної освіти, розглядаємо ціннісно-смыслову інтеграцію (інтеграцію перспектив), яка є наскрізною і проходить через усі компоненти освітньої програми та позааудиторну діяльність студентів.

На особливу увагу у нашому дослідженні заслуговує життєтворчий підхід (Наталія Богданова, Вадим Ямницький та інші), котрий відображає єдність прояву особистості у різних видах діяльності. Цей підхід дозволяє

організовувати навчальний процес на засадах педагогічної творчості викладача у вияві інтерактивних взаємодій на рівні «викладач – студент», «студент – студент», «студент – група», «студент – фахівець-практик» та інших, що спонукає здобувачів вищої освіти шукати нових підходів до вирішення проблем, проявляти індивідуальність, пробуджує креативність, спонукає до нових ідей та пошуку способів їх втілення.

Названі підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють один одного, що забезпечує вибір відповідних форм, методів і засобів навчання, а також змістового наповнення моделі формування життєтворчої компетентності педагога спеціальної освіти.

У контексті наукового дослідження проблеми життєтворчості видається дуже цінною теорія самоактуалізації особистості, зокрема положення про постійний розвиток особистості та її тенденцію до зростання, прагнення до реалізації внутрішнього потенціалу, адже «життєтворча особистість як активний творець – це насамперед особистість соціально успішна і максимально ефективна, самоактуалізована та адаптована» [9].

Уважаємо, що фундаментальну основу інноваційної педагогічної діяльності для розвитку життєтворчої компетентності особистості у просторі вищої освіти визначають такі виокремлені нами принципи педагогічної діяльності: життєтворчості, особистої відповідальності, довіри і партнерства, рефлексивності, динамічної цілісності, відкритості, самоорганізації та самоактуалізації. За конститутивні щодо реалізації інноваційних процесів в освітньому середовищі приймаємо і принципи розвитку ноосферного світогляду особистості. Переконані, що дотримання цих принципів сприятиме досягненню поставленої у дослідженні мети. Розглянемо їх дещо детальніше.

Принцип життєтворчості [17] передбачає, що предметом творчості стає не тільки зовнішній, а й внутрішній світ людини, коли вона будує власне життя відповідно до певного позитивно морального задуму, що має особистісний зміст, який, в кінцевому підсумку, збігається із загальнолюдським. При цьому загальнолюдське виростає із індивідуально-своєрідного як результат творчих

зусиль, креативної активності конкретних людей. Таким чином, слід спрямовувати навчальний процес на розвиток і становлення моральних цінностей інклюзивності та безбар'єрності як особистих, які у подальшому, інтеріоризувавшись, мають втілюватись у життєвій концепції педагога спеціальної освіти.

Принцип відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу, що також передбачає й відкритість всіх підсистем, складників цієї системи один одному. За Володимиром Будановим [5], стан відкритості дозволяє системам еволюціонувати від простого до складного, розгортати програму росту і динаміки, що можливе лише за умов обміну енергією та інформацією з іншими системними рівнями. У нашому дослідженні цей принцип передбачає відкритість викладача та студента один одному, взаємозв'язок та взаємозумовленість складників системи формування життєтворчих компетенцій, взаємообмін досвідом та інноваціями між учасниками освітнього процесу, практиками, науковцями.

Принцип самоорганізації та цілісності педагогічної діяльності тісно пов'язаний із принципом відкритості й передбачає формування в системі активного, багатогранного освітнього середовища. За словами Володимира Виненка [6], система, у якій має місце процес самоорганізації – це відкрита динамічна система. Навчальна діяльність при цьому націлена на виявлення і «зіштовхування» різних позицій студентів, їхніх поглядів на один і той самий об'єкт у груповій роботі, коли можливим є конструктивний конфлікт, що сприяє виявленню оптимальних стратегій вирішення певних завдань навчальної діяльності. На нашу думку, тільки в таких умовах є можливим розвивати життєтворчу компетентність здобувача вищої освіти, спонукати студентів до інноваційного творчого пошуку, вчити знаходити компроміс. Ці якості є вкрай необхідними у педагогічній взаємодії.

Принцип самоактуалізації означає здатність людини долати межі між природним і надприродним, виходити за межі будь-якого можливого досвіду, що, власне, лежить в основі життєтворчої самореалізації особистості.

Принцип синергізації [8] відображує інтегрований підхід в освіті і утверджує міждисциплінарний характер орієнтації освітнього процесу ЗВО, орієнтований на формування інтегральних компетенцій, котрі, із нашої точки зору, виступають основними складниками компетентності життєтворчої.

Принцип прогнозування змін в інноваційному освітньому середовищі. Цей принцип враховує закон незворотної динамічності і гнучкості педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості, і дозволяє прогнозовано упроваджувати педагогічні інновації, виявляти закономірності та особливості цього процесу, можливі зміни, водночас зберігаючи його системність та цілісність. Прогнозування змін дозволяє сприяти їх настанню, тобто, прискорювати інноваційні процеси, ефективно організовувати та реалізовувати механізми їх запровадження в педагогічну практику, що є важливим і необхідним як при організації навчання студентів, так і в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (хоча тут можна говорити лише про ймовірний прогноз).

Принцип особистої відповідальності розкривається в готовності особистості подавати приклад відповідальної поведінки, що є важливою професійною і моральною якістю педагога спеціальної освіти.

Принцип довіри і партнерства виступає одним із принципів нової педагогічної етики [13], визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та творче співробітництво. Ця етика утверджує особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює використання особистісного діалогу як форми навчального спілкування, що домінує, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, авансування успіху. Принципово важливою є орієнтація педагогічної партнерської діяльності на розвиток творчості – творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових постійно змінюваних умовах. Зазначене якнайкраще сприяє формуванню життєтворчих компетенцій студентів.

Принцип рефлексивності педагогічної діяльності також видається нам значущим у здійсненні інноваційної педагогічної діяльності, адже рефлексія передбачає оволодіння педагогом психологічним механізмом професійного самовдосконалення та самоактуалізації, що проявляється у здатності педагога займати аналітичну позицію. Важливо, що предметом рефлексії виступає не лише педагог (як особистість як і професіонал, а й процес розвитку конкретної особистості (умови і засоби, які затримують і підтримують цей процес). Педагогічна рефлексія характеризується усвідомленням власного педагогічного досвіду, виробленням критеріїв, що визначають ефективність і успішність професійної діяльності з погляду суб'єктності (свого авторства у ній) та її освітнього потенціалу у розвиток особистості студента (вихованця). При використанні принципу рефлексивності професійна діяльність є для педагога об'єктом дослідження та проектування, стаючи більш гнучкою та усвідомленою, орієнтованою на подолання власних труднощів та проблем вихованців. Рефлексія допомагає визначати, коригувати цілі та завдання професійної діяльності, засоби освітнього процесу, вийти з його планування і конструювання; бачити варіативні стратегії та методи організації освітнього процесу, способи його контролю та регуляції [16]. Для нас особливо важливо, що рефлексія у професійній діяльності педагога передбачає зміну його ставлення до своєї діяльності, здатність бачити себе суб'єктом її моделювання, організації та перетворення. Педагог стає орієнтованим на зміни, може цілісно побачити ситуацію та шляхи її вирішення чи оптимізації.

І нарешті, *принцип динамічної цілісності* є важливим для нас, оскільки розглядає педагогічний процес як внутрішньо пов'язану сукупність багатьох процесів. Складна діалектика відносин усередині педагогічного процесу полягає в єдності та самотійності процесів, що його утворюють; у цілісності та супідрядності відокремлених систем, що входять до нього; у наявності спільних ознак та збереженні специфічних рис кожного складника [14].

На нашу думку, у життєтворчості надзвичайно важливо дотримуватися принципів ноосферного світогляду, на формування і розвиток якого актуально

націлювати здобувачів вищої освіти, адже це – основа сталого існування людського суспільства у XXI столітті. Тому орієнтуємося й на такі психолого-педагогічні принципи (за С. Івановим [11, С. 4]):

1. Збагачення процесу пізнання різномірними знаннями з різних джерел пізнання світу: науки, релігії, філософії, культурології.
2. Розвиток ноосферного мислення, для якого характерні такі якості, як інтегративність, нелінійність, творчий, критичний і рефлексивний характер.
3. Залучення до процесу мислення емоцій і почуттів, аксіологізація знань.
4. Діалоговий характер навчання, відкритість до думок інших, що вчить мислити і жити в умовах множинності культур.
5. Використання перцептивного і практичного каналів отримання інформації, що задіюють діяльність двох півкуль мозку.

Обґрунтовані підходи та принципи є несуперечливі, взаємодоповнювані та відкриті, вони слугують підґрунтям для інтеграції всіх аспектів порушеної проблеми в єдину концепцію формування життєтворчої компетентності педагога спеціальної освіти як професійно та життєво необхідної.

Список використаних джерел

1. Rychen D. Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0), OECD. URL: <http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>.
2. The future of education and skills Education 2030. URL: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). (Дата звернення: 23.12.2021).
3. Алексеєнко А. П. Труднощі та суперечності студентоцентрованого навчання. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/25687/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B>

D%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20L%D0%86%D0%86%D0%86_2020.pdf. (Дата звернення: 29.12.2021).

4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. Київ: Виховання і культура. №12 (17,18). 2009. С. 5–7.

5. Буданов В.Г. Методология и принципы синергетики. Філософія освіти. 2006. № 1(3). С. 143-173.

6. Виненко В. Г. Синергетика в школі. Педагогіка. 1997. № 2. С. 55–60.

7. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.). Навчально-методичний посібник /за ред. проф. П.Ю.Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 128 с.

8. Вознюк О. В. Методологічні принципи синергетичних концепцій акмеології. *Акмеологія в Україні: теорія і практика: зб.наук.праць*. 2013. № 23. С. 47-49.

9. Джура О. Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Джура Олександр Дмитрович; Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2004. 17 с.

10. Дьоміна І. Інтегроване навчання як освітній пазл. URL: <https://nus.org.ua/view/integrované-navchannya-yak-osvitnij-pazl/>

11. Іванов С.О. Російський комізм і педагогіка розвитку ноосферного світогляду. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_1/doc_pdf.

12. Кобинець Я. Інтегроване навчання: зміна сенсу освіти та виклик для вчителів. URL: <https://osvita.ua/school/method/85062/>

13. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність. URL: http://confhano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680.

14. Педагогічний освітній процес у системі педагогічного знання. URL: <https://goaravetisyan.ru/uk/pedagogicheskii-obrazovatelnyi-process-v-sisteme-pedagogicheskogo-znaniya-opredelenie-ponyatiya-pedago/>

15. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків: Вид. група «Основа», 2019. 96 с.

16. Шустова Ю. І. Поняття рефлексії: її сутність, функції та форми. Значення рефлексії у педагогічній діяльності Рефлексивна оцінка педагогічної діяльності. URL: <https://goaravetisyan.ru/uk/ponyatie-refleksii-e-sushchnost-funkcii-i-formy-znachenie/>.

17. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. 362 с.

2.3 Розвиток готовності до інноваційної педагогічної діяльності у магістрів на основі формування ключових компетентностей

Криворотько А.О.

ORCID 0000-0003-0218-2752

Стрімкий розвиток сучасної освіти вимагає від усіх учасників освітнього процесу набуття та ефективного використання навичок та компетенцій, які допоможуть оптимізувати подачу матеріалу, його засвоєння, скоротити час на підготовку до занять, використовуючи новітні освітні технології.

Ми живемо в еру доступної інформації, але перед педагогом постає складне питання якісного використання інтернет-ресурсів, нових технічних засобів, власних або запозичених освітніх програм для організації та проведення теоретичних та практичних занять. Разом з тим інновації в освіті не виникли самі по собі – розвиток суспільства, науки, техніки спонукає викладачів шукати нові шляхи та методи для вдосконалення своєї праці. Для якісного впровадження нових форм та методів освіти потрібна злагоджена робота всіх ланок цього процесу від теоретично-наукового обґрунтування до практичного втілення у закладах освіти.

В умовах розвитку інформаційного суспільства ситуація в сфері навчання суттєво змінилася через постійне вдосконалення технологій. Сучасна освіта має бути орієнтована на підготовку фахівців нової формації, які здатні адекватно реагувати на умови розвитку суспільства, проявляти ініціативність, творчість і активність.

На думку Ю. Комар: «Результатом якісної професійної освіти має стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей та більш високий рівень підготовленості спеціаліста.

Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності передбачає активне включення викладачів у процес створення, освоєння і використання педагогічних нововведень в практику навчання і виховання, створення в навчальному закладі певного освітньо-інноваційного середовища.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства, культури, технологій і освіти визначається низкою обставин:

- соціально-економічні зміни у світі призвели до необхідності повного оновлення системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу;

- посилення гуманітаризації змісту освіти, безперервна зміна обсягу, складу та змісту навчальних дисциплін, введення нових предметів вимагають постійного пошуку організаційних форм, методик, технологій навчання;

- наразі істотно зростає роль і авторитет педагогічного знання в освітньому середовищі;

- відбувається зміна ставлення вчителів до самого факту прийняття та застосування педагогічних нововведень. В умовах жорсткої регламентації змісту навчально-виховного процесу вчитель був обмежений не тільки в самостійному виборі програм, підручників, а й у використанні прийомів і способів педагогічної діяльності. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася в основному до використання рекомендованих зверху програм, то зараз вона набуває все більш вибіркового дослідницького характеру.

Саме тому важливим напрямком в роботі керівників шкіл, органів управління освіти стає аналіз і оцінка педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування на практиці.

Входження загальноосвітніх навчальних закладів в ринкові відносини, створення нових типів навчальних закладів, в тому числі і недержавних, наочно показують реальну ситуацію їх розвитку і вдосконалення з метою досягнення конкурентоспроможності» [8].

Поняття «інновація» означає нововведення. Інновація як засіб і процес передбачає використання нового досвіду для удосконалення освітнього процесу. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення новацій в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вчителя та учня.

У розумінні суті інноваційних процесів в освіті лежать дві найважливіші проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику.

Проаналізувавши результати дослідницької роботи Яковлевої В.А. та Ніколенко Н.А., можемо зробити висновок: предмет інноватики, зміст і механізми інноваційних процесів повинні лежати в площині об'єднання двох взаємопов'язаних між собою процесів (вивчення, узагальнення і поширення педагогічного досвіду і розробці та впровадження педагогічних новацій), що досить довгий час розглядалися ізольовано один від одного. Об'єктивний взаємозв'язок цих процесів полягає в тому, що процес вивчення, узагальнення та поширення педагогічного досвіду має своєю кінцевою метою впровадження нових методів у загальну освітню практику.

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно впливають на зміни у систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові або вдосконалені [12].

Сучасна українська освіта має бути спрямована на формування інтелектуального потенціалу нації, створення сприятливих умов для розвитку

кожної особистості й творчої самореалізації громадянина України. Тому оновлення педагогічної діяльності закладів вищої освіти з урахуванням світового досвіду та забезпечення професійної підготовки фахівців, які зможуть виконувати свою професійну діяльність у сучасних освітніх умовах, які постійно змінюються є цілком логічним.

Варто зазначити, що імплементація Закону України «Про освіту» сприяє реалізації політики щодо забезпечення якості освітніх послуг та запровадження системи управління якістю освітньої діяльності. Інноваційні процеси у системі освіти, що активізувалися у закладах вищої освіти, викликали потребу у новому теоретичному дискурсі інноваційної компетентності майбутнього фахівця [3].

Це певний виклик для освітян. Освіта починає працювати як одна з галузей економіки, зберігаючи при цьому свої основні функції.

Законом України «Про вищу освіту» визначено: «Навчання у магістратурі має забезпечити здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Тому програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи повинні мати контекстно-професійну спрямованість їх змісту, форм та методів роботи» [5].

«Основна мета циклу загальної підготовки магістрів педагогіки – це формування загальних компетентностей фахівця.

Магістр освітніх, педагогічних наук повинен бути широко ерудованим фахівцем, володіти фундаментальною науковою базою, що дозволяє йому орієнтуватися в комплексі світоглядних проблем сучасної науки, опанувати логіку розвитку наукового знання, психологію наукової творчості, опрацювати методологію педагогічних досліджень.

Формування фахових компетентностей забезпечується навчальними дисциплінами циклу професійної підготовки.

Блок дисциплін професійної підготовки вміщує наступні предмети: «Теорія і практика вищої професійної освіти», «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна та професійна психологія», «Інформаційні технології в освіті», «Освітні інновації у вищому навчальному закладі», «Методика та технологія у вищій школі», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» та інші.

Успішне засвоєння магістрантом основних досягнень, тенденцій розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки вищої школи, педагогічної інноватики, сутності процесів навчання і виховання у вищій школі, методики викладання, сучасних підходів до моделювання педагогічної діяльності, форм організації навчального процесу, педагогічного проектування і педагогічних технологій, особливостей розвитку студентів та професійного становлення особистості сприяє поглибленню педагогічної, психологічної, методичної, дослідницької, соціально-комунікативної компетенцій, удосконаленню умінь викладати обраний предмет у закладах вищої освіти.

Магістр освітніх, педагогічних наук повинен набути знань, умінь та навичок розв'язання педагогічних, науково-методичних і організаційно-керівних завдань для здійснення навчання, виховання і розвитку студентів, самоорганізації у професійній діяльності та професійного зростання» [9].

Освіта є вкрай важливим соціальним інститутом, через який проходить кожна сучасна людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця і громадянина. Завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні і примноженні культурної спадщини й формування людини майбутнього, а також забезпечується Конституційне право громадян України на здобуття повної загальної середньої освіти. Все це висуває проблеми підготовки вчителя, його професійного становлення і професійної компетентності. Цей науковий підхід розглядається як один із важливих концептуальних принципів, який визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Посилаючись на міжнародний досвід, можна стверджувати, що поняття «ключові компетентності» виступає в даному контексті як вузлове поняття, так як компетентність носить інтегрований характер, а саме: об'єднує професійні знання, інтелектуальні навички і вміння і способи діяльності.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в своїй практичній діяльності.

Компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців.

Під компетенцією ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості – знання, уміння, навички, способи діяльності, які необхідні для якісної продуктивної діяльності. Компетентність визначається як володіння відповідними компетенціями.

Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка при достатній мотивації та високому рівні професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога в процесі професійної діяльності [4].

Навчаючись у магістратурі, майбутній викладач повинен оволодіти професійними вміннями та навичками викладання у вищій школі, методикою підготовки і проведення навчальних занять у закладах різних типів з урахуванням закономірностей педагогічної та психологічної науки, вимог дидактики та власних наукових інтересів.

Метою формування педагогічної компетентності є забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентноздатності на ринку освітніх послуг.

Відповідно до мети конкретизовано основні завдання формування педагогічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти:

- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- створити умови для становлення професійної культури майбутнього спеціаліста;
- активізувати формування ключових компетенцій майбутнього вчителя початкової школи;
- формувати професійну мобільність студентів;
- організовувати методичну, дидактичну підтримку студентів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якості та соціальних умінь особистості.

Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

На перший план висуваються внутрішні фактори вчителя: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність вчителя є складною багаторівневою

стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентноздатності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності.

Виходячи з концепції педагогічної компетентності, можемо виділити її основні структурні елементи, а саме: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога.

Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, які визначені навчальними програмами.

Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою формування гуманістично-орієнтованого мислення педагога.

Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності.

Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Теоретична готовність педагога виявляється в умінні логічно мислити, що передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних умінь.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовних дій, які базуються на сталих теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути доведена до автоматизму (навички).

Аналітичні уміння – це здатність фахівця аналізувати педагогічні явища, оцінювати роль кожного елемента у цілісній структурі і його взаємодію з

іншими, знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності; вірно діагностувати педагогічне явище; знаходити способи та шляхи оптимального вирішення педагогічних завдань.

Прогностичні уміння полягають у здатності педагога прогнозувати результат педагогічного процесу, відстежувати закономірності вікового та індивідуального розвитку учнів. Педагогічне прогнозування направлене на виявлення якостей та особливостей окремих учнів або всього колективу, які можуть сформуватися за певний проміжок часу.

Проективні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання або виховання та їх поетапну реалізацію.

Рефлексивні вміння передбачають здійснення педагогом оціночної діяльності самого себе, осмислення та аналіз власних дій. Практична готовність педагога виражається у його уміннях, діях, за якими можна спостерігати. Це його організаторські та комунікативні навички.

Організаторські уміння передбачають здатність до залучення учнів (студентів) до різноманітних видів спільної діяльності, що перетворює колектив з об'єкта у суб'єкт освітнього процесу.

Інформаційні уміння це викладання навчального матеріалу, здатність збирати, аналізувати та обробляти інформацію.

Орієнтаційні уміння мають бути спрямовані на формування моральних якостей вихованців, їх наукового світогляду, організацію спільної діяльності, яка сприяє розвитку соціально-значущих якостей особистості.

Комунікативні вміння педагога – це група перцептивних та вербальних умінь, а також педагогічних навичок.

Професійна компетентність педагога обумовлює його майстерність.

Функції педагогічної компетенції:

- самовизначення педагога;
- само мотивування;
- самонавчання та самовдосконалення;
- самореалізації;

– педагогічної само профілактики та само реабілітації.

Врахування цих функцій у процесі формування педагогічної компетентності має забезпечити успішне вирішення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Важливою частиною підготовки магістерських кадрів є мотиваційна складова.

При формуванні компетентності дуже важливо базуватися на наступних принципах:

1. Принцип науковості. Цей принцип є важливим принципом навчання в сучасній вищій школі. Принцип вимагає, щоб зміст освіти знайомив майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін з об'єктивними науковими фактами, поняттями та законами, наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив їхнього розвитку в майбутньому.

2. Принцип систематичності та послідовності. Цей принцип вимагає системного формування знань, умінь і навичок, яке відбувається у певному порядку. Наприклад від простого до складного або від частини до цілого. Реалізуючи цей принцип важливо закласти фундамент для майбутнього розвитку.

3. Принцип доступності полягає у відповідності змісту, характеру та обсягу матеріалу, який подається, рівню підготовки студентів. Це означає поступове ускладнення змісту навчального матеріалу згідно з пізнавальними можливостями групи.

4. Принцип єдності теорії та практики. Принцип єдності теорії та практики вимагає розуміння випускниками педагогічних закладів значення теорії в житті, умілого застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, участі у вирішенні актуальних проблем сучасності.

5. Принцип використання досягнень сучасної науки і техніки. Розв'язання навчальних завдань, які ставляться перед майбутніми викладачами, не може бути повною мірою ефективним без залучення сучасних досягнень науки і

техніки, без використання можливостей, які щодня надає людству науково-технічний прогрес.

6. Принцип гуманізації навчання означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей майбутніх викладачів, повага до їхньої особистості; розуміння їхніх запитів, інтересів, гідності; виховання гуманних, щирих, людських та доброзичливих особистостей. Цей принцип передбачає психологічну трансформацію особистості майбутнього викладача, його перетворення з передавача навчальної інформації в порадника та консультанта своїх студентів.

7. Принцип демократизації передбачає обов'язковість демократичних взаємин між суб'єктами навчання, оновлення змісту освіти, її наповнення загальнолюдськими та громадянськими цінностями. Цей принцип означає повагу до особистості майбутніх викладачів розвиток їхньої внутрішньої свободи й почуття власної гідності.

8. Принципи педагогічної творчості. Принципи педагогічної творчості, під яким розуміють створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін – діагностики, оптимальності, креативності, доповнення, варіантності та самоорганізації.

9. Принцип самореалізації. Принцип самореалізації полягає у здатності майбутніх викладачів раціонально організувати свою діяльність та у впровадженні в життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей.

Таким чином, результати аналізу педагогічної літератури з питань розвитку принципів навчання та їх класифікацій переконливо доводять, що усі перелічені вище принципи взаємопов'язані між собою та доповнюють один одного. Їх інтегроване використання має забезпечити ефективність навчального процесу у вищому навчальному закладі та створити сприятливі умови для формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних і соціально-економічних дисциплін [2].

Сучасні дослідники визначають такі види компетентностей:

- загально-педагогічну компетентність;
- професійно-правову компетентність;
- соціальну компетентність;
- психологічну компетентність;
- комунікативну компетентність;
- конфліктологічну компетентність та інші.

Серед загальних компетентностей педагога можемо відокремити:

- здатність працювати в команді;
- здатність спілкуватися іноземною мовою;
- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
- здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності:

– здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами на засадах партнерства;

– здатність розробляти і реалізовувати наукові та/або освітні проекти у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Професійно-правові компетентності педагога передбачають наявність базових знань у галузі правових засад педагогічно-освітньої діяльності.

Соціальна компетентність включає у себе здатність педагога до співпраці у команді, адаптивні уміння, вміння визначати мету співпраці і досягати поставлених цілей, здатність розв'язувати конфліктні ситуації.

Психологічна компетентність розглядається як сукупність професійних, комунікативних, особистісних якостей викладача, які здатні забезпечити самоконтроль педагога та керування його психологічними станами.

Комунікативна компетентність – здатність педагога застосувати у професійному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з людьми, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

В ході дослідження ми не можемо обминути увагою дистанційне навчання в умовах пандемії Covid-19. При організації освітнього процесу на відстані, система освіти стикнулася з цілою низкою викликів від невміння багатьох викладачів користуватися засобами електронних конференцій до банального небажання освітян розвивати свої технічні та комунікативні навички.

Спад освітньої підготовки показали результати ЗНО 2021 протягом майже двох років дистанційної освіти дуже наочно. Питання навчання на відстані буде актуальним ще багато років, тому дуже важливо навчати сучасних педагогів бути мобільними у видах і формах подачі матеріалу, розвивати їхню технічну та медіа грамотність, здатність до самостійного опановування новітніх досягнень науки та техніки. Дистанційне навчання вимагає від усіх учасників навчального процесу насамперед мотивації, здатності засвоювати великі обсяги інформації за малий проміжок часу, самостійно визначати пріоритети при навчанні, мати високий рівень дисципліни. Задача педагога зацікавити учнів приймати активну участь в освітньому процесі, наголосити на важливості навчання у будь-яких його формах і методах.

Ще одним з складних новітніх напрямків роботи педагога наразі є інклюзивна освіта. Зробити доступ до освітніх послуг будь якого громадянина незалежно від стану фізичного або ментального розвитку. Інклюзія у широкому розумінні цього слова – доступність, про яку ще десятиріччя тому ми не могли навіть мріяти.

Інклюзивна освіта – це окрема освітня технологія, яка передбачає навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу.

Для України впровадження інклюзивна освіта є педагогічної інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й, з моменту ратифікації Конвенції ООН

про права осіб з інвалідністю – одним із міжнародних зобов'язань нашої держави.

Для впровадження інклюзивних програм навчання дуже важливу роль відіграє професійна підготовка кадрів для реалізації нових освітніх та виховних планів.

Для ефективної підготовки кадрів з числа магістрантів-педагогів для роботи у інклюзивній освіті слід звернути увагу на розвиток комунікативних, соціальних та спеціально-фахових компетентностей майбутнього фахівця.

Розглянемо шляхи для досягнення педагогічної компетенції викладача, а саме:

- включення проблематики професійно-педагогічної компетентності до дослідницьких програм та навчальних планів підготовки спеціалістів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;

- проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування педагогічної компетентності;

- створення на базі кращих закладів вищої освіти експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання виховних інновацій та розповсюдження передового досвіду творчих педагогічних працівників;

- коригування та узгодження змісту освіти, навчальних планів та програм з метою орієнтації на основні компоненти професійно-педагогічної компетентності, розробка та запровадження нових курсів, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової ланки освіти;

- науково-методичне забезпечення підготовки педагогів, соціальних працівників, психологів вищих навчальних закладів з урахуванням основних видів компетенцій майбутніх спеціалістів;

- розробка та видання типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

- розробка й запровадження нових методик навчання та виховання з метою формування конкурентноздатного працівника освітньої галузі;
- використання засобів масової інформації з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;
- вивчення світового педагогічного досвіду, адаптація кращих прикладів формування педагогічної компетентності;
- налагодження контактів з міжнародними організаціями, проведення спільних міжнародних заходів та проектів з проблем формування професійно-педагогічної компетентності;
- ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;
- науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу, використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;
- використання творчого потенціалу вчителів-практиків та науковців в удосконаленні навчально-виховного процесу.

Варто зазначити, що тільки при системному підході до проблематики розвитку професійних педагогічних компетентностей можна досягти успіху. Справжній фахівець своєї справи не повинен зупинятися на досягнутому рівні свого професійного та інтелектуального розвитку. Людина перестає бути вчителем – коли припиняє навчатися нового, розвиватися, самовдосконалюватися. Це дуже важливий момент професійної підготовки, на якому потрібно робити акцент.

Педагогічна діяльність складний і багатофакторний процес, в якому взаємодіють особистість учителя і особистість вихованця, цілі, задані суспільством, і особисті, як вчителя, так і учня; діяльність вчителя і діяльність учня, навчання і виховання [7].

За своїм терміном «педагогічна діяльність» визначається, як інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей [6].

Навчання на рівні магістр передбачає засвоєння загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей. І однією з спеціальних компетентностей є підготовка студентів-магістрів до майбутньої педагогічної діяльності в різних типах закладах освіти. Тому проводячи дослідження, ми ставили за мету – визначити рівень готовності студентів-магістрів до майбутньої педагогічної діяльності.

У дослідженні прийняли участь студенти п'ятих курсів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, спеціальностей українська мова та література, російська мова, слов'янські мови та література, французька мова та література, германська філологія, англійська філологія (переклад), японська філологія, інженерна геологія та гідрологія, спеціальна освіта, релігієзнавство, філософія, історія та археологія, медсестринство. У загальній кількості 86 чоловік, із них 56 дівчат та 30 хлопців. Дослідження проводилось протягом 2019-2021 рр.

Для дослідження їхньої готовності до педагогічної діяльності ми використовували п'ять особистісних тестів.

За результатами тесту на схильність до педагогічної професії [10] було виявлено 3,5% (2 дівчини та 1 хлопець) студентів, яким не підійде педагогічна професія; 36% (17 дівчат і 14 хлопців) – будуть відчувати певний постійний дискомфорт, який доведеться переборювати зусиллям волі; 53,5% (32 дівчини та 14 хлопців) – робота задаватиме певних незручностей, але в цілому задовольнятиме їх; 7% (5 дівчат і 1 хлопець) – підходить педагогічна професія. На рис. 1 подано порівняльні дані серед результатів дівчат та хлопців п'ятих курсів.

За результатами тесту на творчий потенціал [11] було виявлено 11,6% (4 дівчини та 6 хлопців) студентів з закладеним значним творчим потенціалом, яким доступні найрізноманітніші форми творчості; 88,4% (52 дівчини та 24 хлопця) – з наділеними якостями творчості, але у яких є бар'єри обов'язкового успіху та/або громадського осуду; студентів, які недооцінюють

себе виявлено не було. На рис. 2 подано порівняльні дані серед результатів дівчат та хлопців п'ятих курсів.

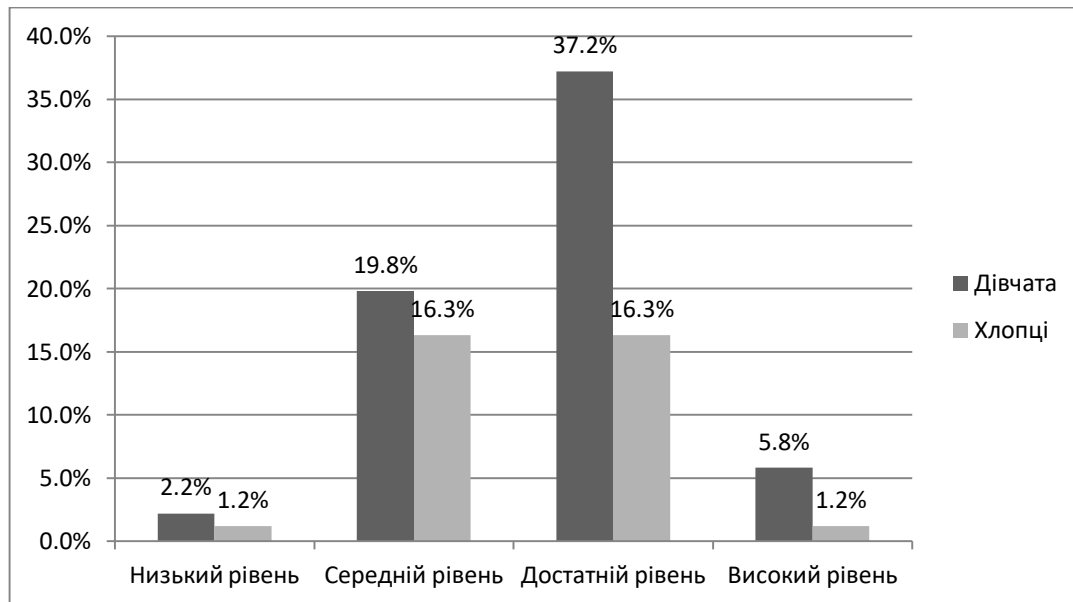


Рисунок 1 – Порівняльна характеристика результатів тесту на схильність до педагогічної професії

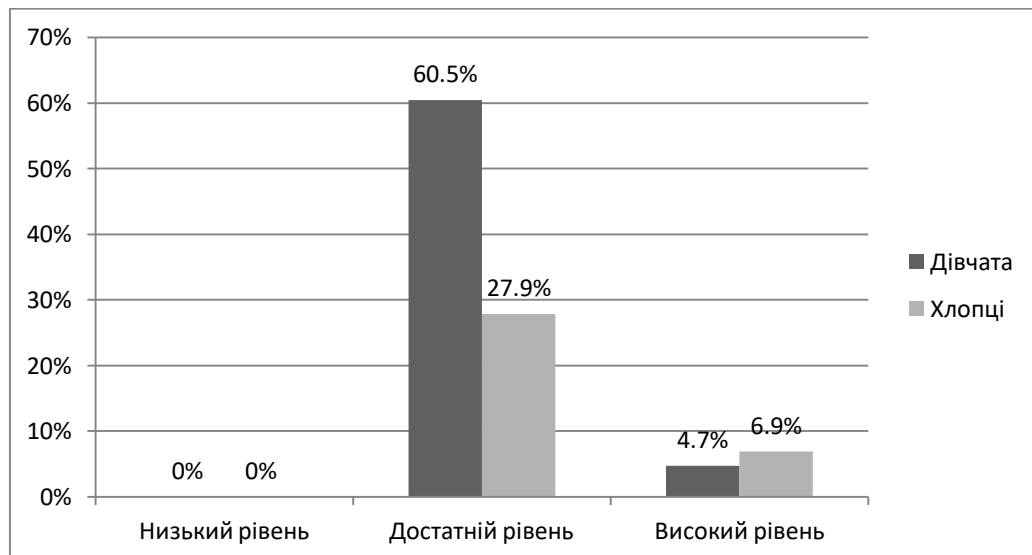


Рисунок 2 – Порівняльна характеристика результатів тесту на творчий потенціал

За результатами діагностики рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям [10] було виявлено 51,2% (32 дівчини

та 12 хлопців) студентів з низькою емоційною стабільністю та відповідно 48,8% (24 дівчини та 18 хлопців) – з сформованою на достатньому рівні емоційної стабільністю. На рис. 3 подано порівняльні дані серед результатів дівчат та хлопців п'ятих курсів.

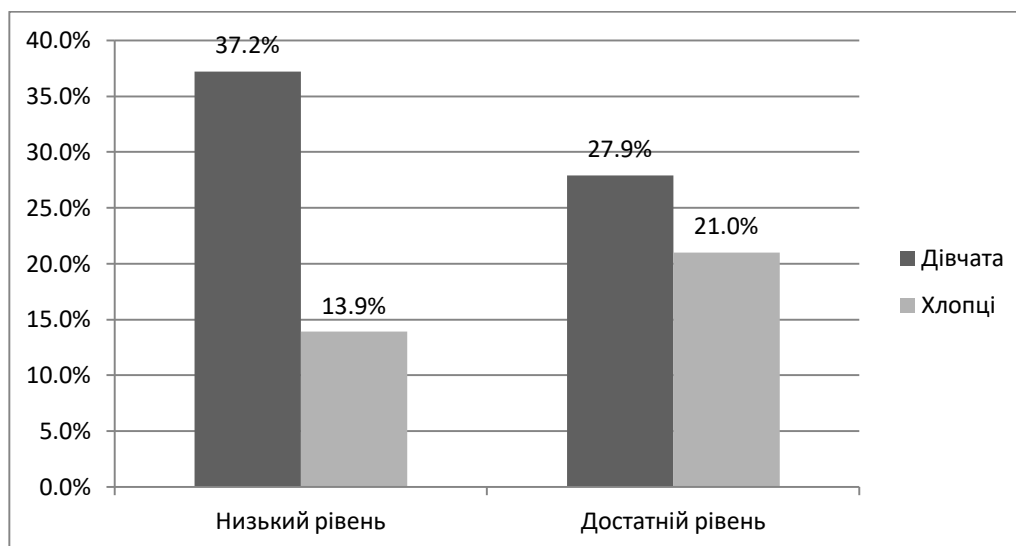


Рисунок 3 – Порівняльна характеристика результатів діагностики рівня емоційної стабільності і здатності до керування психологічним самопочуттям

За результатами тесту на психологічну компетентність педагога [1] були виявлені результати від 25% до 93% у дівчат та від 36% до 93% у хлопців наявних необхідних компетентностей викладача, з яких лише 17,4% (11 дівчат і 4 хлопця) можемо назвати компетентними, а інші поки розвиваються у цьому напрямку. На рис. 4 подано порівняльні дані розвитку психологічних компетентностей серед результатів дівчат та хлопців п'ятих курсів.

За результатами анкети на здатність до саморозвитку [1] було виявлено, що у 79% (46 дівчат і 22 хлопця) студентів відбувається активний розвиток, а у 21% (10 дівчат і 8 хлопців) – немає стійкої системи саморозвитку, їхня орієнтація на розвиток значно залежить від умов; зупинка розвитку не виявлена в жодного з студентів. На рис. 5 подано порівняльні дані серед результатів дівчат та хлопців п'ятих курсів.

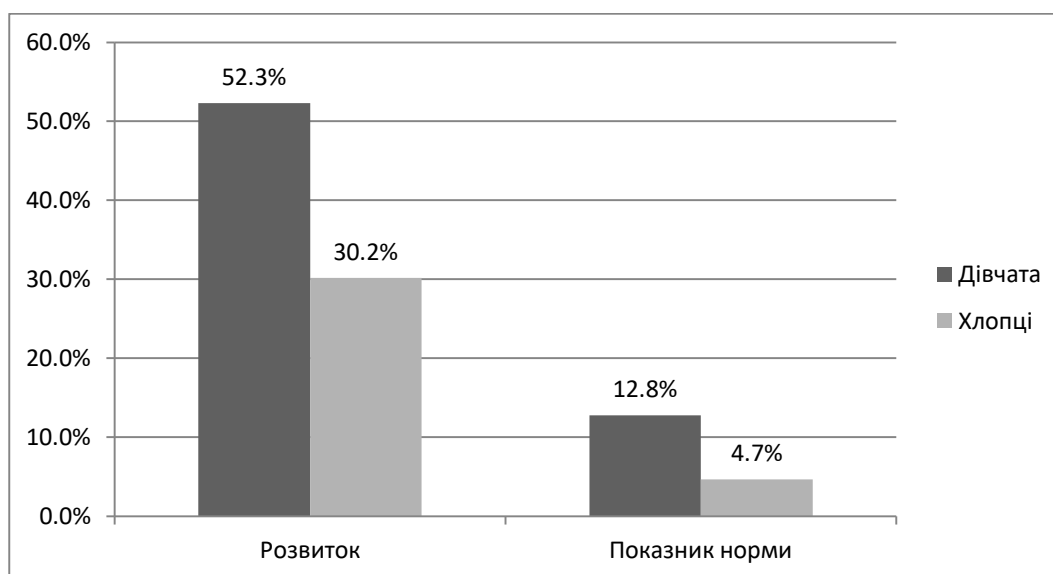


Рисунок 4 – Порівняльна характеристика результатів тесту на психологічну компетентність педагога

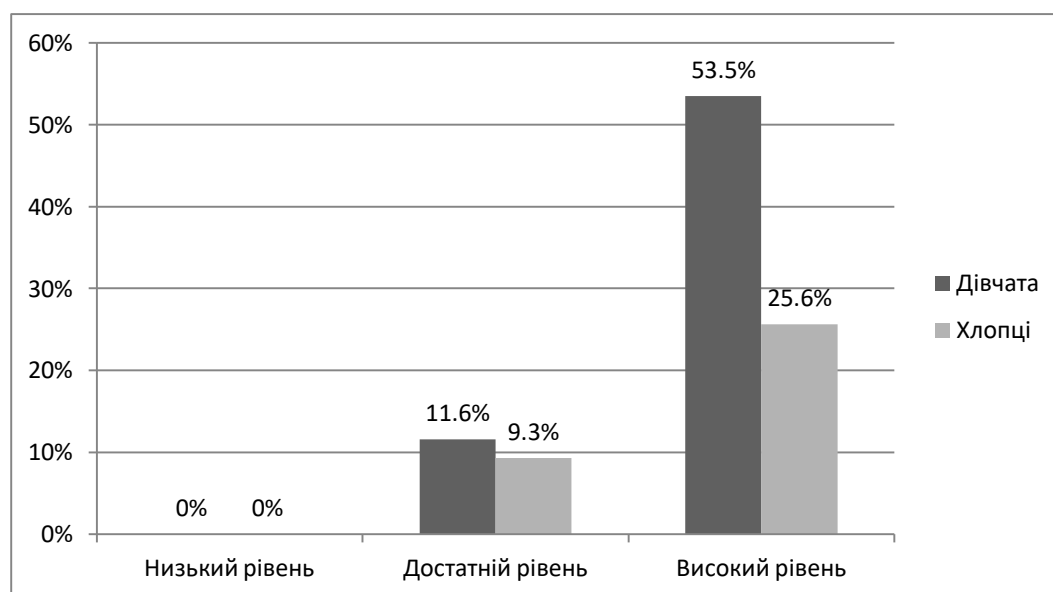


Рисунок 5 – Порівняльна характеристика результатів анкети на здатність до саморозвитку

Для визначення різниці між підготовкою дівчат та хлопців до майбутньої педагогічної діяльності було використано дескриптивні статистики. Результати показали, що гендерних відмінностей між підготовкою немає (табл. 1.)

Таблиця 1 – Порівняльна характеристика результатів між рівнем підготовки дівчат та хлопців

Особистісні тести	Стать			
	Хлопці		Дівчата	
	Середнє арифметичне	Стандартне відхилення	Середнє арифметичне	Стандартне відхилення
Тест на схильність до педагогічної професії	30.5	9.97	27.5	6.34
Тест Айзенка	11	5.15	10.5	3.65
Творчий потенціал	41.5	6.86	40.5	6.15
Психологічна компетентність педагога	68.5	16.11	73	16.34
Здатність до саморозвитку	60.5	13.94	58.5	8.42

Таким чином, отримані дані свідчать, що серед студентів-магістрів є лише 3,5%, яким не підійде професія викладача; у 79% – відбувається активний розвиток, але їх ще доведеться налагодити цілісну систему саморозвитку, сформувати емоційну стабільність на достатньому рівні, перебороти бар'єри обов'язкового успіху та громадського осуду; а лише у 17,4% – є необхідні компетентності з значним творчим потенціалом, який допоможе їм у майбутньому професійному житті викладача. Також за допомогою дескриптивних статистик визначено, що гендерних відмінностей у підготовці дівчат та хлопців до майбутньої педагогічної діяльності немає.

Отже за результатами дослідницької роботи можемо зробити наступні висновки:

- проблема розвитку педагогічних компетентностей дуже гостро постає у сучасній освіті;
- інновації у науці, економіці та технологіях спонукають сучасну освіту до змін та удосконалення;
- сучасна освіта потребує нових, більш мобільних педагогічних кадрів;

– необхідність переходу на дистанційне навчання(частково або повністю) вимагає від освітян актуальних знань та вмінь для роботи з технічними засобами;

– інклюзивні форми навчання ставлять перед педагогічною спільнотою цілі та задачі, реалізація яких потребує спеціальних навичок, знань та вміннь.

Всі ці фактори обумовлюють зовсім новий підхід у підготовці педагогічних кадрів.

Інноваційні форми і методи викладення матеріалу вимагають від здобувача освіти навичок самовдосконалення, самонавчання, самоорганізації, володіння іноземними мовами, вміння користуватися комп'ютерною технікою на дуже високому рівні, досконалі комунікативні навички.

Сучасна дійсність не залишає жодного шансу на успіх спеціалісту який не розвивається у своїй галузі. Розвиток людини, особистості, професіонала є головною умовою успіху.

Тому головною метою сучасної вищої освіти має стати спонукання студента до постійного розвитку у своїй професійній діяльності.

На думку видатного педагога А. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю має змогу кожний викладач за умови цілеспрямованої роботи над собою. Майстерність формується на основі практичного досвіду.

Аналіз світових тенденцій у галузі педагогічної освіти показує наскільки зросли вимоги до педагогічного професіоналізму й особистісних якостей вчителя.

На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічаються вчителі у сучасному світі, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, підвищення рівня освітніх стандартів;
- ускладнення питань виховання;
- безперервне оволодіння новітніми технологіями навчання й виховання;

– розв’язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, право, економіка.

– робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати тільки педагог з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, прагнення до безперервної освіти. Наявність висококваліфікованих педагогічних кадрів – запорука розвитку країни, її інтелектуального та економічного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Балицкая Н.З. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя. *Педагогическое образование*. 1992. № 5. С. 101-102.

2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1995. 237 с.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ, Академвидав, 2012. 352 с. 148

4. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія. Київ: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

5. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>

7. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. Москва: КНОРУС, 2010. 744 с.

8. Комар Ю. Дослідження теоретичних засад мікрорівневої системи підготовки студентів-управлінців у контексті атрибутивності. *Освіта і управління*. 2006. № 3-4 С. 168-172. – № 11.

9. Мирончук Н.М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”) в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*. 2018. № 3. Volume 6. P. 99-103.

10. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.

11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: практическое пособие. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2012. 507 с.

12. Яковлева В.А., Николенко Н.А. Особенности педагогической инновационной деятельности. *Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины «Young Scientist»*. № 12 (52). December, 2017

2.4 Волонтерська діяльність як умова формування життєтворчої компетентності здобувача вищої освіти

Бондаренко З.П.

ORCID 000-0003-0739-7007

Основоположним, якісним та найвищим орієнтиром освітнього процесу у вищій школі має стати насправді елітний рівень підготовки фахівців, що забезпечить, з одного боку, можливість для молодшої людини отримати фундаментальні знання і впливати на сталий людський розвиток, а з іншого – бути гармонійно розвиненою особистістю, що є найвищою

цінністю суспільства. Соціально орієнтоване виховання студентів під час навчальної діяльності – це процес, що сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх фахівців освітньої сфери, розглядається нами як один із основних напрямів діяльності сучасного закладу вищої освіти в умовах інтеграції до Європейської спільноти. На думку вітчизняного дослідника І. Беха, виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, честі, совісті, обов’язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасної освіти. Однак досягнення її – справа надзвичайно складна. Вона вимагає передусім глибокого теоретичного осмислення [1, с. 31], реалізації якій в Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара надається надзвичайно велика увага.

Однією з найважливіших особливостей педагогічної освіти у закладі вищої освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди дбає про саморозвиток та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію найвищою цінністю. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою кожної людини. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Зазначимо, що опановуючи навчальні дисципліни у вищій школі, майбутній фахівець має навчитися формувати сучасні погляди, соціальний світогляд, комунікативний досвід, позитивне ставлення до життя і колективу, в якому буде працювати, передавати від старших поколінь молодшим надбання культури й освіти, створювати умови для особистісного й професійного розвитку, до виконання певних соціальних ролей у суспільстві тощо. А також майбутній фахівець має володіти різноаспектним набором життєвих,

соціальних і педагогічних компетентностей, уміти їх застосовувати в цифровому співтоваристві, у найближчому оточенні – родині, у колі друзів, ефективно взаємодіяти з членами професійної команди в соціумі, дотримуватися правил адекватної поведінки, здорового способу життя, бути новим лідером у комунікативному середовищі й Опановуючи навчальні дисципліни у виші, майбутній фахівець має навчитися формувати сучасні погляди, соціальний світогляд, комунікативний досвід, позитивне ставлення до життя і колективу, в якому буде працювати, передавати від старших поколінь молодшим надбання культури й освіти, створювати умови для особистісного й професійного розвитку, до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. На думку дослідниці С. Сірик, майбутній фахівець має володіти відповідним набором соціальних і педагогічних компетентностей, вміти їх застосовувати в цифровому співтоваристві, у родині, у колі друзів, ефективно взаємодіяти з членами професійної команди в соціумі, дотримуватися правил доладної поведінки, здорового способу життя, бути лідером у комунікативному середовищі й сумлінно працювати над важливими особистісними і професійними якостями тощо [17, с. 125].

Відзначаємо, що нині відбувається загострення протиріч між вимогами соціуму, які висуваються до особистості викладача вищої школи і рівнем готовності випускників вишу до виконання ними своїх професійних функцій, демонстрації соціально-комунікативних знань і вмінь тощо. Виявлення специфіки соціального становлення студентів, набуття ними життєтворчих компетентностей особливо у позанавчальний час у закладі вищої освіти є однією із актуальних проблем педагогічної науки.

Відомо, що компетентнісний підхід в системі освіти розробляють В. Байденко, О. Беспалько, В. Болотов, П. Борисов, О. Демчук, Б. Ельконін, І. Зверєва, І. Зимня, Т. Іванова, О. Кононко, В. Лаптев, О. Лебедєв, О. Ленська, Л. Луценко, Г. Подчалімова, В. Поліщук, Н. Селезньова, Ю. Татур, І. Фрумін, С. Шишов, А. Шюц та ін. Соціальна компетентність включає у себе здатність педагога до співпраці у команді, адаптивні уміння, вміння визначати мету

співпраці і досягати поставлених цілей, здатність розв'язувати конфліктні ситуації.

В. Поліщук наголошує, що в сучасній педагогічній науці, як і у практиці мають місце дискусії щодо того, в яких випадках використовувати терміни «компетентність (компетентності)» і «компетенція (компетенції)». Спектр думок і позицій також широкий. Існуючі підходи у вітчизняній педагогіці можна узагальнено згрупувати таким чином: а) компетентність як певна загальна характеристика особи, що складається з окремих компетенцій (тобто компетенції є частковими, складовими компетентності); б) *компетентність* є інтегральною характеристикою особи, яка складається з окремих компетентностей; в) компетентність (компетентності) та компетенція (компетенції) використовуються для характеристики різних груп особистісних якостей, наприклад, «студент має знати» і «студент має вміти»; г) *компетентності і компетенції* трактуються і вживаються як тотожні поняття [16, с. 8].

В.Луговий підкреслює, що у вітчизняній педагогічній лексиці існує два терміни компетентність (компетентності) і компетенція (компетенції), – які вживаються в однині і множині та в різних значеннях. Що стосується компетентнісного підходу у сфері освіти, то він передбачає аналіз освітньої мети як результатів, охарактеризованої у термінах компетентностей. Зокрема, у вищій школі використовується такий підхід при характеристиці кожного освітньо-кваліфікаційного рівнів (бакалаврського, магістерського, докторського). Компетентнісний підхід дає змогу реалізувати особистісно орієнтовану модель освіти, яка актуалізується в умовах глобалізації, прискорення змін, посилення конкурентності та підвищення мобільності в сучасному суспільстві [14, с. 123].

За Енциклопедією для фахівців соціальної сфери [8, с. 67-68] визначено трактування поняття «компетентність» як:

а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до актуального виконання діяльності тощо. У вітчизняній

літературі *компетентність* визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи».

Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. Під компетенцією розуміють галузь діяльності, яка має значення для ефективної роботи закладу (організації, підприємства тощо) загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості. Компетенція – це сфера відповідальності та визначених повноважень. У термінах тестології компетенцію інтерпретують як назву шкали, а *компетентність* – як рівень на шкалі.

Тому достатньо часто зустрічаються визначення *компетентності* за належністю до сфер вияву (комунікативна, емоційна), за рівнем усвідомленості (усвідомлена, неусвідомлена), за функціями (батьківська, материнська, викладацька, управлінська) тощо. *Компетентність* соціального педагога / соціального працівника розглядають з точки зору такого феномена, як «компетентність спеціаліста» або «професійна компетентність». У сфері соціально-педагогічної роботи компетенцію розглядають як знання та навички, необхідні для виконання специфічної ролі спеціаліста в межах організації або агенції, що допомагають їй виконувати свою місію. Розрізняють методологічний, інформаційний, комунікативний, соціальний і культурологічний рівні компетенції соціального працівника.

До специфічних сфер компетенції соціального педагога / соціального працівника належать: задоволення потреб у повноцінному розвитку дитини, захист і виховання дитини; підтримка стабільності в житті дитини; представництво інтересів дитини; робота в команді тощо. Фактично компетенції педагога / соціального працівника реалізуються з орієнтацією на клієнта, його проблеми, потреби, інтереси, особливості віку тощо.

Компетентність спеціаліста із соціально-педагогічної роботи формується не тільки завдяки отриманим знанням та апробованим навичкам і вмінням, а й на основі власної позиції фахівця, аналізу свого досвіду на рівні теорії, розуміння різних підходів до соціальної ситуації та вибору методів. Теоретичне осмислення досвіду на рівні структурованих, узагальнених знань, що стають засобом діяльності, – механізм саморозвитку, основою якого є самоосвіта. Вона (самоосвіта) характеризується, перш за все, самостійністю та безперервністю, що орієнтовано на: потреби особистості, суспільства, держави; розширення освітнього простору; варіативність підготовки спеціалістів соціальної сфери; певне науково-методичне забезпечення професійно-особистісного становлення соціального працівника на різних етапах його життєвого шляху.

Набуття життєво важливих компетентностей вважається в багатьох освітніх системах одним із пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи зі здобувачами в закладах освіти. Серед основних компетентностей, на формування яких має бути спрямована соціально-педагогічна робота в закладі, мають стати: *соціальні компетентності*, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці; вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; комунікативні навички та навички взаєморозуміння; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах; активна участь у житті громади; вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо); *мотиваційні компетентності*, пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості (навички адаптуватися та бути мобільним; бажання змінити життя на краще; вміння робити власний вибір і встановлювати особисті цілі тощо); *функціональні компетентності* пов'язані з умінням оперувати знаннями та фактичним матеріалом (здатність ефективно використовувати мову та символи, знання й інформаційну грамотність у різних ситуаціях). *Соціальну компетентність* особистості можна розглядати як мету й підсумок згармонізованого в його триєдності (навчання, виховання та соціалізація) педагогічного процесу, які полягають у цілеспрямованій передачі

молодій особі соціального досвіду науки, мистецтва суспільного життя – суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій, формування готовності до здійснення життєво необхідної сукупності суспільних відносин, міжлюдських взаємин, соціальних ролей тощо.

Тенденції розвитку освіти характеризуються переходом від традиційної репродуктивної моделі навчання і виховання до розвивально-конструктивної, орієнтованої на результат. Розширилась функція закладу освіти: не тільки навчання й виховання, але і формування життєвої компетентності, розвиток соціально значимих якостей студентів з метою їх ефективної соціалізації.

В. Поліщук погоджується з висновком В.Лугового про доцільність розмежування за значеннями цих двох понять «компетентність» і «компетенція», закріпивши за першим – особистісні якості особистості, за другим – повноваження особи [16, с. 14].

Упровадження ідеї компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах ставить на порядок денний доцільність оптимального співвідношення теоретичної і практичної складової. Як свідчить досвід підготовки фахівців соціальної сфери у багатьох країнах світу, поряд із теоретичною підготовкою значна увага приділяється формуванню у них практичних умінь і навичок, професійної етики та особистісному розвитку. Так, наприклад, у Великій Британії і США студенти вивчають дисципліни соціального спрямування (наприклад, соціальну роботу) на двох рівнях: на рівні університету чи коледжу і агентства (теоретичний і практичний курси). Причому на організацію практики студентів безпосередньо на робочому місці відводиться значна частина навчального навантаження (від 40 до 50%). Практика має сприяти не тільки створенню оптимальних можливостей для використання студентами наявних знань, вмінь та навичок, але і давати можливість оволодівати новими. Практика також має надавати можливість студентам проявити себе, апробувати інноваційні технології та свої ідеї. Тому в процесі роботи зі студентами цим питанням приділяється серйозна увага.

У міжнародному освітньому просторі впроваджено та успішно реалізуються на практиці технологічні схеми, що дають змогу втілити в життя головні ідеї компетентнісного підходу. У них головними змістовими компонентами освіти є базові компетентності, головними видами навчально-пізнавальної діяльності студентів – групові й індивідуальні проекти, практичні завдання, наукові дослідження, презентації, складання особистісних резюме і портфоліо, а також соціальна практика. Складовими процесу формування базових компетентностей здобувачів освіти як за кордоном, так і у нашій країні, є навчання:

- життєвих навичок (уміння долати особисті проблеми та стреси, бути толерантними до інших, уміти розподіляти свій час, читати інструкції та дотримуватися правил, оформляти ділову документацію, зокрема, писати заяви, резюме, ділові листи тощо);

- міжпредметних умінь (опрацьовувати й систематизувати текстову і числову інформацію, писати тексти і виступати, здійснювати ділову комунікацію, зокрема, працювати в групі, бути «членом команди», керувати людьми, дотримуючись правил «чесної гри» тощо);

- креативності, критичному мисленню (пропонувати нестандартні рішення, вміти аргументовано відстоювати свій погляд тощо);

- проектування, що охоплює визначення пріоритетів, постановку мети, формулювання завдань, пошук ефективних способів виконання діяльності, моніторингу своїх можливостей і ресурсів, презентацію, аналіз результатів діяльності тощо;

- наукового пізнання (висунення гіпотез, моделювання, експериментування, аналіз й узагальнення результатів діяльності, тощо). Проте головне завдання освіти сьогодні – навчити молодих людей *творчо і плідно взаємодіяти* із суспільством і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття здобувачами освіти необхідних компетентностей.

Педагогічна та психологічна наука на цьому етапі розвитку виокремлює низку ключових компетентностей, серед яких виокремлюємо для нашого дослідження: соціальні – вміння працювати в команді, співвідносити свої потреби з потребами суспільства; комунікативні – здатність продуктивно спілкуватися, взаємодіяти в різних колективах; життєві – здатність розвивати себе, своє життя, успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати складні життєві проблеми. Слушною є думка О. Демкової, Л. Сохань, Н. Шевченко та ін. про те, що життєва компетентність інтегрує в собі різні види компетентностей, які розкривають загальні здатності людини у тих чи інших сферах життєдіяльності на засадах креативності, позитивного ставлення й творчості. Можна говорити, виходячи з цієї точки зору, про компоненти останньої компетентності: когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий.

Так, дослідниця Л. Нічуговська розглядає теоретичні засади формування життєтворчої компетентності здобувача освіти в системі університетської підготовки (когнітивний компонент), на основі яких побудовано структурно функціональну модель, що є сукупністю структурних (мета, зміст, результат) і функціональних (принципи, підходи, умови, засоби, критерії, рівні) компонентів. А також дослідницею виявлені наукові підходи та принципи у процесі формування життєтворчої компетентності, які зумовлюють здатність і готовність особистості до пізнання життєвої перспективи на основі опанування змістом дисципліни згідно освітньо-професійної програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Зазначено, що процес формування життєтворчої компетентності доцільно організувати в єдності трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного, когнітивно-діяльнісного та рефлексійного, для кожного із яких визначено мету, зміст та шляхи реалізації та виокремлено сукупність педагогічних умов, що зумовлюють формування досліджуваного особистісного утворення та перехід його на більш високий рівень розвитку життєтворчої компетентності здобувача освіти.

У контексті нашого дослідження особливе місце відводиться поняттю використання описаної структурно-функціональної моделі, яка поєднує сукупність структурних і функціональних компонентів та охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, результативний блоки, що є взаємопов'язані й необхідні для досягнення запланованого результату, розташовані послідовно й утворюють цілісний процес формування досліджуваної компетентності, взаємодоповнюючи один одного шляхом функціонального призначення.

Цим ми і будемо послуговуватись у процесі підготовки студентів до професійної діяльності через волонтерство [2; 3; 4; 15]. Це важливо, бо існують три групи питань, які перешкоджають зробити об'єктивні висновки щодо цієї проблеми, зокрема:

- відсутність навичок спілкування (особливо з дорослими людьми, офіційними особами), вміння розбиратися в мотивах вчинків оточуючих людей;
- несформованість вмінь і навичок самопізнання, незнання прийомів самопрезентації та технік самореалізації (організаційної, інтелектуальної, емоційної);
- низький рівень підготовки до розв'язання ділових і життєвих конфліктів.

У формуванні необхідних якостей важливе місце належить підвищенню рівня психологічної культури учня, що передбачає розуміння самого себе як особистості, усвідомлення свого місця в соціумі, сформованість навичок рефлексії, вміння враховувати потреби та інтереси оточуючих, володіння прийомами конструктивного вирішення проблем.

Після закінчення освітнього закладу молода людина опиняється перед необхідністю зробити низку важливих життєвих виборів, що потребує від неї сформованості життєвої компетентності, а життєва компетентність – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту.

У науковій літературі волонтерство визначається як форма соціальної активності, що виражається у добровільній суспільно корисній праці, обумовленій готовністю індивіда служити соціально значущим цілям без очікувань на фінансову винагороду. Волонтерство є однією з форм добровільницької діяльності, але не тотожне їй. Основні критерії, що вирізняють волонтерство з-поміж інших форм добровільницької діяльності (індивідуальної допомоги, меценатства тощо), є такі: добровільність; власна ініціатива; суспільно корисний характер роботи; відсутність очікувань на фінансову винагороду; витрати вільного часу; відсутність прагматичних інтересів; виконання конкретної справи фізичного чи інтелектуального характеру; здійснення справи за межами будь-якої формальної установи або організації, де працює волонтер. У загальному розумінні явища волонтерства, окрім всього, вагомим є визначення граничних меж волонтерської допомоги, обумовлених роллю, обсягами, вмістом, тривалістю за часом й частотою її надання.

За літературними джерелами, визначальним щодо характеристики психологічного змісту феномену волонтерства є сформованість у індивіда просоціальної мотивації, в основі чого знаходиться готовність індивіда до особистого внеску в загальне суспільне благо. Уже стало зразковим дослідження, проведене Е. Керрі з колегами, яке виявило 6 основних мотивів у волонтерській діяльності: цінності (альтруїстичні настанови), розуміння (навчитися чомусь, здобуття нового досвіду), соціальні (прагнення розширити коло свого соціального спілкування, можливість знайти нових друзів, знайомих), можливості кар'єрного зростання (покращити свій досвід, набуття соціального статусу), захисні (компенсація негативних почуттів – суму, провини), мотиви власного саморозвитку (покращити самооцінку, задоволення, зростання). Тобто, ми можемо бачити поділ мотивів на: зовнішні /внутрішні, співвідносні з Я / іншими людьми, дефіцитарні/буттєві. Але жодну – альтруїстичну чи егоїстичну мотивацію, на думку дослідників, не варто бачити як незалежну одну від одної. Відповідно мотивацію можна розглядати й з

погляду переваг, що надає волонтерство, тобто «бонуси» волонтерської діяльності: практичні, соціальні, духовні, психофізіологічні, особистісні. Також мотиви часто подаються як функція регуляції активності людини, причому не за критерієм доцільності останньої – успішності чи неуспішності її перебігу, а з позиції моральності, тобто таких смислових утворень, як основних констатувальних одиниць діяльності. Моральнісні мотиви, смисли волонтерської діяльності з урахуванням психолого-культурологічних особливостей, ментальності або соціальної психіки дозволяють говорити про соціальний тип волонтера як *homospiritus* – людину духовну та «професійних громадян». Варто навести приклади на підтвердження: роботу волонтерів ДНУ ім. Олеся Гончара під час перших днів бойових зіткнень у Донбасі. Саме студенти забезпечували «Гарячу лінію», опікувалися дітьми переселенців, збирали продукти й воду для них, відвозили до координаційного центру «Допомога Дніпра», перебирали й пакували речі, які приносили громадяни, надавали психологічну допомогу, супроводжували переселенців до місць переїзду, реєстрували й заспокоювали, поїли чаєм тощо. Волонтерівання студентів університету з дітьми із Красногорівки Донецької області під час літніх, осінніх та зимових канікул 2014 і 2015 років теж унаочнює мотивацію гуманізму, альтруїзму й дружніх стосунків, яка поєднала людей звідти і звідси. Тож маємо справу з позицією та роллю студентів-волонтерів, які можна представити на лінії континууму: від самоусунення й абсолютної пасивності до «професійних громадян», які проявляють активність у всіх сферах суспільного життя, у тому числі й у сфері встановлення миру та злагоди в країні [7, с. 6-13].

З огляду на вище викладене, підкреслимо, що запровадження програм розвитку волонтерства і волонтерського руху в Україні, у тому числі, в межах закладувищої освіти, пов'язуючи його з громадянським, патріотичним вихованням студентів і їх професійною налаштованістю, що можна побачити на прикладах діяльності ДНУ імені Олеся Гончара, є, з одного боку, свідченням розвитку нової форми соціального партнерства між різними державними і недержавними організаціями, фондами, товариствами, громадськими

об'єднаннями тощо. З іншого, – це також доводить про розширення сфери впливу нової освітньої парадигми (суб'єкт – суб'єктної), у якій цінність саморозвитку викладача-педагога поєднується з цінністю саморозвитку студента, причому не лише у процесі навчання, а й у їхній спільній дозвіллевій активності. Про це пишуть переважно вітчизняні автори, коли визначаються функціональні обов'язки соціального працівника чи волонтера центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді (О. Кузьменко, Н. Романова, С. Толстоухова) або коли дослідники звертаються до прикладних аспектів організації волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю, як складової соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій, й діяльності лідера-координатора волонтерських проєктів (З. Бондаренко, І. Зверєва, Т. Лях, О. Песоцька, Ю. Поліщук, С. Харченко), розкривають технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності (О. Безпалько, Р. Вайнола, Т. Журавель, Н. Заверико, Н. Зимівець, А. Капська, В. Петрович, Т. Цюман та ін.)[3; 4; 5; 7; 15].

Отже, мета діяльності Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ – психолого-педагогічна підготовка здобувачів вищої освіти до майбутнього самостійного життя в процесі формування їх життєтворчої компетентності як у царині професії, так і в особистому житті, досягнута. Керівники волонтерського об'єднання виконали такі завдання:

- сприяння розвитку потреби у самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні і самоактуалізації;
- формування умінь та навичок самостійного розв'язання складних життєвих ситуацій у сфері міжособистісних стосунків (сімейні, професійні, соціальні взаємини тощо);
- розвиток відповідальності за свій життєвий вибір і своє життя;
- розвиток творчого мислення і творчих здібностей;
- формування здатності критичного ставлення до інформації і вироблення власної позиції щодо конкретних явищ;

– формування гармонійно розвиненої, соціально свідомої, толерантної особистості.

Узагальнимо: формування необхідних компетентностей потенційного волонтера може здійснюватися за такими створеними методично-інформаційними блоками у діяльності громадського підрозділу ДНУ – Центрі соціальних ініціатив і волонтерства[2; 3; 15]:

Блок 1. «Мій внутрішній потенціал» – сприяє особистісному зростанню студентів у психологічному та соціальному аспектах, їх самопізнанню, коригуванню психологічних властивостей особистості, визначенню свого подальшого життєвого шляху, моніторингу власних ресурсів, відповідна корекція щодо небажаних характеристик особистості, моделей поведінки тощо.

Блок 2. «Мої стосунки з оточуючими» – спрямований на розвиток комунікативних здібностей студентів, а саме володіння засобами комунікації та використання їх у волонтерській та професійній діяльності, самоаналіз власної діяльності, опанування нових засобів ефективної комунікації як у загальнолюдському, так і в цифровому просторі, уміння навчатися самому й навчати інших завдяки просвітницькій технології «рівний-рівному» тощо.

Блок 3. «Психологія сімейних стосунків» – надає здобувачам вищої освіти конкретні знання про сімейне життя, про особливості взаємодії в родині, вчить терпимості і толерантності в стосунках з близькими людьми, допомагає опанувати шляхи вирішення проблемних ситуацій у сімейних взаєминах й пропонує шляхи підготовки студентської молоді до усвідомленого батьківства та формування у них поняття батьківської компетентності тощо.

Блок 4. «Проектування майбутнього професійного життєтворчого шляху» – допомагає професійному самовизначенню здобувачів вищої освіти, які є активними учасниками волонтерської діяльності, вмінню об'єктивно аналізувати власні потенційні можливості, вихованню цілеспрямованої гармонійної особистості, орієнтованої на професійний і життєвий успіх [15, с. 223].

Зауважимо, що до блоку «Мої стосунки з оточуючими» було додано інноваційні матеріали щодо профілактичного навчання студентської молоді технікам і технологіям здоров'язбереження особистості, убезпечення її від негативних явищ у соціальному середовищі, які формували у волонтерів навички превенції та інтерактивної взаємодії, навички тренінгового навчання інших учасників тощо.

Звертаючи увагу на формування у молоді громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних не лише з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, усвідомленням рівних прав і можливостей, добробутом, а й здоровим способом життя студентської молоді, оволодінням технологіями зі збереження культури здоров'я, важливо дбати про створення умов для забезпечення виконання цього завдання в освітніх закладах України. Одним із шляхів вирішення його є посилення просвітницької роботи в цій сфері. Велика кількість соціальних, ідеологічних та економічних чинників впливають на вибір поведінки молоді, який існував завжди, але сьогодні, в умовах вільної пропаганди алкоголю, тютюну, лібералізації сексуальних стосунків, поширення ВІЛ/СНІДу та наркоманії, цей вибір часто робиться не на користь здоров'ю. А як відомо, стан фізичного і психічного та соціального здоров'я молодого покоління визначає перспективи розвитку самої держави.

Можна констатувати, що нині в Україні впроваджуються значні кроки щодо збереження та зміцнення здоров'я її громадян, зокрема такі як валеологічна освіта, соціальна профілактика та державна підтримка соціально вразливих верств населення. Одним із основних завдань Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» є створення оптимальних умов для реалізації потенціалу кожного громадянина впродовж всього життя та досягнення адекватних стандартів якості життя та благополуччя, підвищення особистої відповідальності громадян за власне здоров'я. Пріоритетом Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» є формування міжсекторального підходу в проведенні профілактичних заходів для усунення негативного впливу соціальних детермінант здоров'я, створення умов для

збереження та зміцнення здоров'я населення, формування відповідального ставлення кожної людини до особистого здоров'я [12].

Зазначимо, що одним із важливих напрямів соціального виховання молодого покоління країни є формування здорового способу життя та профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі. Така робота має бути науково обґрунтованою і спрямованою на усвідомлення молоддю цінності власного і громадського здоров'я як ресурсу життя окремої людини, так і країни в цілому. А також – створення умов щодо запобігання небезпечної поведінки, вироблення умінь та навичок ЗСЖ тощо, впровадження ефективних методик роботи в молодіжному середовищі та відповідної підготовки спеціалістів, які працюють з молоддю. Такою методикою може стати Концепція освіти «рівний-рівному» щодо здорового способу життя серед молоді України [13].

Концепцію освіти «рівний-рівному» щодо здорового способу життя серед молоді України розроблено в рамках Програми МОН України / НАПН України / ПРООН в Україні / ЮНЕЙДС «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя». З метою реалізації завдань програми, що передбачає ФЗСЖ студентів, створення і забезпечення умов для попередження наркоманії, ВІЛ/СНІДу, інфекцій, що передаються статевим шляхом серед молоді, виникла нагальна необхідність мобілізувати всі резерви для допомоги молоді у свідомому самовизначенні та сприянні її позитивного вибору щодо власного здоров'я і пов'язаної з цим поведінки [Там само, 13].

З огляду на це зазначимо, що впровадження превентивної програми «рівний-рівному» дає змогу не в традиційній формі створити умови для самостійної діяльності студентів із розпізнанням і здобуттям знань, побудови логічних висновків щодо профілактики шкідливих звичок й допомагають молоді усвідомлювати й об'єктивно оцінювати наслідки своєї поведінки.

Результативність досвіду полягає в тому, що ця система проведення профілактичної роботи за програмою «рівний-рівному» сприяє формуванню у

молоді принципів здорового способу життя (далі – ЗСЖ), стимулюванню до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції, визначенню шляхів позитивної соціалізації молоді, здобуванню знань, умінь і навичок здорового способу життя та відмови від негативної та безпечної поведінки.

У науковій літературі розглянуті досить детально особливості формування здорового способу життя молоді (далі – ФЗСЖ), використання традиційних методів профілактики негативних явищ тощо. Вивчені відповідні умови навчання та виховання студентської молоді, комплекс підходів до використання методів виховного впливу на молоду людину, яка здобуває вищу освіту, її соціалізація та свідомий вибір цінностей життя. Але при цьому залишається відкритим питання саме пошуку й використання на практиці ефективних інноваційних методів навчіння принципам формування здорового способу життя, опікування складовими культури здоров'я, свідомого ставлення до власної життєвої траєкторії саме в нинішніх умовах життя молодої людини.

Загальновідомо, що в умовах трансформації українського суспільства проблема виховання молодого покоління, формування його громадянської позиції, активного ставлення до життя є найголовнішою. Сучасний стан навчально-виховного процесу, його низька соціальна активність вимагають переосмислення парадигми виховання, оновлення змісту, форм і методів, пошуку і втілення нових навчально-виховних стратегій, інноваційних технологій у контексті ФЗСЖ [1; 2; 4; 15; 17; 18].

Нині стратегія *профілактичної роботи*, навчально-виховного впливу на молодь полягає в передачі знань від дорослого до молодшого. Однак, як свідчить вітчизняний і зарубіжний досвід, одним з найоптимальніших методів є навчання ровесників ровесниками, тобто коли знання і соціальний досвід набуваються і закріплюються особистістю під час спілкування з ровесниками [8; 9; 17].

Метод навчання рівних рівними відомий давно. Він супроводжує історичний розвиток людства, мабуть, з моменту його виникнення (у повсякденному житті ми більше довіряємо тій інформації, яку отримуємо від

ровесника). Однак до середини XIX ст. цей спосіб не розглядався як *метод навчання*. Офіційно використання навчання ровесників ровесниками як методу задокументовано в Англії у 1840 р. (дорослих викладачів не вистачало, тому навчання на фабриці серед студентів і дітей проводили їх підготовлені ровесники). У 50-х роках XX ст. країни Західної Європи (Шотландія, Англія) і Америка в пошуках ефективних технологій для роботи зі студентами, які б відповідали змінам, що відбувалися в світі, знову звернулися до навчання ровесників ровесниками. Переваги цього методу такі: «Молоді люди постійно спілкуються з ровесниками; професіонали – тимчасово (навчають); молоді люди розуміють, що означає бути молодим, а дорослий «намагається зрозуміти», пригадуючи себе в такому віці», молоді люди розуміють один одного, використовуючи невербальні та вербальні засоби спілкування [10, с. 60-64].

Отже, навчання ровесників ровесниками – це засіб передачі достовірної соціально значущої інформації молодому поколінню через довірливе спілкування на рівних з використанням інтерактивних форм з метою позитивного самовдосконалення особистості, ціннісного ставлення до здоров'я.

Концепція адаптації програми «рівний-рівному» до умов освітнього закладу і врахування індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти є основою тренінгового курсу й має мету створення умов для усвідомлення молоддю переваг ЗСЖ, стимулювання її до самостійного й усвідомленого вибору власної життєвої позиції.

Завдання, які ставлять перед собою педагоги в ході реалізації програми мають бути такі: сприяти розуміння дітьми та молоддю переваг ЗСЖ; заохочувати до здобуття знань, умінь і навичок ЗСЖ; стимулювати до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції; формувати особисті мотиви для реалізації моделі «Здоров'я як цінність мого життя»; швидко й ефективно поширювати знання про здоров'я, культуру ЗСЖ в середовищі молоді й залучати студентів до просвітницької діяльності серед однолітків. Для того, щоб змінити поведінку студентів, способи й методи навчання мають

активно впливати на систему цінностей і виховувати здатність і бажання до дії. Саме тому педагогами має використовуватися *метод «комбінованої освіти»*. Він складається з чотирьох елементів: теорії, практики, оцінки та дії. *Основними напрямками* роботи є такі: виявлення ефективності й дієвості нової форми роботи, а також її вплив на процеси пізнання молоді і студентів; розвінчання хибних уявлень та легковажності деяких студентів й молоді стосовно зловживання наркотичними, психотропними та іншими речовинами; допомога студентам в успішному адаптуванні в умовах соціуму, формування потреби в самовираженні. *Етапами впровадження* програми «рівний-рівному» в освітніх закладах можуть бути визначені такі: проведення презентаційних тренінгів для студентів та викладачів; формування тренінгових груп студентів-інструкторів; проведення презентаційних тренінгів для зацікавленої громади тощо.

У процесі реалізації програми педагог має *адаптувати матеріали* програми «рівний-рівному» до умов закладу та особливостей студентів. Так, для студентів-першокурсників основна інформація і вправи мають бути орієнтовані на загальні знання про безпечну поведінку, про негативні сторони куріння, вживання алкоголю, наркотиків та їхній вплив на ризик інфікування ВІЛ, СНІД. Для студентів старших курсів основний наголос треба зробити на отриманні знань з безпеки статевих стосунків, профілактики інфікування ВІЛ, СНІД та незапланованої вагітності.

Ефективність впровадження програми була також заснована на ступеневій організації програми. Педагог, володіючи сучасними методами роботи з формування знань, умінь і навичок із збереження й зміцнення здоров'я молоді, може вирішувати, що доцільніше організовувати конкретну й кваліфіковану роботу за такими напрямками:

1. Превентивна просвіта. Мета наряду полягає в тому, щоб кожна особа, яка ще не спробувала жодної наркотичної речовини, мала об'єктивні відомості про причини й наслідки зловживань.
2. Індивідуальна консультаційна та профілактична робота зі студентами «групи ризику».
3. Робота з найближчим оточенням молодої людини (друзі, сім'я).

У процесі аналізу заняття слід створювати позитивний емоційний фон, атмосферу доброзичливості й довіри. Адже просвітницька робота за програмою «рівний-рівному» щодо ФЗСЖ – це засіб передачі достовірної, соціально значущої інформації молодому поколінню через довірливі взаємини на рівних, від однолітка до однолітка під час неформального або особливим способом організованого спілкування.

Основний підхід до ефективного впровадження програми, який використовували вперше в освітніх закладах, базувався на впевненості в тому, що здобувачі освіти будуть краще усвідомлювати матеріал та формувати навички ЗСЖ, коли в ході просвітницького тренінгу цінувалося власне знання та спроможність щось зробити, а також, коли їм надавалася можливість аналізувати власний досвід та ділитися ним у комфортному для них середовищі. Отже, під час проведення тренінгу його зміст відповідав потребам учасників та був прийнятний для їхнього життя і досвіду. Роль тренера полягала в тому, аби полегшувати процес вивчення, а не лише навчати.

Підготовка студентів-інструкторів відбувається за навчальними модулями, які логічно пов'язані між собою і є навчальним комплексом. *Модуль «Методика освіти «рівний-рівному»* є інструктивно-методичним матеріалом для педагогів-тренерів щодо особливостей упровадження програми. Зміст програми для студентів реалізувався за такими змістовими модулями: *«Спілкуємось та діємо»*, *«Твоє життя – твій вибір»*, *«Прояви турботу та обачливість»*, *«Знаємо та реалізуємо свої права»*.

Модулі призначені для роботи педагогів-тренерів зі студентами двох вікових груп – 17-18 (першокурсники) та 19-20 років (старшокурсники).

1. Модуль *«Методика освіти «рівний-рівному»* є першою складовою частиною тренінг-курсу з підготовки педагогів-тренерів для організації і проведення просвітницької роботи «рівний-рівному» серед молоді щодо ЗСЖ.

Мета модулю – надати знання та сформувати практичні навички у педагогів-тренерів з організації просвітницької роботи «рівний-рівному» щодо формування ЗСЖ. Окреслити завдання і функції педагогів-тренерів,

студентів-інструкторів. Ознайомити педагогів-тренерів із технологією проведення просвітницького тренінгу [4; 11; 18].

2. Модуль *«Спілкуємось та діємо»* націлений саме на те, щоб сформувати у студентів навички ефективної комунікації, що, в свою чергу, має стати підґрунтям попередження негативної поведінки осіб цієї вікової групи. Теоретичний матеріал містить базові положення теорії спілкування: ознаки гарного слухача; вербальні та невербальні засоби комунікації; бар'єри спілкування; правила ефективної взаємодії з різними типами людей тощо.

3. Модуль *«Твоє життя – твій вибір»* містить комплекс матеріалів для занять, спрямованих на набуття студентами знань, умінь і навичок організації ЗСЖ та попередження вживання наркотичних речовин.

Основу занять становлять соціально-психологічні та педагогічні методики відомих вітчизняних і зарубіжних авторів. Подана інформація переконливо доводить шкідливість наркотичних речовин, пояснює наслідки їхньої дії на органи і системи організму людини, розкриває механізм формування наркозалежності.

4. Модуль *«Прояви турботу та обачливість»* є складовою частиною програми *«Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя»*. Вони присвячені таким актуальним проблемам сьогодення, як статеві стосунки, статева поведінка молоді, незапланована вагітність, ВІЛ, СНІД та інфекції, що передаються статевим шляхом.

5. Модуль *«Знаємо та реалізуємо свої права»*. Сутність запровадження цього модуля полягає в необхідності розвивати у студентів почуття гідності, своєї необхідності і для суспільства, усвідомлення своїх прав, обов'язків, відповідальності за свої дії; стимулювати бажання гідно реалізувати свої права. Розвиток у молоді переконань у необхідності дотримання правових обов'язків за методом *«рівний-рівному»* – важлива умова підвищення ефективності профілактики негативних звичок, пропаганди засад ЗСЖ. Теоретичний і практичний матеріал модуля допомагає студентам усвідомити глибинний зміст правової основи ФЗСЖ, вибрати правомірні варіанти безпечної поведінки.

Серед комплексу заходів, спрямованих напрофілактику соціально небезпечних інфекцій, пропаганду здоров'я, формування навичок ЗСЖ, відповідальної безпечної поведінки та попередження можливих негативних дій стосовно здоров'я, особлива роль відводиться просвітницькій діяльності.

Розкриємо це поняття, оскільки маємо на меті підготувати молодь до попередження соціально небезпечних явищ засобами просвітницького методу «рівний-рівному». *Просвітницька діяльність*, на думку Н. В. Зимівець, – це активне поширення знань, інформаційна підтримка й позитивний вплив у процесі індивідуального, групового, масового спілкування в умовах освітнього закладу, за місцем проживання, в місцях масових зборів і відпочинку молоді [9, с. 183]. Просвітницька діяльність у сфері ВІЛ/СНІД немає нічого спільного з «протиепідемічними заходами», вона займається пошуком відповіді на складні питання і вимоги щодо ВІЛ/СНІДу.

Однак, найбільш ефективною, на сьогодні, є правильно побудована просвітницька діяльність, спрямована на передачу знань та формування *відповідального ставлення* до проблеми соціально небезпечних інфекцій [4; 6]. Просвітницька робота, наприклад, з профілактики ВІЛ/СНІДу, формування ЗСЖ не передбачає миттєвості дієвості. Для того, щоб сформувати відповідальну, безпечну поведінку у студентів, потрібна планомірна, щоденна, копітка праця різних фахівців і, безперечно, самих здобувачів освіти. Саме залучення їх до просвітницької діяльності і є стрижнем методу «рівний-рівному». Суть поняття «рівний-рівному» полягає у наданні інформації соціальній групі, людям, рівним за певною ознакою (в нашому випадку, це студенти). Навчання рівних рівними – метод, де меншість із рівних між собою людей намагається вплинути на більшість за допомогою надання інформації задля позитивних змін [9, с. 180].

Організація просвітницької роботи за методом «рівний-рівному» є ефективним способом надання достовірної, соціально значущої інформації в

середовищі людей, рівних за певною ознакою, з метою позитивного самовдосконалення особистості, громади і суспільства через довірливе спілкування «на рівних» підчас неформального або особливим способом організованого спілкування (тренінги, консультації, акції тощо).

Аналіз спеціальної літератури дозволяє назвати два основних критерії для класифікації різновидів методу «рівний-рівному». *Перший критерій* – це рівність за віком. Згідно з цим критерієм, метод «рівний-рівному» трактується як спосіб «навчання ровесників ровесниками, однолітків однолітками». Відповідно до цього, у соціально-педагогічній літературі утвердилось сприйняття методу «рівний-рівному», переважно, як способу передачі соціально значущої інформації спеціально підготовленими молодими людьми рівним собі особам за віком. *Другий критерій* – це рівність за певною ознакою. Згідно з цим критерієм метод «рівний-рівному» трактується як спосіб «навчання рівних рівними» (з англ. *peer* – *рівний*), тобто йдеться про надання інформації в середовищі людей «рівних» між собою за певною ознакою (цінності, проблеми, професія, соціальний рівень, хобі, інтереси тощо, усе – окрім віку. Однаковий вік не є головним для «рівності»), і це поширюється на різні вікові й міжвікові категорії. Відомо вже, що в Україні метод «рівний-рівному» у соціальній сфері почали впроваджувати наприкінці XX століття. Спочатку цей метод апробували громадські організації і соціальні служби м. Дніпро, Києва, Запоріжжя тощо. Зараз метод «рівний-рівному» широко застосовується в діяльності педагогів і соціальних працівників і дозволяє спостерігати певні позитивні результати його впровадження в просвітницьку діяльність фахівців. Це, зокрема: донесення до молодіжного середовища достовірної, якісної, соціально значущої інформації та її поширення при формальному та неформальному спілкуванні молодих людей; розширення діапазону просвітницької роботи в сфері сприяння здоров'ю; залучення студентів до просвітницької діяльності.

Один з основоположників теорії молодіжної участі Роджер А. Харт в своїй статті «Розвиток соціальної компетентності та соціальної

відповідальності» писав: «Підлітки борються за те, щоб відіграти осмислену роль у суспільстві. Якщо вони неможуть знайти можливість відповідально розвинути свій досвід, вони зроблять це безвідповідально» [8]. Участь у просвітницькій роботі за методом «рівний-рівному» надає їм таку можливість, задовольняючи потреби студентів у таких різновидах діяльності, які мають особливе значення саме у юному віці: спілкування з ровесниками, спілкування з дорослими та молодшими, навчальна діяльність, організація змістовного дозвілля, випробовування власних сил, пошук свого місця у суспільстві. Принцип «навчаючи – вчуся», який покладено в основу методу, є фундаментом для створення умов з усвідомлення студентами свого здоров'я і саморозвитку як найважливіших життєвих цінностей, які, зберігаючись і примножуючись при здоровому способі життя, забезпечують особистості повноцінну самореалізацію.

Соціально-педагогічна діяльність за методом «рівний-рівному» в контексті просвітницької роботи щодо профілактики небезпечних захворювань – це процес, який формується на основі вже існуючого обміну інформацією в середовищі молодих людей іспрямований на забезпечення якісних змін у ставленні особистості до власного здоров'я як необхідної умови досягнення фізичного, психічного і соціального благополуччя та розквіту і стабільності країни. Ключовими фігурами в цьому процесі виступають педагог-тренер і студент-інструктор. Педагог-тренер – це фахівець (педагог, психолог, соціальний працівник, лікар тощо), який створює умови для проведення просвітницької роботи студентами-інструкторами серед своїх однолітків. Студент-інструктор – це особистість, позитивний лідер, якому довіряють інші вихованці, та поведінку якого вони хотіли б наслідувати, який є носієм інформації уникнення небезпечних інфекцій, знань і цінностей ЗСЖ, привабливих для однолітків; це спеціально підготовлені «непрофесійні педагоги», які навчають і мотивують своїх однолітків.

Отже, ми з'ясували, що просвітницька діяльність за методом «рівний-рівному» – це соціально-педагогічна технологія, яка носить циклічний характер і має свої переваги порівняно з іншими технологіями просвітницької роботи сприяння здоров'ю, а саме: враховує безперервність інформаційного обміну в молодіжному середовищі (молоді люди постійно перебувають у колі своїх ровесників, а професіонали – тимчасово (навчають)); спирається на особливості розвитку особистості студента (молоді люди розуміють одне одного, використовуючи невербальні та вербальні засоби спілкування, а дорослий має вивчити молодіжний «сленг»; молоді люди знають цінності та вимоги своєї соціальної групи, а дорослий має познайомитися з ними); дає змогу не «повчати» студентів (пряма дидактика формування уявлень про ЗСЖ не дає позитивних результатів), а надавати достовірну інформацію, враховуючи вікову мотивацію стосовно збереження власного здоров'я (молоді люди розуміють, що означає бути молодим, а дорослі «намагаються зрозуміти», пригадуючи себе в такому віці; молоді люди мають високий рівень довіри один до одного, а дорослі – створити умови для довіри).

Принцип «навчаючи – вчуся» дозволяє створити умови для того, щоб учасники не тільки отримали необхідну інформацію, а й мали змогу сформувати важливі життєві навички ефективного спілкування, прийняття відповідального рішення, самоконтролю власної поведінки, адаптації до змін у соціумі. Варто зауважити, що саме дотримання принципів та етапів соціально-педагогічної технології «рівний-рівному» є фундаментом досягнення тих цілей, які суспільство і практика соціально-педагогічної діяльності покладає на цей метод. Впроваджуючи його, слід пам'ятати про певні труднощі або, так звані, слабкі сторони соціально-педагогічної діяльності за методом «рівний-рівному». Насамперед, це недостатній рівень досвіду, брак інформації у студентів і можливе недостовірне використання інформації тощо. Тому, так важливо дозувати і відбирати інформацію, яку планується подати для молоді за обраною технологією, проводити підтримувальні семінари для студентів-інструкторів, а обираючи таких з

кола вихованців, залучати тих, хто є так званими «позитивними лідерами» і до думки яких прагнуть прислухатись інші.

Отже, з усього вищевикладеного можна зробити висновки, що запровадження методу «рівний-рівному» в освітніх закладах з метою формування у студентів почуття відповідальності за своє здоров'я й поведінку в процесі комунікативної діяльності, де відбувається обмін знаннями, мотивуючими ідеями, сприяє формуванню достовірних знань і ціннісних орієнтацій щодо принципів здорового способу життя, ціннісного ставлення до здоров'я й запобіганню негативним вчинкам. На нашу думку, одним із шляхів досягнення цієї мети є навчання студентів відповідальному ставленню до власного здоров'я й здоров'я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей.

Як видно з описаної вище сутності блоків, зміст програми передбачає створення умов для ознайомлення здобувачів вищої освіти з власним потенціалом, вироблення стратегій конструктивної поведінки, психологічної гнучкості; набуття навичок самоорганізації, проектування власного майбутнього й через це складання перспективних малюнків для інших учасників навчального процесу.

Практичні роботи, передбачені програмою, спрямовані на формування адекватної самооцінки, рефлексії, набуття практичних навичок розв'язання актуальних міжособистісних та внутрішніх конфліктів, конструктивного спілкування та взаємодії в різних сферах життя. Проведення та аналіз діагностичних тестувань на заняттях проводиться для надання здобувачам освіти певних відомостей про власну особистість. Проводилися тренінгові заняття, розвивальні, корекційні вправи, дискусії, «мозкові штурми», ділові і рольові ігри. Матеріал для практичних завдань педагог/керівник волонтерського центру добирала самостійно, виходячи зі змісту блоку. Практичні роботи виконуються під час позааудиторного часу, але обмежена кількість їх виділяється на самостійне опрацювання. Крім того, деякі завдання рекомендовано до самостійного виконання у позааудиторний час

(спостереження з метою визначення репрезентативних систем оточуючих, невербальних засобів спілкування тощо). Доцільно застосовувати такі форми організації занять: індивідуальна, мікрогрупова, фронтальна (лекційні і практичні заняття).

Показниками засвоєння матеріалів цієї програми є здатність характеризувати і пояснювати основні поняття, аналізувати і виконувати запропоновані вправи та завдання, розуміти закономірності подій, що відбуваються. З огляду на це критеріями оцінювання результатів навчання за цією програмою у Школі волонтерів є: показник якості засвоєння теоретичних знань; показник практичного застосування набутих умінь та навичок у волонтерській діяльності. Форма контролю: підготовка та захист волонтерами проекту «Моя життєтворча стратегія».

Проведений нами аналіз щодо визначення сутності формування життєтворчої компетентності здобувачів освіти засобами волонтерства, ролі волонтерської діяльності студентів у контексті оволодіння їх майбутньою професією завдяки створенню певної організаційної моделі волонтерської роботи серед студентів як умови їх успішного соціального та професійного становлення, дозволяє сформулювати теоретичні й практичні висновки, рекомендації щодо адаптації студентів до майбутньої професії та змістовного особистого життя. Волонтерську роботу розглядаємо як складову професійної підготовки фахівців у галузі освіти, як фактор особистісного розвитку, набуття професійно важливих знань, умінь та якостей, як умову успішної самореалізації й життєтворчої діяльності. Вважаємо, що залучення студентів до волонтерської діяльності є важливим напрямом роботи кураторів, студентського активу ЗВО, що може бути темою подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. І.Д. Бех. К.: Либідь, 2003. 344 с.
2. Бондаренко З.П. Добročинність та волонтерство як веління часу. *Думки, підказані серцем. Роздуми про виховання студентської молоді* : [нариси] / ідея та заг. ред. М.В. Полякова; авт.-упоряд. В.В. Іваненко, Н.П. Олійник. Д. : Вид-во ДНУ, 2011. С. 70-81.
3. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2007. № 4. С. 50–59.
4. Бондаренко З.П. Соціальне здоров'я студентів у контексті розвитку волонтерства. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. №1(13). 2017. С. 59–67.
5. Бондаренко З.П. Формування здорового способу життя студентів як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: Серія «Педагогіка і психологія»*. №1(9). 2015. С. 51–59.
6. Гусак П. М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: монографія /П.М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.
7. Іваненко В.В., Бондаренко З.П. Волонтерство як фактор соціального та професійного становлення студентів класичного університету. *Філософсько-гуманітарні читання* : Зб. науков. праць / Відп. ред. О.В. Добридень; редагування В.Ю. Кравченко, А.І. Лівенко. Дніпропетровськ : ДЗ «ДМА», 2015. С. 6–13.
8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
9. Зимівець Н.В. «Рівний-рівному» – інноваційний метод соціально-педагогічної діяльності. *Соціальна педагогіка: теорія і технології* : підручник

[для студ. вищ. навч. закладів] / [Т.Ф. Алексєєнко та ін.] ; за ред. І.Д. Зверєвої. К. : Центр навч. літератури, 2006. С. 180–188.

10. Зимівець Н.В. Особливості технології «рівний-рівному» у профілактичній роботі зі студентською молоддю. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. пр. : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Чернівці : Рута, 2005. Вип. 271. *Педагогіка та психологія*. С. 60–64.

11. Зимівець Н.В. Сучасні підходи до популяризації здорового способу життя. *Матеріали другої міжнар. соц.-пед. конф., 24-25 квіт 2007 р.* Луцьк : [б. в.], 2007. С. 68–70.

12. Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/244717787>

13. Концепція освіти «рівний-рівному» щодо здорового способу життя серед молоді України / Оржеховська В.М., Пилипенко О. І., Андрущак Л. І. К.: Міленіум, 2002. 20 с.

14. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи* : методологія, теорія, технології. Вища освіта України. 2009. № 3 (додаток 1) К. : Гнозис, 2009. 630 с.

15. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / За ред. Т.Л. Лях; авт.- кол. З.П. Бондаренко, Т.В. Журавель, Т.Л. Лях та ін. К. : Версо-04, 2012. 288 с.

16. Поліщук В.А. Компетентнісний підхід науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота / голов. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2018. Вип. 2 (43). С. 206-209.

17. Сірик С.Ф. Позанавчальна діяльність студентів як чинник успішної соціалізації особистості. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* №1(13). 2019. С.124-128.

18.Формування здорового способу життя молоді: навч.-методичні рекомендації / Авт. колект. Т. Андріученко, О. Вакуленко [та ін.]. 2-ге вид. К.: Бланк-Прес, 2019. 120 с.

2.5 Соціальне проектування із використанням технології ZOOM під час пандемії на прикладі діяльності молодіжних клубів «Соколи»

Грищук Д.Г.

ORCID 000-0003-2284-3706

Без сумніву 2020-2021 роки увійдуть в історію як час, коли людство в прямому сенсі зупинилося зустрівшись із глобальними психо-біологічними змінами, та відтепер намагається в своїй більшості адаптуватися до нових реалій життя. На початку пандемії COVID-19 за лічені місяці порушив всі існуючі норми спілкування, розвіяв сталі міфи про країни «першого», «другого», «третього» світів. Країни світу вперше за багато років почали закривати свої кордони для захисту своїх національних інтересів. Все частіше поруч з поняттям «брексіт» лунав «італексіт». Проте філософія глобалізму із стиранням кордонів, гендерних, соціальних та економічних відмінностей, «лівим» кутом бачення процесів подальшого розвитку людства після паузи у 2020 році сьогодні знов повертається до порядку денного. Але за новими правилами. Кампанія глобальної вакцинації неухильно веде людство до нового типу внутрішніх та зовнішніх взаємовідносин, вводячи новий тип умов - біо-технологічні. Це означає обов'язкову наявність тестування на наявність антитіл або паспорту вакцинації від вірусу. Останнім часом ця умова стає поряд із такими традиційними, як наприклад, наявність загранпаспорту або візи для закордонної подорожі, або квитка на потяг в межах однієї країни. І якщо до пандемії коронавірусу гасла про єдність всього світу панували лише на рівні

філософських, та політичних роздумів, то сьогодні «паспорт вакцинації» стає реальним відтворенням ідеї єдиної світової родини.

Глобальні зсуви фіксуються не тільки на політичному рівні. Під час будь якої катастрофи, на тлі боротьби інтересів, гостроти набуває боротьба цінностей. Стають актуальними питання поведінки індивіда в критичних ситуаціях, критеріїв власного вибору, характеру взаємовідносин із суспільством, окреслення меж між власним та суспільним, обрання певної етичної системи як фундаментальної для власного існування і добробуту. Питання формування нової аксіологічної моделі поведінки лунають в економічному, освітньому, політичному, науковому та побутовому просторах. Есхатологічний характер, який є невід'ємною ознакою будь якої кризи, провокує ментальні та світоглядні потрясіння у суспільстві. Очевидний рівень зростання загальної релігійності населення планети.

В контексті нашого дослідження, виклики, продиктовані карантинном всесвітнього масштабу, торкнулися громадського сектору. З одного боку на самому початку епідемії в Україні відчувся невеликий (у порівнянні з періодом 2014-2015 р.р.) сплеск волонтерського руху. З іншого боку, багато організацій, змістом діяльності яких була активна взаємодія з певною кількістю людей, зустрілися з проблемою перегляду та внесення змін щодо свого подальшого існування. Відомо, що однією з характерних рис розвиненого громадянського суспільства є його активне залучення до активної корисної діяльності у межах своєї територіальній громади. Важливим показником такої активності є розробка та впровадження у життя суспільства різного типу соціальних проектів. Особливої потужності та масштабності соціальна діяльність набуває за умови активної участі в ній молоді. Участь на всіх етапах проектування формує не тільки важливий соціальний досвід, але дає важливий емоційний імпульс (І. Бех) (почуття успіху та особистої корисності), який, в свою чергу, викарбовує в свідомості людей зліпок пам'яті, який формує фундамент їх подальшої умотивованості на систематичну громадянську діяльність. Технології соціального проектування та реалізації конкретних програм в

умовах карантину є проблемою нашого дослідження. У вітчизняній та зарубіжній науці питання соціального проектування присвячено чимало досліджень (І. Зверєва, Г. Лактіонова, А. Капська, С. Кримський, С. Харченко, О. Безпалько, Л. Тюпня, Дж. К. Джонс, Р. Crawford, Р. Bryce, О. Navarro-Flores, Thierry Marier-Bienvenue та ін.). Проте детального вивчення потребують питання ролі та місця ціннісного, операційно-діяльнісного, змістового та рефлексійного компонентів технології відповідної технології нових умовах адаптування суспільства до викликів пандемії. Актуальним залишається пошук ефективних напрямів практичної реалізації соціальних проектів у суспільстві. Існує значний теоретико-методологічний фундамент соціального проектування, проте часто теорія не відбивається у практиці повсякденного життя. На прикладі діяльності мережі молодіжних територіальних клубів «Соколи» (освітній проект Громадської організації «Возлюби») ми розглянемо сутність та подальші перспективи технології соціальних проектів із використанням технології ZOOM під час пандемії. Для аналізу будемо розглянуто проекти, які були реалізовані у 2020-2021 роках: CampMaker [4], ProjectMaker та FundMaker.

Стратегічною метою соціальної діяльності в територіальній громаді є організація діяльності, що спрямована на створення умов для соціалізації суспільства, розвитку особистості і задоволення її потреб [2]. Технологія проектування, як провідна технологія соціальної роботи, має намір створити, модернізувати, або підтримати соціальне середовище [11]. Головною метою соціального проекту є привнесення в соціум певних змін, які торкаються економічного, духовного, соціального, екологічного стану в суспільстві.

Соціальний проект, на відміну від інших, має ряд особливих характеристик, які підкреслюють його суспільні функції, зокрема: наявність ідеальної моделі змін в особистості або у суспільстві, як результату реалізації певної програми; суспільна детермінованість змісту проекту (націленість програми проекту на соціум або соціальне явище чи ситуацію); націленість програми дій певну соціальну інституцію (особистість, родина, заклад освіти,

територіально громада); соціальна таргетність (підпорядкованість місту програми особливостям певної соціальної групи); переважання колективної діяльності під час реалізації проекту [16]; наявність соціально-педагогічної домінанти (проект направлений на внесення якісних і кількісних змін у суспільстві, змістом яких є не тільки вирішення матеріальних питань, а прищеплення клієнтам цілої низки громадянських та духовних якостей і цінностей), наявність потужного медійного компоненту (інформування громадськості про плановані зміни або ті, що відбулися, звітність перед донорами, підготовка презентації програми проекту та процесу її реалізації).

Технологія соціальних проектів містить в собі декілька почергових етапів: передпрограмний (оцінювання ситуації, формування уявлень про стан об'єкта або явища), програмний (визначення мети, завдання, створення певного алгоритму дій, визначення критеріїв оцінки виконання сформульованих завдань), документальний (оформлення програми на паперових чи електронних носіях, підготовка необхідних супроводжувальних документів, бланків питальників, брошур), операційно-діяльнісний (реалізація проекту), оціночно-рефлексивний (моніторинг змін у соціумі після реалізації програми, аналіз діяльності з обов'язковим зазначенням сильних та слабких сторін програми та ходу її реалізації, опитування учасників проекту, підбиття висновків, визначення перспектив подальшої проектної діяльності).

Існує багато класифікацій соціальних проектів [3, 6]. До цього переліку ми додамо, що соціальні проекти, в контексті роботи з молоддю, бувають патронатними (під безпосереднім керівництвом соціального працівника або групи «старших» осіб) і незалежними (без участі соціального працівника або іншої «старшої» особи), груповими та індивідуальними (виконуються молодою особою самотійно чи у групі). Слід згадати, що бувають проекти одноразові та контекстні (певні проекти виступають у якості підпроектів однієї великої загальної програми). О. Безпалько вирізняє інноваційні та підтримуючі зміни [3]. Чітке осмислення та сприйняття актуальності щодо запланованих змін в середовищі визначає вектор розробки та реалізації соціального проекту.

В полі нашої уваги містяться практичні групові інноваційні або підтримуючі соціальні проекти, які реалізуються за участю членів молодіжних організацій в нових соціальних та побутових умовах, що склалися в реаліях 2020-2021 років.

Молодіжні організації мають величезний соціально-педагогічний потенціал. Завдяки певним психо-фізіологічним особливостям юнацького віку, згуртовані за певними ознаками та цілями групи юнаків та дівчат акумулюють в собі та практично відтворюють у реальних діях соціальний потенціал молоді [7]. Саме в соціальній діяльності молодіжних організації учнівська та студентська молодь має можливість для повної реалізації своїх потреб в самоутвердженні, самовизначенні, самостійності особистості [17].

Використання технології соціальних проектів у роботі з молоддю допомагає вирішити низку важливих завдань, зокрема:

- діагностика стану розвиненості молодіжної групи, виявлення слабких сторін колективу, вивчення власних уподобань юнаків та дівчат, аналіз рівня їх громадянської соціалізованості;
- моделювання активного залучення молоді у суспільне життя територіальної громади, пошук ефективних шляхів соціалізації молодого покоління;
- мотивування юнаків та дівчат до займання активної дієвої позиції як в молодіжному, так і в дорослому суспільстві через їх участь у процесах аналізу ситуації, дискусій та мозкових штурмів щодо пошуків оптимальних способів вирішення визначених проблем, планування програм, розподілення організаційних та виконавчих ролей;
- організація діяльності молоді у соціальному середовищі, надбання практичного досвіду комунікації, менеджменту, лідерства;
- мотивація та стимулювання молоді на перспективу за допомогою рефлексії особистісного емоційного стану, евристичної ситуації [1] з подальшим підняттям якості самооцінки та установок на подальше активне громадське життя.

Процес проектування в соціальній роботі має опір на особистісно-зорієнтований підхід до учасника, пошук його позитивних та сильних сторін і командну роботу у процесі розв'язування відповідного завдання. Ефективність соціального проекту серед молоді напряду залежить від ступеню підготовленості та компетентності соціального робітника, якості оперування знаннями та вміннями організації та проведення соціально-педагогічної діяльності, рівня його всебічного розуміння процесу інноваційних рухів, стану розвиненості його стратегічного мислення. Від координатора проектної діяльності очікується наявність високого рівня особистісної і професійної етики, лідерських якостей та самоорганізації. Соціальні проекти поряд з іншими видами проектів мають декілька т.з. «червоних зон», потрапляючи в які, виконавці мають багато шансів не довести його до запланованого кінця або не досягти визначеної мети. Серед таких слід зазначити: неточність, неконкретність мети та завдань або відсутність динамічності та готовності швидко коригувати рух та приймати зміни [21]; слабка комунікація між виконавцями програми [20]; нечітке розуміння особистісної ролі кожного в команді; наявність помилок на етапі формування кошторису (проект дорожчає десь «посеред шляху»); формулювання нереалістичних завдань (в контексті соціальної ситуації, ресурсної бази, фінансового стану та ін.).

В науці є багато формулювань як соціальних проектів так і самої технології [19; 14; 8; 9; 18; 30]. В контексті діяльності територіальних молодіжних організацій «Соколи» ми будемо вважати соціальним проектом – *інноваційний суспільний (ініціатор проекту та проектна група) продукт (має соціально-педагогічну природу, мету, завдання та чіткий алгоритм дій), що має соціальну направленість, загальною метою якого є внесення якісних чи/або кількісних змін в соціальному середовищі. Під технологією соціальних проектів ми розуміємо розроблене рішення певної соціальної проблеми, яке реалізується на практиці системою методів, засобів алгоритмів дій, направлених на досягнення визначеного результату.*

Соціальне проектування стало фундаментом соціально-педагогічного впливу на молодь у діяльності територіальних молодіжних клубів «Соколи» (далі клуби «Соколи»). Провідною метою діяльності клубів є духовно-патріотичне виховання підлітків та молоді через низку освітньо-виховних програм (наприклад програми «Козацький часопис», «Козацький часопис. Частина Друга. Стежками історії українського державотворення», «Сторінками вічних історій»). Основними цінностями, які плекаються та формуються у «соколят» є віра в Бога, любов до України, повага до своєї історії, мови, культури, братерство і сестринство, висока вмотивованість на активну громадську діяльність у територіальній громаді, чистота тіла, душі, міжстатевих взаємовідносин, шаноба до літніх, милосердя до нужденних, терпіння до малих. Провідною діяльністю членів клубів була планування, організація та проведення соціальних проектів протягом року. Результати роботи представлялися та оцінювалися у форматі командного змагання на щорічних «Сокільських іграх», де визначалися переможці та представлялися на грант майбутні проекти. Протягом літа члени клубів залучалися до проведення літніх таборів для молодих мешканців територіальних громад, під час яких «соколята» могли на практиці розвивати в собі такі важливі риси характеру, як цілеспрямованість, стійкість, лідерство, відповідальність, комунікативність. Влітку активні члени молодіжних клубів приймали участь у літньому сокольському таборі, де вони могли продовжувати свій патріотичний, громадянський та духовний вишкіл.

Мережа клубів почала діяти в період з 2015-2016 року в рамках статутної діяльності громадської організації «Возлюби». Активний початок роботи за цим напрямом фіксується у 2015 році, коли на тлі агресії Російської Федерації на Сході України та окупації Криму набрав життєвої актуальності курс на поглиблення процесу націєтворчості з обов'язковим урахуванням прогресивного етнокультурного досвіду людства. Базовою для вирішення найгостріших соціальних проблем молодих українців з початку війни стала система громадянських і духовних цінностей, що разом сприяють

особистісному розвитку та національному поступу юнаків і дівчат. Роль провідного суб'єкту соціалізаційного процесу була відведена молодіжній організації, в межах якої відбувається трансформація соціального досвіду щодо активного включення молоді в суспільне життя територіальної громади у програмний зміст освітньої і практичної діяльності організації. На сьогодні мережа охоплює пришкільні та територіальні клуби у Києві, Василькові, Гостомелі, Полтаві, Харкові, Рівному. Аналізуючи соціально-педагогічний зміст діяльності клубів «Соколи», слід виокремити її *просвітницький* та *діяльнісний* напрями. В рамках просвітницької діяльності члени організації та всі охочі прослуховують курси з історії боротьби за незалежність України в різні часи: від козаччини до бурхливого ХХ століття і сьогодення. На цих курсах юнаки та дівчата оволодівають формами і засобами духовного і практичного розвитку як дієвих громадян своєї держави, захисників прав і свобод, активних гравців на суспільно-політичному, -економічному полях як на рівні територіальної громади, так і у загальнодержавному вимірі. Система цінностей Людини-Громадянина (або Homo-Civicus) містить в собі багатогранний комплекс суспільних (любов, сімейні цінності, жертівність, доброта, цілеспрямованість, чесність, позитивне мислення, благодійність, повага до літніх тощо), національно-патріотичних (любов до Батьківщини, надія на свободу кожного українця і рідної землі, повага до своєї історії, мови і культури тощо), валео-екологічних (здоровий спосіб життя, фізична культура, бережливе ставлення до навколишнього середовища) та духовних чеснот (жертівність, цінність особистісного та суспільного життя, детермінованість вищому духовному ідеалу тощо). Просвітницька діяльність у клубах будується на освітньо-розвивальному комплексі, який містить матеріали в навчально-методичних посібниках «Козацький часопис», «Козацький часопис. Частина друга», «Сторінками вічних історій», методичні рекомендації для викладачів, мультимедійний супровід. Протягом року члени клубів знайомляться з видатними персоналіями та подіями як української, так і всесвітньої історії. На засадах компаративістики юнаки і дівчата, використовуючи аналогії і паралелі,

методи порівняння і синтезу, аналізують соціально-педагогічний і виховний зміст історичних подій та роль відомих постатей, додаючи його у систему власних цінностей і установок на активне громадянське життя. Прикладом може бути бесіда з старшокласниками про історичні та духовні паралелі між Авраамом і Шевченко. Кожен з них посідає в пантеоні національної слави провідне місце, граючи роль своєрідного духовного фундаменту відповідного народу, його ментального та світоглядного концептів. Порівнюючи ролі Авраама та Шевченка в історії єврейського та українського народів, осмислюючи їх внесок у процеси національно-культурного, політичного, економічного і духовного розвитку, молоді люди роблять висновки про актуальність і цінність знання історії своєї територіальної громади, обізнаність у відомих персоналіях регіональної історії і подальшого включення таких персоналій у процеси суспільного розвитку як своєрідної конотації унікальних рис місцевості і її населення.

Крім занурення в історію молодь під час зустрічей у клубах також опановують важливими життєвими компетенціями необхідними для ефективної освіти, роботи, міжособистісних комунікацій тощо. У навчальних планах клубів «Соколи» містяться такі теми, як «Навички публічного виступу», «Правила написання та презентації резюме», «Шляхи подолання міжособистісних конфліктів в навчальному закладі або на роботі», «Секрети подолання професійного вигорання», «Виховання ефективного лідера», «Як дружити із своїм бюджетом», «Організація та проведення соціального проекту», «Як підготувати вдалий звіт з проведеної діяльності» тощо.

Таким чином просвітницький напрям діяльності молодіжних клубів «Соколи» закладає міцне теоретичне підґрунтя для участі юнаків і дівчат у конкретній соціальній діяльності в якості як активних організаторів, так Процес планування та організації соціальних проектів проходив в рамках щотижневих зустрічей членів клубу з лідерами або наставниками. Діяльність організацій була побудована на тісній співпраці «соколят» в середині

колективу, з адміністрацією та учнями або студентами закладів освіти, з мешканцями територіальних громад.

До початку пандемії члени клубів «Соколи» приймали участь в організації та проведенні трьох великих сезонних соціальних проектів, один з яких вони презентують на міжрегіональних змаганнях «Сокільські ігри» на весні. Вибір тематики, цільової групи, складання бюджету знаходяться в компетенції місцевих молодіжних клубів. Обов'язковим для всіх є підготовка звіту та його презентація. За правилами «Сокільських ігор» найкращий завершений соціальний проект номінується грошовою премією у розмірі шість тисяч гривень. Кожен з клубів-учасників мав можливість презентувати плани на майбутній проект та отримати грант у розмірі чотирьох тисяч гривень. Тематична та таргетна палітра соціальних проектів клубів «Соколи» була різнобарвною. Слід відмітити *благодійні проекти*. Так у період 2016-2019 року члени молодіжного клубу «Соколи» у Рівному організували та провели проект «Одужуй, друже», яка містила в собі низку підпроектів, а саме щомісячне відвідування дитячого онкологічного диспансеру, підготовку та вручення онкохворим дітям листівок від учнів молодших класів загальноосвітньої школи, організація та проведення для пацієнтів міської лікарні щорічних різдвяних концертів, підготовку, друк та розповсюдження брошури про важливість здорового способу життя серед містян Рівного. За весь цей час більше сотні маленьких мешканців Рівного та області, разом із батьками пережили на собі дбайливу зворушливу турботу з боку підлітків та молоді – членів клубу «Соколи». Серед благодійних проектів слід відмітити проект харківського клубу з цільового надання допомоги літнім людям. Так в 2018 році протягом тривалого часу юнаки і дівчата разом відвідували літню жінку, ветерана Другої Світової війни у місці Харків.

Крім благодійних проектів члени клубів залюбки приймали участь в *освітніх* проектах. Так, члени клубу міста Васильків Київської області у 2018 році подали заявку та виграли грантову премію від міста на ремонт та оздоблення пішохідних переходів в районі загальноосвітньої школи

(встановлення великого макету пішохода, нанесення фарбою перед переходом попереджувальних знаків «Зніми навушники!», «Призупини телефонну розмову!», «Зійди з велосипеда!»). Протягом реалізації проекту була виготовлено та розповсюджено декілька сотень брошур з порадами щодо правил дорожнього руху серед школярів, їх батьків та перехожих містян. Результати проекту були опубліковані у місцевих ЗМІ. Члени клубу «Соколи» у Харкові у 2019 році взяли участь у проведенні низки літніх денних таборів за темою «The Power», темою яких було ознайомлення молодших та старших школярів із важливими уроками на прикладі біблійного героя Самсона, який вчить всіх небезпеці легковажного, безвідповідального відношення до свого життя та життя людей навколо. Протягом двох місяців члени клубу взяли участь у програмах для більш ніж двохсот мешканців Рівного, Ірпеня, Харкова. Серед майбутніх соціальних проектів на «Сокільських іграх» 2019 року грант отримав освітній проект для незрячих та слабозорих вихованців школи-інтернату міста Києва по організації відвідування ними контактного зоопарку. Метою цього заходу є, по-перше, надання дітям із обмеженими можливостями змогли «побачити» тваринний світ, по-друге, прищепити їм любов до навколишнього світу шляхом залучення їх до посильного процесу прибирання, по-третє, актуалізувати життєво важливі для цих дітей почуття особистісної значущості та спроможності. Особливої уваги також заслуговують соціальні проекти *екологічного* напрямку. В 2018 році члени клубу міста «Гостомель» взяли участь у створенні рекреаційної зони біля невеличкого озера поруч зі школою. Юнаки та дівчата на першому етапі власноруч прибрали місцевість, оздобили її лавками та спеціальним написом для важливості дотримання в цій зоні правил поведінки. Під час другого етапу були підготовлені та надруковані брошури про важливу роль довкілля в житті людини. Матеріали розповсюджувалися серед школярів та відпочиваючих біля озера.

Проте з середини березня 2020 року після оголошення жорстких карантинних заходів активна соціальна діяльність клубів «Соколи» припинилася. Введення карантину відчули на себе абсолютно всі громадські

організації. В спішному порядку більшість з тих, хто був орієнтований на безпосередній контакт з населенням, мали ввести цілу низку запобіжних заходів, які певною мірою обмежили їх мобільність. Так, наприклад, центри реабілітації наркозалежних додали до своїх внутрішніх правил наступні: можливість транспортування та супроводу нових пацієнтів для виключення можливості інфікування у громадських місцях, обмеження доступу до закладу (дозволено лише персоналу та пацієнтам), обмеження відвідувань [13]. Деякі громадські організації зіткнулися з проблемою логістики, наприклад блокування на Великдень у в'їздах в місто Київ та транспортування лікарів з передмість до Обласної станції екстреної медичної допомоги [15].

Члени ГО «Возлюби» миттєво зорієнтувалися у великій кількості нових актуальних проблем та організували участь своїх членів у волонтерському русі. Так, протягом березня-квітня 2020 року було проведено пілотний проект «Друге крило – доставка їжі» по організації доставці їжі та ліків літнім людям, які потрапили до групи ризику захворювань на коронавірус в місті Ірпінь в рамках місцевої волонтерської ініціативи «Не Будь Байдушим». За вказаний період за участю членів молодіжних клубів було відвідано більш ніж 100 родин. Окрім доставки необхідних продуктів разом із клієнтами проводилися короткі бесіди про дотримання основних правил безпеки щодо зниження ризику захворювання, також літнім людям була надана капеланська духовна допомога пастирями місцевої християнської громади. В рамках проекту «Друге крило» в травні 2020 року молодь з київського клубу «Соколи» відвідала соціальний гуртожиток для випускників спеціалізованої школи-інтернату для дітей із вадами зору. Мешканцям гуртожитку була надана матеріальна (продукти харчування, антисептики) та психологічна допомога (дружнє спілкування, відповіді на актуальні питання щодо організації безпеки життєдіяльності в кризових умовах).

На жаль ситуація з рівнем захворюваності в Україні з часом не змінилася, а більше погіршилася. В 2021 році українці зрозуміли, що епідемія вірусу не скінчиться скоро, натомість треба шукати шляхи адаптації до

реальності, що була створена цією проблемою. Існуючі до того форми та методи соціально-педагогічного впливу на молодь-членів молодіжних клубів (проведення літніх денних та стаціонарних таборів, щотижневі індивідуальні та групові зустрічі в клубах, організація та реалізація масових благодійних акцій для дітей та молоді, літніх та осіб із обмеженими можливостями) з метою підвищення рівня та якості їх особистісного громадянського, духовного і соціального розвитку опинилися під жорсткими обмеженнями з боку влади. Якщо до пандемії коронавірусу соціальні проекти, які проводилися членами молодіжних організацій, мали масовий характер, не були обмежені за місцем та часом, із найменшою кількістю «традиційних» вимог щодо організації безпеки соціального простору, мали на меті задоволення мінімальних фізичних, психологічних та духовних потреб, містили в собі велику частку просвітницької діяльності. Проте із запровадженням карантину в Україні проектна діяльність громадських об'єднань зазнала значних змін у змісті організації та характері її реалізації.

Виклики, з якими зіткнулися клуби «Соколи», внесли значні корегування в систему позашкільної освіти. В листі МОН від 30.04.2020 року «Про особливості організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти під час карантину» було рекомендовано «розробити заходи щодо часткового переведення працівників закладів освіти на роботу в гнучкому та/або дистанційному режимі, забезпечити за наявності відповідних умов проведення навчальних занять, у тому числі, у гуртках, за допомогою дистанційних технологій» [12]. Використання технологій дистанційної освіти має потужний теоретичний та практичний досвід. Свій внесок в розвиток дистанційного навчання зробили зарубіжні науковці Р. Деллінг, Г. Рамбле, Д. Кіган, М. Сімонсон, М. Мур, А. Кларк, М. Томпсон ін., та відповідно вітчизняні О. Андрєєв, І. Козубовська, В. Олійник, Є. Полат, А. Хуторський та ін.

Аналізуючи моделі традиційного та дистанційного навчання Г. Даценко наголошує на широке коло нових освітніх можливостей через використання

комп'ютерних та хмарних технологій, які містить остання модель (проведення конференцій, проектні роботи, тренінги). Також підкреслюється особлива роль викладача, яка набуває характеру тьюторства [5]. Серед численних переваг дистанційного навчання також виокремлюють і такі, як гнучкість, актуальність, зручність, економічна ефективність, раціональність, інтерактивність, діагностичність, географічна необмеженість [10]. З огляду ситуацію, яка склалася в Україні і в цілому світі за останні місяці, до цих переваг слід також додати дистантність учасників навчання. І хоча іноді зв'язок може проходити між групами (технології *satellite school* або змішане навчання), проте організувати необхідну ізолюваність студентів набагато простіше саме при використанні комп'ютерних та хмарних технологій. В останні два роки майже весь освітній процес перейшов в режим онлайн спілкування, більшість освітян дізналися про велике коло різноманітних онлайн сервісів, за допомогою яких можна організувати дистанційне навчання. Це всесвітньо відомі професійні платформи Google Classroom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Zoom, Class Dojo, Classtime. До цього переліку Міністерство освіти і науки України у своєму листі від 26.03.2020 додало цілу низку спеціальних ресурсів, як наприклад **iLearn** – це безкоштовна гейміфікована платформа з навчальними онлайнкурсами, тестами та вебінарами; **Kahoot!** – сервіс, який дозволяє генерувати тести і проходити їх в ігровій формі. На заняттях може стати інструментом для перевірки знань. Використовувати можна прямо у браузері; **Edmodo** – освітній сайт, що побудований як усічена соціальна мережа за типом Facebook. Дозволяє оперативно спілкуватися викладачам та здобувачам освіти; **Stepik** – безкоштовна освітня платформа та конструктор відкритих онлайнкурсів та уроків; **OnlineTestPad** – онлайн конструктор тестів, опитувань, кросвордів; **Trello** – онлайн- програма, що допоможе організувати продуктивну командну роботу учнів. Наприклад, створення проекту чи підготовку до предметного турніру); **Plickers** – додаток, який дозволяє організувати тестування за допомогою карток з QR-кодом та швидко отримати результати.

Навесні 2020 року було вирішено відмінити всі масові заходи до кінця літа через загрозу поширення коронавірусної інфекції. Місцеві клуби також не мали можливості збиратися разом. Тому для підтримки робочого «тону» всім учасниками було запропоновано взяти участь у спеціальних освітніх проєктах в онлайн-режимі за допомогою платформи ZOOM. Протягом 2020-2021 років серед учасників мережі клубів «Соколи» було організовано та проведено такі заходи: як Camp Maker, Project Maker та Fund Maker.

Так, метою цього проєкту було залучення молоді в планування традиційного «денного» табору, які останніми роками влітку проводилися ГО «Возлюбви». І якщо раніше «соколята» були активними учасниками та помічниками в цих таборах, то цього разу їм було запропоновано стати авторами програми табору, яка містить розклад, планування заходів, організацію команди і т.п.

Всі учасники були поділені на три великі команди. Кожна з команд протягом 2 тижнів мала завдання підготувати та представити суддям рішення цілої низки практичних завдань.

Учасники команд мали підготувати:

1. Візитівку табору. Це завдання містило колективну роботу над назвою, рекламною афішою, логотипом, загальною концепцією майбутнього табору. Також важливим було доказати актуальність обраної тематики.

2. Фундамент табору. Це завдання включало розклад для вожатих, загальний розклад, розклад спеціальних заходів.

3. Табірний кейс. На цьому етапі команди мали підготувати проєкт рекламної кампанії у територіальній громаді, кількість необхідного інвентаря, матеріали для різноманітних гуртків (станцій), приблизний кошторис табору.

За результатами оцінювання було обрано найкращий проєкт, який отримав грошовий грант відповідно кошторису, а його автори матимуть змогу власноруч організувати та провести денний табір влітку 2021 року.

Перемогу одержала команда під номером 3 з темою табору «Jump in Space». Актуальність загальної концепції була представлена у вигляді

наступних тез: 1. Іноді нам здається, що ми нікому не потрібні. Наша мета показати оточуючим, особливо дітям, що вони важливі для оточуючих (батьки, школа), і, звісно, для Бога; 2. Тематика табору (космічна подорож) направлена на виховання таких важливих чеснот, як відповідальність, чесність, милосердя; 3. Цільовою аудиторією є підлітки та юнацтво; 4. Програма табору відкриває можливості доторкнутися до емоційної та інтелектуальної сфери молодого покоління; 5. Важливим є також виховання соціальної активності майбутніх громадян своєї країни.

Космічна тематика була впроваджена авторами програми і в розклад дня (назви елементів, наприклад, Dragon Crew – планерка вожатих; Milky Way – ігрові станції) і у символіку (шеvronи, футболки, бейджі). Команда підійшла креативно і до підбору і до підбору уроків протягом табору. Так, заплановано вивчення цікавих фактів про космос, людину, Божий Космічний план для кожного на планеті Земля і т.п.

Протягом двох тижнів, коли готувалися завдання, члени кожної команди зустрічалися разом на платформі Zoom для спільної роботи. Вибір моделей колективної роботи залишалося на розсуд кожної з команд. Одні робили все гуртом, інші розділилися на умовні «трійки» та розподілили між собою етапи завдання, треті обрали лідерів які керували ходом загальної роботи. Раз на тиждень також проводилися онлайн зустрічі всіх учасників для загального спілкування, обміну даними, проміжним звітом.

Загалом технологія соціального проектування у діяльності молодіжних клубів «Соколи» містила:

- концептуально-цільову складову (визначалася проблема, формулювалися мета і завдання проекту, тип проекту, час та бюджет). Під час підготовки та документування соціального проекту використовувалися мозковий штурм, кейс-метод, метод критичного мислення. Обов'язковим було планування часу реалізації соціального проекту, який складав від трьох годин до трьох років. Окремим етапом підготовчої частини було обчислення бюджету. Соціальні проекти клубів «Соколи» мали бюджет від 1000 до 20000

гривень. Після завершення підготовчого етапу обов'язковою була презентація то захист проекту перед керівництвом клубу;

- суб'єктно-об'єктивну складову (окреслювалася цільова аудиторія та робоча група по підготовці реалізації проекту). Таргетна група обумовлювалася сформульованою соціальною проблемою на вирішення якої колектив клубу розробляв певний алгоритм дій. Так клієнтами соціальних проектів ставали представники різних вікових категорій, соціальних груп. Кількість коливалася від однієї до декількох сотень осіб;

- ціннісно-змістову складову (кожний соціальний проект у діяльності клубу мав потужне ціннісне підґрунтя, розроблену систему механізмів та умов його ефективного реалізації). Зміст проекту базувався на системі духовно-моральних, національно-культурних, людино-центристських цінностей, які обумовлювали гуманістичну і соціальну природу діяльності молоді. Основними механізмами соціального проектування були визначені провідний соціалізуючий потенціал молодіжного клубу у соціальній діяльності, єдність емпіричного та теоретичного рівнів пізнання соціального буття; ідентифікація молодої особистості із видатними особистостями української і всесвітньої історії;

- методичну складову. На всіх етапах соціального проектування використовувалися методи діагностики, аналізу, бесіди, диспуту, тренінгу, патронату, соціального супроводу, рефлексії та ін.

Після проекту Camp Maker було організовано та проведено освітній проект Project Maker, під час якого молодь опановувала необхідним комплексом знань, що вплинув на розвиток їх подальшої компетентності в організації та проведенні соціальних проектів у територіальній громаді. Зустрічі в онлайн-режимі проводилися протягом трьох місяців декілька разів на тиждень. Одна зустріч загальна, де викладачі давали необхідний об'єм інформації щодо планування, бюджетування, організації, проведення соціальних проектів, їх медійна підтримка, рефлексія щодо висновків та подальших перспектив активної громадянської діяльності. На загальні зустрічі

запрошувалися вітчизняні та іноземні волонтери, громадські діячі, бізнесмени із широки практичним досвідом соціального проектування. Великий акцент під час навчання робився на організацію та проведення соціальної діяльності в нових умовах карантину. За логікою попереднього проекту Camp Maker між учасниками було проведено змагання на найкращий соціальний проект, створений в умовах онлайн-роботи учасників із різних міст. Протягом тижня члени груп зустрічалися разом на платформі ZOOM та готували на захист особистий соціальний проект. Під час таких зустрічей обов'язковим проводилися опитування, дискусії, звітування, диспути. Кожен з учасників соціального проекту мав можливість висловитися про свої особистісні переживання, емоційних фон, який було зафіксовано під час безпосередньої участі у програмі. Керівники клубу створювали для цього психологічно сприятливу атмосферу. Кожен з учасників має право виступу та право питання до виступу своїх товаришів. Не допускаються глузування чи надмірна критика. Також проводяться тестування і опитування як за відомими методиками (Тест для визначення рівня сформованості громадянських якостей учнів; питальник на рівень сформованості громадянської позиції молоді в Україні (15 – 17 років), так і за авторськими (бліц-інтерв'ю «Десять кроків до милосердя»). За результатами проведених опитувань учасників соціальних проектів було встановлено значне підвищення рівня умотивованості до підвищення знань про основні громадянські цінності, форми і засоби громадської діяльності у суспільстві, ініціативності в проектуванні соціально значущих програм для територіальної громади, готовності на укріплення своєї громадянської позиції в майбутньому.

Члени груп мали змогу продемонструвати на розсуд керівників клубів свої наробки окремих елементів (вибір актуальності та філософії проекту, вибір та визначення тергентної групи, бюджет проекту, медійна підтримка та ін.) із обов'язковим фаховим аналізом з метою уникнення недоліків та помилок.

За результатами фінального захисту проектів перше місце отримала група із проектом «BEZпека» із створенням безпечних умов для людей: що

знаходяться на карантині. Так, на черзі було організовано наступний проект «Fund Maker», під час якого була створена одна спеціальна група, яка протягом двох місяців отримала необхідні теоретичні та практичні знання для збору необхідних коштів на реалізація свого соціального проекту. За основу було взято проект групи, яка взяла перше місце в попередній програмі. За результатами цього проекту активна група юнаків та дівчат після блискучого захисту та презентації свого проекту отримала грант на суму 27 тисяч гривень на реалізацію своїх планів.

Використання технології соціальних проектів дало значні якісні результати. Зазначимо: по-перше, одним із результатів є зниження кількості членів молодіжних клубів «Соколи» з недостатнім рівнем громадянської соціалізованості; по-друге, у переважній більшості учасників соціальних проектів спостерігається процес формування особистісного сенсу суспільної діяльності. Юнаки і дівчата набувають знань і досвіду усвідомлення соціальних потреб та пошуку шляхів їх вирішення; по-третє, емоційне переживання власної участі у суспільно корисній діяльності складає дієве підґрунтя для активізації процесу формування на самоцінному рівні громадянських і духовних цінностей, подальшого процесу розвитку національно-культурної ідентичності; по-четверте, усвідомлення власної ролі у процесі проектування, організації та проведення соціальних програм у територіальній громаді сприяє подальшому активному розвитку таких важливих особистісних якостей, як соціальний оптимізм, прагнення до соціальної гармонії, відстоювання соціальної справедливості, культура соціальних стосунків, захист рівності соціальних можливостей, високий тонус самовідповідальності, пошана до національно-культурних цінностей інших народів, толерантне ставлення до інших світоглядів, за умови їх відповідності загальним особистісним та національно-культурним цінностям.

Керівниками проектів було проаналізовано платформу Zoom, як інструмент організації освітньо-виховної діяльності членів клубів «Соколи» в умовах карантину. Крім легкості користування (відносна простота запускання

софта на комп'ютер або смартфон, нескладний інтерфейс, можливість користування на ресурсах мобільного інтернету) ще була ефективною через можливість презентувати всім учасникам зустрічі свої розробки та коментувати їх. Також важливим було доволі просте розділення учасників по «кімнатах» для командного спілкування без припинення зв'язку. З часом, коли платформа Zoom стала платною для тривалого спілкування, учасники клубів зіткнулися з проблемою організації своїх зустрічей, яка згодом була вирішена коштами ГО «Возлюбви», яке оплатило місячну підписку з необмеженим часом.

Продовження карантинних заходів в Україні, поділення територій на спеціальні «зони» з певним протоком діяльності місцевої влади щодо організації життя населення залишає актуальним подальший розвиток дистанційної діяльності тих громадських організацій, які сфокусовані на безпосереднє спілкування в колективі та масові заходи.

Проаналізувавши досвід діяльності молодіжних територіальних клубів «Соколи» ми виділили наступні переваги та проблеми подальшого впровадження дистанційної моделі освітньо-виховної діяльності. Серед переваг слід виокремити наступні:

1. Високий рівень вірусної безпеки учасників через дистанційну форму роботи.

2. Високий рівень мобільності. Це одна із значних переваг використання інтернет технологій в роботі з колективом. Полегшується процес організації зустрічей. З'являється можливість для організації «змішаних груп» за географічною ознакою, що допомагає членам клубів розвинути внутрішню комунікацію між містами та областями.

3. Можливість опанувати раніше невідомі технології. Під час участі у зазначених проектах члени клубів опанували роботу з платформою Zoom, підвищили власні вміння працювати з програмою Power Point, ознайомитися з роботою фото- та відеоредакторів Photoshop та Sony Vegas.

4. Відкриття нових можливостей для керівників клубів та наставників. За допомогою онлайн спілкування був налагоджена та розвинута тьюторська підтримка юнаків та дівчат.

5. Відкритість зустрічей. Можливість ділитися посиланнями на онлайн зустріч дала можливість членам клубу запрошувати своїх друзів, родичів до участі у проектах.

6. Підняття рівня психологічного комфорту учасників клубів. Участь у проектах допомогла молоді налагодити дружнє та ділове спілкування спілкування. Члени та членкині клубів «Соколи» змогли відчувати єдність, турботу з боку керівництва, долучитися до активної громадської діяльності, опанувати нові знання, сформувати важливий досвід онлайн-спілкування.

Але слід згадати і про низку проблем, з якими зіткнулися керівництво и члени молодіжних клубів під час дистанційної роботи над проектом. Серед них слід підкреслити наступні:

1. Залежність окремих учасників онлайн зустрічей від якості мобільного інтернету та технологій (комп'ютер або смартфон). Це в майбутньому ускладнює розвиток клубів за допомогою онлайн зв'язку, наприклад, в сільських або гірських місцевостях.

2. Вплив середи. Останнім часом в результаті масового використання онлайн зв'язку, був зафіксований значний вплив оточення, в якому перебуває учасник. Здебільше учасники виходили на зв'язок із своїх домівок. Побутові умови, традиційні уявлення щодо функцій та ролі місця проживання, скупчення членів родини в одному місці, іноді в однієї кімнаті з учасником, – все це знижувало діловий «тонус» зустрічі.

3. Зростання шкідливого впливу технічних засобів на здоров'я юнаків та дівчат. Це передусім стосується впливу на зір, через те, що у разі підвищується «час за екраном» монітору або телефону. На слід також забувати і про вплив на слух, якщо учасники онлайн зустрічі використовують навушники з невідрегульованим рівнем звуку. До цього слід також додати низький рівень рухливості молоді. При використанні традиційної моделі,

наприклад зустріч у клубі, «соколята» більше б проводили часу в русі та на відкритому повітрі.

4. Зростання рівня залежності від комп'ютерів, гаджетів та інтернету загалом. Сьогоднішнє покоління перебуває у стані із завищеною швидкістю процесів. Це віддзеркалюється в їх іноді завищеному рівні життя та поведінки (швидкі необдумані рішення, швидкі та недовгі відносини, мінливість). Збільшення рівня часу за комп'ютером та в інтернеті на грає на користь розвитку в молодій людини посидючості, творчості, пригальмовують когнітивні процеси (пам'ять, аналіз, оцінювання, синтез).

5. Наявність дистанції під час спілкування не завжди є корисною для побудови кріпких та надійних взаємовідносин. Людина «по той бік» стає маленькою (за розміром екрану), далекою (географічна віддаленість). Розділеність за відстанню, іноді за часом, не сприяє особистісному тісному та довірливому спілкуванню. Відносини, згодом, стають поверхневими та формальними.

6. Дистанційна форма роботи дає можливість тільки організації процесу планування соціальної діяльності (яка є провідною в діяльності молодіжних клубів «Соколи»). Реалізація більшості соціальних проєктів (денні табори, благодійні десанти, патріотичні акції) потребує безпосередньої «живої» участі всієї команди [4].

В Україні дистанційна освіта знаходиться ще тільки на початку свого становлення. Події 2020-2021 років безумовно прискорюють розвиток цього перспективного напрямку освіти і ділового спілкування. Питання сьогодні стоїть на в площині «як краще», а у вимірах «це необхідно». Для молодіжних організацій, пріоритетним для яких залишається діяльнісний підхід ситуація з загальнонаціональним карантинном є викликом для їх подальшого функціонування та існування взагалі. Безумовно теоретичний блок соціально-педагогічного впливу на молоде покоління в рамках діяльності молодіжних організацій може бути, і має бути, переведений в сферу дистанційної освіти. Приклад використання онлайн платформи Zoom в діяльності молодіжних

територіальних клубів «Соколи» показав дієвість та активність цього способу підтримки робочого «духу» членів організації. Навіть були зафіксовані певні переваги дистанційного спілкування (універсальність, незалежність від часу та відстані). В програмі діяльності клубів вже запланований двотижневий онлайн-збір «ІІІ Сокільські ігри-онлайн» восени, на якому команди клубів зможуть взяти участь у різноманітних конкурсах та змаганнях (кращий публічний виступ, найдовший біблійний уривок напам'ять, історичний брейн-ринг та ін.).

Актуальною залишається проблема практичної діяльності молодіжних організацій в умовах карантину. Наявність різних «зон» розвитку захворюваності на мапі України, загальна тенденція зростання поширення вірусу, обмеження щодо організації цілої низки соціальних проектів (наприклад, відвідування хоспісів або будинків престарілих, обмеження щодо діяльності в інтернатних закладах освіти) потребує невідкладного та ретельного пошуку альтернативних шляхів організації громадянської активності членів молодіжних громадських організацій. На часі також подальше вивчення різних аспектів дистанційного або змішаного спілкування: педагогічні засади організації онлайн освіти; безпека медіасередовища; підготовка керівників молодіжних організацій до організації дистанційного навчання членів.

Безперечно технологія соціальних проектів відіграє позитивну роль в процесу розвитку громадянськості у молоді. Вона сприяє створенню практичного середовища, в якому отримані теоретичні знання на емпіричному рівні набувають досвідно-практичного змісту. Соціальні проекти є дієвим засобом педагогічного впливу на особистість молодої людини, за допомогою якого відбувається процес закріплення інтегрованих знань з історії, політології, права, математики, статистики, ділової мови; продовжується вдосконалення необхідних умінь і навичок соціальної роботи, міжособистісних комунікацій, публічного виступу та презентації. Проте у перспективі подальшого дослідження місця і ролі технології соціальних проектах у процесі громадянської соціалізації існує цілий ряд актуальних питань.

Перше, пошук оптимальних форм і засобів переходу від періодичності до безперервності технології соціальних проектів у роботі молодіжних організацій. Будь який соціальний проект характеризується певними матеріально- та трудовитратами. Сучасні молодіжні організації знаходяться в неприбутковому секторі і є дотаційними. Велика частка молодіжних організацій в Україні перебуває на державному бюджетному асигнуванні. Відмінність клубів «Соколи» полягає в тому, що вони дотуються приватними організаціями та особами. Надмірна залежність проектних планів від внесків держави, або приватного сектору накладає на керівництво організації активізації зусиль пошуку відповідних коштів на соціальну діяльність за рахунок її безперервності. Таким чином, потенційні спонсори будуть «триматися в тонусі» через постійне звітування, організація набуде позитивної репутації у суспільстві комплексної і системної інституції, що напряду відкриває шлях до успішного фандрайзінгу. Безперервність використання технології соціальних проектів також гратиме провідну роль в лавах організації. Постійна участь молоді у суспільному житті територіальної громади підвищуватиме рівень та якість зовнішніх та внутрішніх трансформацій колективних та особистісних змін.

Друге, безперервність соціальних проектів у діяльності молодіжної організації потребує належного рівня підготовленості до презентаційної та звітної діяльності керівництва та відповідних осіб. Процес удосконалення системи соціального проектування, презентування його перед спонсорами та звітування після завершення – є актуальним для подальшого розвитку відповідної технології.

Третє, пошуки нових форм і методів даної технології для подальшого позитивного впливу молодіжної організації на оточуюче суспільство – є наступним напрямом наших подальших досліджень. Юнаки і дівчата, володіючи могутнім інтелектуальним, фізичним, психологічним потенціалом можуть відігравати значну роль у багатьох сферах суспільного життя. Молодь має заявити про себе однаково на благодійному, духовному, економічному,

політичному рівнях у територіальній громаді. Активна дієва присутність молоді у суспільному житті сприятиме поширенню позитивного соціального досвіду серед усіх верств населення та перспективному залученню широких мас до національно-культурного, гуманістичного, духовного поступу у територіальній громаді.

Список використаних джерел

1. Алексеевко Т.Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. №2. С. 19-24.
2. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Ольга Володимирівна Безпалько. Луганськ, 2006. 537 с.
3. Безпалько О. В. Соціальне проектування. О. В. Безпалько ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки. Київ: [б. в.], 2010. 127 с.
4. Гришук Д. Проект CampMaker як альтернативна онлайн-діяльність молодіжних молодіжної організації під час карантину. *Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди* (2020): 196 с.
5. Даценко Г.В. Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару* (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 17-20.
6. Доненко Л. Створення колективного проекту. Завуч. *Наша вкладка*. 29 (179). С. 5-7.
7. Ївженко Ю. В. Молодіжні громадські організації як інститут формування соціальної активності особистості. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe

8. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: Учеб. пособие. Ростов- на-Дону: Феникс, 2001. 416 с.
9. Лесникова С. Г. Проектная деятельность как средство развития социальной инициативности подростка в условиях детской общественной организации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2005. 185 с.
10. Ліщинська Л. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017), Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017.
11. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб. пособие. Москва: Флинта, 2003. 240 с.
12. Міністерство освіти і науки України, Розпорядження №6 30.04.2020 URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/7/23/22.pdf>.
13. Мятіжкіна О. Правила діяльності наркологічних центрів під час карантину. URL: <https://gurt.org.ua/news/informator/59547/>
14. Павленок П. (2004). Основы социальной работы : учебник. Москва : ИНФРА- М, 402.
15. Тягнирядно Л. Як пацієнтські громадські організації захищають людей під час пандемії коронавірусу. URL: <https://detector.media/community/article/178159/2020-06-22-yak-patsientski-gromadski-organizatsii-zakhishchayut-lyudei-pid-chas-pandemii-koronavirus/>
16. Філев А. (2008). Social project management: Another point of View. URL: <https://www.wrike.com/blog/social-project-management-another-point-of-view/>
17. Харченко С. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : дис. ... доктора пед. наук : Сергій Якович Харченко. Москва, 1993.
18. Яременко О. О. Науковий супровід соціальних проектів: ідеологія і структура процесу. *Соціологія [Текст]*. 2004. No 1. С. 76-87.

19. Crawford, P. et Bryce, P. (2003). Project monitoring and evaluation: A method for enhancing the efficiency and effectiveness of aid project implementation. *International Journal of Project Management*, 21(5), 363-373.

20. Elenbass, B. (2000). "Staging a Project – Are You Setting Your Project Up for Success?", Proceedings of the Project Management Institute Annual Seminars & Symposiums, September 7 – 16, 2000, Houston, TX

21. O'Brochta, Michael. (2002). "Project Success – What Are the Criteria and Whose Opinion Counts?", Proceedings of the Project Management Institute Annual Seminars & Symposiums, October 3 – 10, 2002, San Antonio, TX

2.6 Масові відкриті онлайн курси як інноваційний підхід до підготовки майбутніх магістрів менеджменту освіти в умовах магістратури

Махія Т.А.

ORCID 0000-0003-4065-0465

Еволюційні процеси в галузі розробки й впровадження електронних матеріалів для вищої освіти за останні два десятиліття призвели до формування концепції публікації навчальних матеріалів для віддаленого доступу у вигляді масових відкритих онлайн курсів (далі – МВОК), які з'явилися на початку 2010-х у відповідь на вимогу сучасного суспільства у масовому онлайн доступі до якісних навчальних ресурсів, незалежно від соціального статусу і місця проживання слухача.

Онлайн платформи Coursera (<https://www.coursera.org>), FutureLearn (<https://www.futurelearn.com>), Edx (<https://www.edx.org>), Udemy (<https://www.udemy.com>), Udacity (<https://www.udacity.com>), XuetangX (<https://www.xuetangx.com>), Inversity (<https://iversity.org>), україномовні Прометеус (<http://prometheus.org.ua>), EdEra (<https://www.ed-era.com>), ВУМ online (<https://vumonline.ua>) та багато інших пропонують широкий вибір онлайн

курсів за різними напрямками. Високий попит на навчання протягом усього життя, можливість навчатися у зручний час, безкоштовний доступ до найновішої інформації, дидактичних матеріалів, сучасних технологій та практичних кейсів припостійному зростанні цін на формалізовану освіту, можливість переймати досвід від найкращих університетів та викладачів світу, прагнення учасників освітнього процесу знайти ефективні інструменти для залучення більшої кількості здобувачів з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії кожного обумовили широку популярність МВОК серед його слухачів, а також спонукали науковців до проведення фундаментальних та прикладних досліджень вивчення феномену МВОК у технологічному, філософському, соціальному, психологічному та педагогічному аспектах, зокрема можливості інтеграції таких курсів у програми підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Питання розвитку МВОК та окремі питання масової і відкритої освіти розглянуто у роботах зарубіжних науковців таких, як С. Бедфорд, Т. Бейц, Т. Бівен, Б. Блум, Р. Боят, Л. Бреслоу, К.Грейн, Д. Глонс, Р. Джефри, Р. Маєр, Д. Нік, Е. Персер, Дж. Робертс, Д. Стівен, А. Тейт, М. Уейт та інших.

Різні аспекти професійної підготовки керівників закладів освіти в умовах магістратури розкриті у наукових роботах Ю. Атаманчука, В. Береки, Л. Карамушки, Г. Кашкарьова, В. Крижка, М. Малигіної, А. Светлорусової.

Теоретичні та практичні аспекти впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій у системі дистанційного навчання та створення дистанційних курсів розглянуто у працях таких українських вчених, як В. Биков, В. Лапінський, В. Олійник, О. Самойленко, Є. Смирнова-Трибульська, О. Співаковський, О. Спірін, М. Шишкіна.

Дослідження МВОК та їх впровадження в освітню практику стали предметом досліджень у розрізі формування і розвитку критичного мислення студентів (О. Конотоп [21]), англійської мови (Г. Шалацька [8]); української мови (Т. Шарова, С. Шаров [45; 46]), інформаційних технологій (О. Семеніхіна, А. Юрченко, А. Сбруєва, А. Кузьмінський, О. Кучай, О. Біда [41]), технічної

освіти (В. Буцький, Л. Буцька [14]), дошкільної освіти (Т. Терлецька [43]), інженерної освіти (В. Олійник, О. Самойленко, І. Бацуровська, Н. Доценко, О. Горбенко [5]), загального огляду україномовних платформ (Г. Кузьменко та О. Хорольський [23], Т. Махиня [24; 25] С.Петренко [36], Т. Шарова [47], Б. Шуневич та Н. Рак [49]).

Аналіз досвіду інтеграції МВОК в освітній процес дозволив виділити три основні типи включення онлайн-курсів до освітніх програм: 1) інтеграція МВОК у змішаний формат навчання; 2) заміна частини очних курсів освітньої програми на онлайн-дисципліни; 3) створення програми онлайн-магістратури; де всі курси читаються у форматі МВОК. У закордонних закладах вищої освіти дана технологія навчання стає невід'ємною частиною навчання, тим самим створюються нові умови здобуття освіти. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів стали об'єктом дослідження І. Бацуровської [12], яка звертає увагу на необхідності удосконалення підготовки майбутніх магістрів до освітньо-наукової роботи в умовах МВОК через модернізацію навчальних планів і програм підготовки за різним освітнім рівнем та оновлення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін тощо.

У контексті нашої теми зупинимося на вивченні можливостей впровадження україномовних МВОК на платформах безкоштовних масових відкритих онлайн курсів у процес підготовки майбутніх менеджерів закладів освіти в умовах магістратури.

Підготовка майбутніх менеджерів освітніх закладів відбувається за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування», затвердженою в установленому порядку Вченою радою Університету менеджменту освіти України [34] з урахуванням Стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, введеного в дію наказом Міністерства освіти і науки України № 959 від 10 липня 2019 року [38].

Метою цієї програми є підготовка менеджерів освіти нового покоління, здатних ідентифікувати та вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері управління закладом освіти, їх підрозділів, підсистем для задоволення освітніх потреб держави, суспільства, освітніх установ і закладів, осіб, що навчаються.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання Стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти конкретизується у дисциплінах загально-професійної підготовки та вільного вибору навчального плану підготовки здобувачів ОПП «Управління навчальним закладом» другого (магістерського) рівня вищої освіти [30].

В умовах заочної форми навчання передбачає при вивченні кожної дисципліни відведення на самостійну роботу до 90 % часу від загального навчального навантаження. Таким чином ефективна організація самостійної роботи студенті значною мірою впливає на результативність підготовки майбутнього фахівця – розвиток особистості здобувача, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення.

Традиційно до видів самостійної роботи відносять репродуктивну (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць); реконструктивну (доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо); евристичну (написання есе, рецензій, творів, схем-конспектів, розробка ментальних карт, розв'язання творчих завдань) та дослідницьку (проведення опитувань та наукових досліджень). Проте останнім часом у науковій літературі увага дослідників сконцентрована на ще одному виді самостійної роботи – МВОК, перевагами яких є інтерактивність та швидкий зворотній зв'язок; можливість навчатися у зручний час на будь-якому пристрої; безкоштовний доступ до найновішої інформації, дидактичних матеріалів, сучасних технологій та практичних кейсів; можливість переймати досвід від найкращих університетів, експертів галузі та викладачів тощо.

Для вивчення питання щодо доцільності інтеграції МВОК у підготовку майбутніх менеджерів закладів освіти нами було проведено опитування 107 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом», які навчалися у 2018-2020 роках в Університеті менеджменту освіти за заочною формою навчання щодо доцільності впровадження МВОК. Здобувачів було розподілено у дві групи – 55 осіб, які зголосилися у рамках вивчення окремих дисциплін пройти навчання на одному чи декількох МВОК та 52 особи, для яких такі курси або не пропонувалися як обов’язкові, або вони не виявили бажання взяти участь у проходженні курсів.

По завершенню навчання, серед 107 здобувачів було проведено анонімне онлайн опитування щодо того, чи доцільно впроваджувати під час навчання в університеті проходження МВОК як обов’язкової складової у рамках вивчення окремих дисциплін за рахунок годин на самостійне вивчення. Треба зазначити, що під час навчання постійно проводилися бесіди щодо роз’яснення особливостей МВОК, їх переваг та недоліків з усіма здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «Управління навчальним закладом».

Результати відповідей респондентів щодо доцільності запровадження МВОК у підготовку майбутніх менеджерів закладів освіти представлено відповідно на рисунку 1.

Як можна побачити з рисунку, значна частина респондентів зазначила про доцільність запровадження такого виду самостійної роботи. При цьому проходження онлайн курсів у рамках годин самостійної роботи при вивченні окремих дисциплін виправдало наші очікування, що підтверджується результатами анонімного опитування 55 здобувачів, які пройшли хоча б один із МООС під час навчання в УМО, наведеного у таблиці 1.

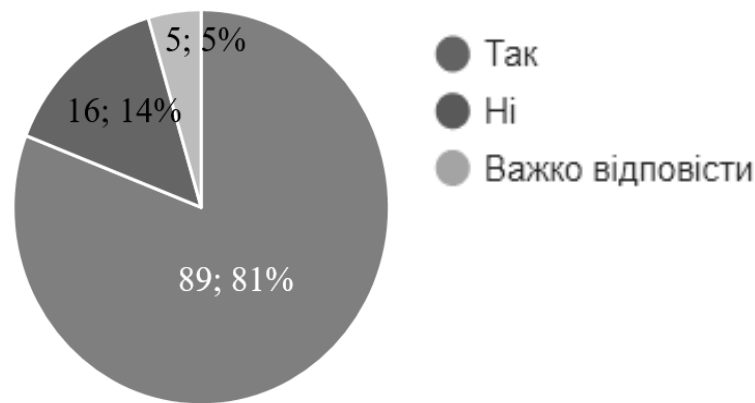


Рисунок 1 – Результати опитування здобувачів ДЗВО УМО щодо доцільність запровадження МВОК у підготовку майбутніх менеджерів закладів освіти (107 відповідей)

Таблиця 1 – Порівняння особистих здобутків 55 здобувачів, які пройшли хоча б один МВОК під час навчаннята можливості при проходженні МВОКза результатами опитування здобувачів УМО (107 відповідей)

Здобутки/можливості здобувачів при опрацюванні МВОК	Кількість відповідей здобувачів (%)	
	Із 55 осіб, які пройшли хоча б один МВОК	Із 52 осіб, які не проходили МВОК
Поглибило / поглибить обізнаність з тієї чи іншої теми дисципліни	40 (76 %)	25 (47%)
Додало / додасть нових інструментів до власного практичного інструментарію	36 (68 %)	19 (36%)
Сприяло / сприятиме розширенню кругозору та відкриттю нових перспектив у певному питанні (темі)	32 (60 %)	23 (43 %)
Дозволило / дозволить поглянути на проблему з тієї чи іншої теми дисципліни з погляду експертів та викладачів інших установ та закладів освіти	25 (47 %)	22 (42 %)
Мотивувало / мотивуватиме займатися певним питанням (темою) більш сфокусовано, наполегливо	23 (43 %)	21 (40 %)
Дозволяє / дозволить одночасно із навчанням отримати сертифікат про проходження онлайн курсу для перезарахування годин на підвищення кваліфікації (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р.)	23 (43 %)	26 (49 %)

Як бачимо із таблиці 1, на перше місце для здобувачів, які пройшли хоча б один МВОК, вийшли чинники, що свідчать про зацікавленість тематикою онлайн курсів та високу самоорганізацію (всі 55 осіб завершили успішно навчання, про що свідчить відповідний сертифікат). Можливість одночасно із навчанням отримати сертифікат про проходження МВОК для перезарахування годин на підвищення кваліфікації відзначили 43 % із 55 опитаних.

У той же час, за результатами паралельного опитування 52 здобувачів, які у рамках навчання не проходили жодного МВОК, на перше місце вийшла можливість одночасно із навчанням отримати сертифікат про проходження онлайн курсу для перезарахування годин на підвищення кваліфікації, про що відзначили 49 % із 52 опитаних.

Результати опитування здобувачів, які пройшли хоча б один із МООС під час навчання в УМО, про те, що найбільше запам'яталося при опрацюванні МООС, представлено на рисунку 2.

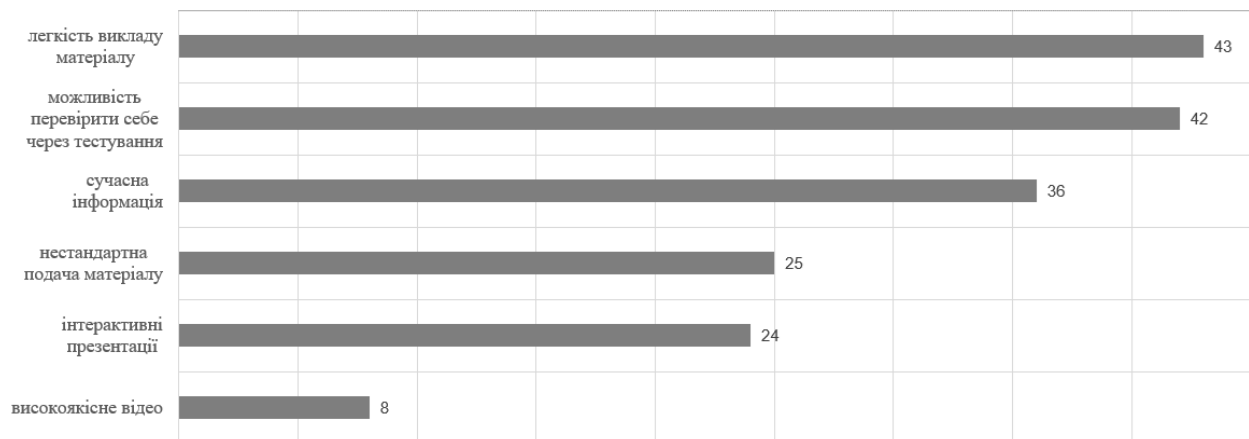


Рисунок 2 – Що найбільше запам'яталося при опрацюванні МВОК (%)?

Вивченню можливостей впровадження МВОК та їх інтеграції у навчальну програму підготовки майбутніх магістрів менеджменту освіти передував моніторинг 20 сайтів, що пропонують до уваги користувачів безкоштовні онлайн платформи для самоосвіти, та аналіз змісту окремих курсів у

співвідношенні до змісту підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованого у термінах результатів навчання Стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти та освітніх програм «Управління навчальним закладом», затверджених в установленому порядку Вченою радою Університету менеджменту освіти у 2018-2020 роках. На основі моніторингу сайтів, що пропонують до уваги користувачів безкоштовні онлайн платформи для самоосвіти встановлено, що найбільш поширеними серед україномовних платформ МВОК слід виділити Prometheus, студію онлайн освіти Education Era (EdEra) та Відкритий Університет Майдану (ВУМ).

Представлені на даних платформах МВОК відповідають запропонованій Л. Лейн у 2012 році класифікації масових відкритих онлайн курсів: **мережеві МВОК** (Network-based MOOCs), **МВОК на основі на завдань** (Task-based MOOCs) та **МВОК на основі контенту** (Content-based MOOCs) [3].

Мережеві МВОК базуються на теорії коннективізму. Метою таких МВОК є не стільки набуття змісту та навичок, скільки бесіда, соціально сконструйовані знання та контакт із середовищем навчання у відкритій мережі за допомогою розподілених засобів. Педагогіка мережевих МООС базується на методах коннективізму або пірінговій взаємодії. Ресурси надаються, але дослідження важливіше за будь-який конкретний вміст.

Основні принципи побудови: масовість, відкрита реєстрація, доступність даних та по завершенню курсу, рівноправність учасників: студент та викладач – колеги. До мінусів відносяться: велика кількість інформації (особливо на ранньому етапі), наявність власної мети у кожного учасника та відсутність контролю з боку організаторів курсу.

МВОК на основі на завдань передбачають, що слухач виконує певні завдання. Причому він може виконувати їх у різний спосіб, і вони можуть мати різні зовнішні вирази (стаття, відео, аудіо). У таких курсах можливе спільне вирішення певних завдань, створення проектів тощо. Спільнота у цих курсах

має вирішальне значення, особливо для прикладів діяльності та допомоги, але це вторинне.

МВОК на основі контенту – відкриті курси великих міжнародних університетів. В їх основі лежить інституційна модель навчального процесу: розробка змісту курсу ведеться професійними викладачами та експертами в якійсь предметній галузі, надається чіткий графік навчального процесу, в курсі містяться конкретні завдання, передбачена атестація слухачів. Запис на ці курси вільний: брати участь може будь-яка людина незалежно від місця знаходження, навичок роботи в мережі, соціального статусу та віку. Зазвичай курс орієнтований вивчення технічних дисциплін, де можна автоматизувати перевірку виконаних завдань, спостерігачів у курсі практично немає, викладачі виконують переважно контролюючі ролі.

Детально проаналізувавши курси кожного типу, вивчивши сучасні тенденції, можна відзначити той факт, що найбільш підходящим варіантом використання масових курсів у навчальному процесі є **МВОК на основі контенту**, оскільки організація навчального процесу максимально відповідає традиційному навчанню у закладах вищої освіти, а саме, включає жорсткіший контроль, наявність кураторів (викладачів) курсу, атестацію здобувачів.

У ДЗВО «Університет менеджменту освіти» з 2015 року запроваджено систему дистанційного навчання та розробки навчального контенту з відкритим кодом eFront розміщена на офіційному сайті: <http://dn.umo.edu.ua>. Система eFront має весь необхідний функціонал: форуми, чати, опитування, глосарій, розклад заходів, правила курсу, керування користувачами, журнал успішності, звіти, можливість організації відеозустрічей за допомогою BigBlueButton, формування навчального контенту та організації педагогічного оцінювання через тестування чи проекти. Процес тестування у системі eFront можна організувати як елемент контролю, так і як елемент навчання. Модуль системи Тест дозволяє створювати набори тестових завдань (питань). Усі питання заносяться та зберігаються у банку даних та можуть бути використані неодноразово при вивченні однієї дисципліни – формування різних тестів може

здійснюватися на основі одних і тих самих питань. Система має можливість встановлювати у тестах визначену кількість питань у певній чи випадковій послідовності із заданою складністю, видо чи темою. Викладач самостійно визначає вагу тестовим питанням від 1 до 10, після чого система автоматично визначає оцінку, яка може бути зафіксована у журналі успішності. Окремим компонентом системи eFront для проведення педагогічного оцінювання є проект, завдання до якого визначає та розміщує сам викладач. У проекті розміщуються завдання різного типу. За допомогою налаштувань зворотного зв'язку, викладач має можливість прокоментувати результати тесту чи виконаного студентом проекту [38].

Не зважаючи на те, що в УМО ще у 2015/16 навчальному році було організоване навчання усіх викладачів щодо особливостей роботи у системі eFront, підготовки та розміщення на ній власних навчальних курсів, проте даний вид роботи не набув популярності і лише окремі викладачі університету використовувати взяли цей потужний інструмент у користування [48].

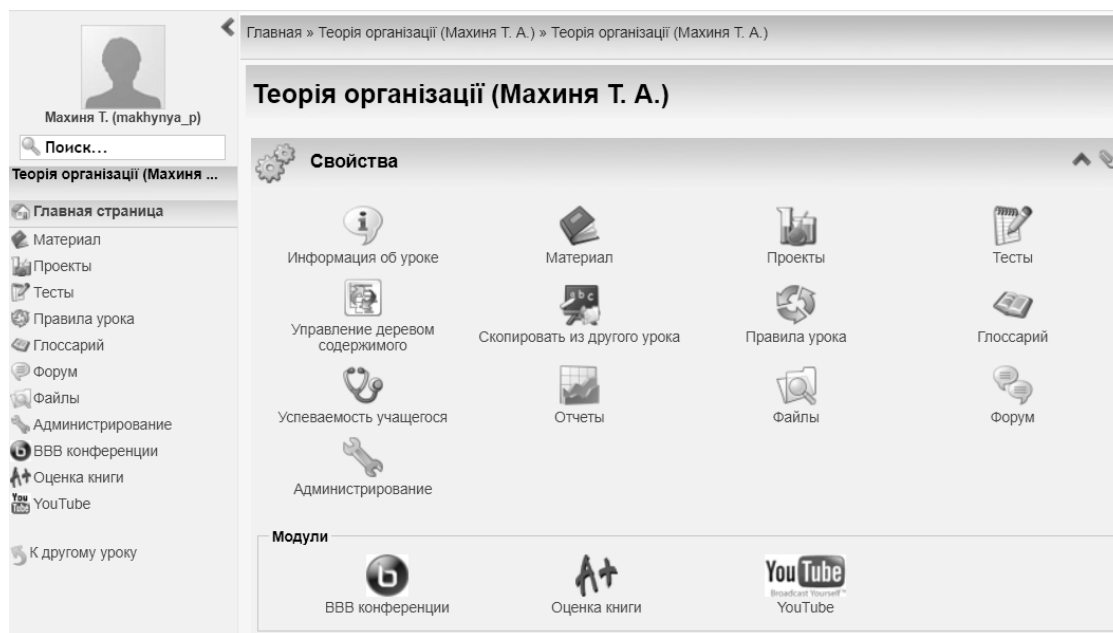


Рисунок 3 – Фрагмент «Головна сторінка курсу «Теорія організації», підготовленого професором Т. Махиною, розміщена на платформі дистанційного навчання УМО Efront».

На початку 2020/21 навчального року викладачі організовано пройшли екстрене навчання щодо роботи на безкоштовній платформі Google Classroom, що об'єднує корисні сервіси Google, організовані спеціально для навчання. Цей крок був пов'язаний з тим, що, по-перше, Google Classroom доступний для всіх власників особистого облікового запису Google у веб-інтерфейсі і на мобільних пристроях, а, по-друге, УМО отримав схвалення на реєстрацію у G Suite for Education із безкоштовним та безстроковим доступом до 14 основних та 51 додаткових сервісів Google серед яких Gmail, Google Диск, Google Клас, Google Meet (засіб для відеоконференцій), Google Календар, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Google Sites, а також цифрова інтерактивна дошка Jamboard.

Серед переваг роботи для викладача на платформі Google Classroom: проведення відеозустрічей без часових обмежень; створення курсів, завдань і управління ними, робота з оцінками в режимі онлайн; додавання матеріалів до завдань, наприклад відео YouTube, форми Google, опитування та інші об'єкти з Диска; надання коментарів і відгуків безпосередньо учням в режимі реального часу; публікація оголошень і питань для учнів в стрічці курсу; можливість запропонувати старості чи куратору підписатися на розсилку з інформацією про роботи, по яким завершуються термін здачі та про невиконані завдання.

Загалом, в Університеті менеджменту освіти, освітній процес та поточний контроль з використанням дистанційних технологій здійснюється із використанням різних типів завдань, таких як: різнорівневі індивідуальні та групові завдання (звіт, презентація, проект, відеозапис тощо) з наданням зворотного зв'язку про результати перевірки навчальних досягнень здобувачів освіти за матеріалом, що вивчається; оцінювання викладачем взаємодії та комунікації між здобувачами освіти в асинхронному та синхронному режимах за допомоги чату, форуму, опитування, анкетування тощо; взаємне оцінювання виконання завдань, що здійснюється здобувачами освіти стосовно одне одного; оцінювання викладачем результатів виконання здобувачами освіти

індивідуальних та групових завдань з використанням глосаріїв, баз даних навчальних дисциплін; завдання, що потребують розгорнутої, творчої відповіді (наприклад, кейси); завдання, форма яких адаптована до виконання засобами LMS; та інші інструменти, серед яких у вигляді експерименту запропоновано проходження онлайн курсів на безкоштовних онлайн платформах для самоосвіти.

Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus позиціонує себе як перший та найбільший проект безкоштовної освіти для всіх та кожного в Україні, місія якого зробити найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх. Prometheus невинно розвивається з 2014 року та зростає, збільшує кількість доступних курсів та впроваджує новітні навчальні методи для всіх. На даний момент на платформі представлено більше 250 курсів у двох категоріях – безплатні та платні, згрупованих за 19 темами: ІТ, аналіз даних, англійська мова, бізнес, громадянська освіта, гуманітарні науки, держслужба, для освітян, журналістика, іноземні перекладені курси, місцеве самоврядування, особистий розвиток, охорона здоров'я, підготовка до ЗНО, право, проєктний менеджмент, психологія, суспільні науки, туризм [6].

Слід звернути увагу на той факт, що Prometheus є суб'єктом надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників згідно з КВЕД 85.59 в Національному класифікаторі України. Відтак, серед циклу курсів Prometheus, є цикл «підвищення кваліфікації вчителів», що містить 11 онлайн-курсів, які повністю відповідають вимогами Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (Постанова КМУ від 21 серпня 2019 р. №800 зі змінами та доповненнями від 27 грудня 2019 р. №1133). Сертифікати цих онлайн-курсів можуть бути офіційно зараховані як підвищення кваліфікації для вчителів.

EdEra – український освітній проект, що створює повноцінні онлайн-курси та супроводжувальні матеріали широкого профілю [2]. Мета проекту – зробити освіту в країні доступною та якісною на зразок західних найкращих

освітніх ініціатив. Студія онлайн освіти EdEra розпочала свою діяльність у 2014 році з розробки курсів для школярів, які готували їх до ЗНО. На даний момент на платформі розміщено 86 онлайн курсів, частина з яких розроблена у співпраці з Міністерством освіти і науки України.

Так само, як і для курсів Prometheus, відповідно до Постанови КМУ від 21 серпня 2019 р. №800, за рішенням педагогічної ради закладу освіти курси EdEra зараховуються вчителям до підвищення кваліфікації. Підставою для зарахування курсів EdEra є наявність сертифікату та програми курсу, що можна завантажити на сторінці курсу. Для прикладу, онлайн-курс для вчителів початкової школи від EdEra відповідно до Наказів МОНУ № 34 та № 36 від 15.01.2018 р. є одним із обов'язкових етапів підвищення кваліфікації педагогів у рамках реформи Нової української школи.

Відкритий Університет Майдану (ВУМ) позиціонує себе як першу дистанційну платформу громадянської освіти. Відповідно, у першу чергу, ВУМ поширює ідеї і сприяє розвитку громадянського суспільства в Україні [16]

Місія ВУМ – допомогти зробити перший крок у самоосвіті та пошуку відповіді на ключові питання для кожної самодостатньої людини: «Яке моє місце у цьому світі?» та «Яка діяльність чи справа приносить мені справжнє захоплення та задоволення?».

На даній платформі містяться навчальні курси, сформовані з відео-лекцій, практичних завдань та контрольних запитань (для перевірки набутих знань), згруповані за 6 рубриками:

- особиста ефективність (взаємодія з власними цілями);
- комунікативна ефективність (взаємодія з іншими людьми, як інша людина);
- соціальне підприємництво (взаємодія з іншими людьми, як агент змін);
- розуміння світового контексту (взаємодія зі світом);
- взаємодія з органами влади (взаємодія із владою)
- формування і розвиток громад (взаємодія із громадою).

Це курси від провідних викладачів бізнес-шкіл, громадського сектору, практиків з бізнесу та соціальної сфери, а тому онлайн-курси пов'язані з такими напрямками як персональний розвиток, реалізація потенціалу, підприємництво, формування відкритого суспільства в Україні.

Станом на 16.12.2021 року на платформі зареєстровано 133542 слухача (станом на 29.09.2020 року ця цифра становила 82030 слухача [25]), яких можна розглядати потенційними агентами змін, здатними перетворити отримані під час навчання інструменти та навички для перетворення власних ідей на проекти, ініціативи, організації, що, у свою чергу, забезпечить у майбутньому якісні зміни в українському суспільстві. Зокрема, за статистикою платформи, видано 66311 сертифікати проти 37634 станом на 29.09.2020 року [25] про завершення навчання на одному з 79 наявних курсів.

Треба зазначити, що на відміну від МВОК, розміщених на платформах Prometheus та EdEra, для курсів ВУМ online немає можливості завантажити затверджену програму курсу, а кількість годин у сертифікаті відповідає кількості годин відеолекцій. Для прикладу, у сертифікаті про проходження МВОК «Вступ до критичного мислення» від ВУМ online прописано 0:42 год відеолекцій у той час, як у сертифікатах МВОК від Prometheus прописується від 30 годин, що включає час на самостійне опрацювання додаткових матеріалів та час на підготовку й проходження проміжного та заключного тестування.

Цей факт відіграє неабияку роль, оскільки серед критеріїв, яким керувалися здобувачі при обранні курсів 49 з 107 відзначили необхідність наявності сертифікату за результатами проходження МВОК та 41 зі 107 респондентів відзначили можливість одночасно із навчанням отримати сертифікат про проходження МВОК для перезарахування годин на підвищення кваліфікації відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р.

Серед запропонованих на україномовних платформах МВОК Prometheus, EdEra та ВУМ онлайн курсів (за вивченням анотацій до них) та особистих вражень (за результатами навчання) здобувачі виокремили наступні онлайн

курси для вивчення як додаткові чи обов'язкові під час навчання у магістратурі майбутніми менеджерами закладів освіти:

- «Ефективні комунікації для освітніх управлінців» від EdEra – (63 % опитаних);
- «Управління школою. Практикум» від EdEra – (54 % опитаних);
- «Медіаграмотність для освітян» від Prometheus – (49 % опитаних);
- «Академічна доброчесність» від EdEra – (43 % опитаних);
- «Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності» від EdEra – (35 % опитаних);
- «Комунікаційні інструменти для побудови репутації» від Prometheus – (23 % опитаних);
- «Цифрова безпека та комунікації в онлайні» від VUM online – (19 % опитаних);
- «Цифрові комунікації в глобальному просторі» від Prometheus – (19 % опитаних).

При цьому, критерії, якими керувалися здобувачі при обранні того чи іншого курсу, подані на рисунку 4.



Рисунок 4 – Критерії обрання курсу МВОК (107 відповідей)

На основі контент-аналізу анотацій та програм МВОК, представлених на платформах Prometheus, EdEra та ВУМ online, а також особистого досвіду проходження МВОК у період з 2017 по 2020 роки та відгуків 55 здобувачів ДЗВО УМО, нами розроблено таблицю їх відповідності до загальних компетентностей здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування». При цьому загальні компетентності, що формуються у майбутніх менеджерів освіти, виступають універсальними компетентностями, важливими для їх успішної подальшої професійної та соціальної діяльності, а також для особистісного розвитку майбутніх керівників.

Таблиця 2 – Співставлення МВОК україномовних платформ Prometheus, EdEra та ВУМ online та загальних компетентностей здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування»

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ		
Prometheus	EdEra	ВУМ online
ЗК1. ЗДАТНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ НА ВІДПОВІДНОМУ РІВНІ.		
- Наукова комунікація в цифрову епоху (90 год)	- Академічна доброчесність (4 год)	- Академічна доброчесність в університеті (0,1 кредитів ЄКТС)
ЗК2. ЗДАТНІСТЬ ДО СПІЛКУВАТИСЯ З ПРЕДСТАВНИКАМИ ІНШИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУП РІЗНОГО РІВНЯ (З ЕКСПЕРТАМИ З ІНШИХ ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ/ВИДІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ).		
- Комунікаційні інструменти для побудови репутації (без вказування годин); - Діалог та медіація: Шлях до порозуміння (30 год).	- Ефективні комунікації для освітніх управлінців (без вказування годин)	- Вступ до медіації (2:07 год відеолекцій)

продовження таблиці 2

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ		
Prometheus	EdEra	БУМ online
ЗК3. НАВИЧКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.		
- Цифрові комунікації в глобальному просторі (без вказування годин); - Word та Excel: інструменти і лайфхаки (36 год); - Візуалізація даних (без вказування годин); - Основи інформаційної безпеки (без вказування годин).	- Бери й роби. Змішане та дистанційне навчання (20 год); - Про дистанційний та змішаний формати навчання. Онлайн-курс для вчителів та керівників шкіл (50 год); - Про дистанційний та змішаний формати навчання. Онлайн-курс для педагогів та керівників закладів професійно-технічної освіти (ПТО) (30 год); - #blend_it: опануємо змішане навчання. Онлайн-курс для викладачів та працівників адміністрації закладів вищої освіти (у доопрацюванні).	- Цифрова безпека та комунікації в онлайні (1:41 год відеолекцій); - Інформаційна безпека у цифровому світі (2:55 год відеолекцій).
ЗК4. ЗДАТНІСТЬ МОТИВУВАТИ ЛЮДЕЙ ТА ПРОГНОЗУВАТИ СПІЛЬНУ МЕТУ.		
- Впровадження інновацій в школах (60 год); - Стартуємо до успішної школи (30 год); - 30 кроків до нової української школи: навчаємо громадянина (онлайн посібник без надання сертифікату).	- Участь батьків у організації інклюзивного навчання (3 год)	- Стратегічне маркетингове управління бізнес- і соціальними проектами (2:49 год відеолекцій)
ЗК5. ЗДАТНІСТЬ ДІЯТИ НА ОСНОВІ ЕТИЧНИХ МІРКУВАНЬ (МОТИВІВ).		
- Основи лобіювання (без вказування годин); - Боротьба з корупцією (без вказування годин); - Протидія та попередження булінгу (цькуванню) в закладах освіти (80 год); - Культура толерантності: як побудувати суспільство, комфортне для всіх (без вказування годин).	- Права людини в освітньому просторі (10 год); - Недискримінаційний підхід у навчанні (30 год).	- Залучайте найкращих – створюйте робочі місця без дискримінації (1:55 год відеолекцій)
ЗК6. ЗДАТНІСТЬ ГЕНЕРУВАТИ НОВІ ІДЕЇ (КРЕАТИВНІСТЬ).		
- Дизайн-мислення в школі (30 год); - Дизайн-мислення для інновацій (без вказування годин).	- Управління школою. Практикум (30 год)	- Креативне мислення (1:38 год відеолекцій); - Сталий розвиток: нова філософія мислення (0,4 кредитів ЄКТС); - Інтегральна динаміка. Еволюція мислення, лідерства, економіки і політики (2:47 год відеолекцій); - Стратегічне мислення (без вказування годин).

продовження таблиці 2

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ		
Prometheus	EdEra	БУМ online
ЗК7. ЗДАТНІСТЬ ДО АБСТРАКТНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ, АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ.		
- Критичне мислення для освітян (сертифікат 30 год); - Медіаграмотність для освітян (60 год); - Медіаграмотність: практичні навички (30 год); - Освітні інструменти для критичного мислення (60 год); - Наука повсякденного мислення (80 год); - Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні (45 год).	- Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності (сертифікат 9 год); - Фактчек: довіряй-перевіряй (15 год).	- Вступ до критичного мислення (0:42 год відеолекцій); - Верифікація в Інтернеті (3:36 год відеолекцій).

Узагальнені таблицею МВОК дозволять інтегрувати їх до конкретних предметів, якими передбачено набуття вищевказаних загальних компетентностей у рамках виконання самостійної роботи. Зупинимося на конкретних прикладах інтеграції МВОК при підготовці майбутніх магістрів закладів освіти.

Відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти атестація здобувачів здійснюється у формі публічного захисту кваліфікаційної роботи, яка передбачає розв’язання складної задачі або проблеми в сфері менеджменту, що потребує здійснення досліджень та/або інновацій і характеризується комплексністю і невизначеністю умов, із застосуванням теорій та методів економічної науки. Мова йде про опанування загальної компетентності **ЗК1. ЗДАТНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ НА ВІДПОВІДНОМУ РІВНІ**

Кваліфікаційна робота не повинна містити академічного плагіату, фальсифікації, фабрикації. Кваліфікаційна робота має бути оприлюднена на офіційному сайті закладу вищої освіти або його підрозділу, або у репозитарії закладу вищої освіти.

Саме тому, доцільно буде доповнити курс «Методологія та організація наукових досліджень» 4-годинним онлайн курсом «Академічна

добročесність» від EdEra [11], «Академічна доброчесність в університеті» від ВУМ online [10] чи більш об'ємним 90-годинним онлайн курсом «Наукова комунікація в цифрову епоху» від Prometheus [32].

Онлайн курс «Академічна доброчесність» від EdEra [11] більш орієнтований на учителів 8-11 класів, які становлять значну частину здобувачів освітньої програми «Управління навчальним закладом», націлений більшою мірою на формування культури академічної доброчесності саме в учнів загальноосвітніх навчальних закладів за рахунок готових роздаткових матеріалів та онлайн інструментів: методичних рекомендацій, підготовленого робочого зошиту, сценаріїв уроків, презентацій, інтерактивного тесту.

Для того, щоб кожен студент, викладач, науковець, адміністратор та керівник закладу вищої освіти міг ознайомитися і застосовувати в своїй діяльності принципи академічної доброчесності, НаУКМА-онлайн та ГО ЕлібУКР за підтримки фонду Відродження був розроблений оглядовий МВОК «Академічна доброчесність в університеті» на платформі ВУМ online [10]

Більш об'ємний 90-годинний МВОК «Наукова комунікація в цифрову епоху» від Prometheus розроблений викладачами та співробітниками Національного університету «Києво-Могилянська академія» у співпраці з компанією «CLARIVATE ANALYTICS», ГО «ЕлібУКР» та проектом «FOSTER» на основі трирічного досвіду викладання в Докторській школі імені родини Юхименків Національного університету «Києво-Могилянська академія», проведення численних тренінгів та семінарів в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» та інших університетах України.

Запровадження курсу «Наукова комунікація в цифрову епоху» дозволить майбутнім менеджерам закладів освіти розширити науковий інструментарій щодо підготовки та написання наукових досліджень в умовах магістратури, опанувати стратегії ефективного пошуку наукової інформації в інтернеті, основні поняття наукометрії та бібліометрії тощо, що в свою чергу максимально сприятиме формуванню додаткової спеціальної компетентності

фахівця – здатності планувати і виконувати наукові та прикладні дослідження, презентувати їх результати [34].

Зважаючи на все вищевикладене, необхідно наголосити на дотриманні здобувачами академічної доброчесності: складати всі проміжні та фінальні завдання самостійно без будь-якої допомоги сторонніх осіб; надавати для оцінювання лише результати власної роботи; мати лише один обліковий запис на сайті та не надавати його в користування іншим людям; не вдаватися до кроків, що можуть нечесно покращити результати чи погіршити/покращити результати інших студентів; не публікувати на форумах курсів питання та відповіді на них, що використовуються в межах курсу для оцінювання знань студентів.

Опрацювання одного МВОК на вибір **«Ефективні комунікації для освітніх управлінців»** від EdEra [17] чи **«Комунікаційні інструменти для побудови репутації»** від Prometheus [20] вже стало обов'язковою складовою індивідуального завдання при вивченні авторської дисципліни вільного вибору здобувачів «Діяльність закладу освіти у сфері зв'язків з громадськістю», оскільки їх змістова складова максимально посилює як загальну компетентність фахівця ЗК 2. ЗДАТНІСТЬ ДО СПІЛКУВАТИСЯ З ПРЕДСТАВНИКАМИ ІНШИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУП РІЗНОГО РІВНЯ (З ЕКСПЕРТАМИ З ІНШИХ ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ/ВИДІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ), так і спеціальну СК5. ЗДАТНІСТЬ СТВОРЮВАТИ ТА ОРГАНІЗОВУВАТИ ЕФЕКТИВНІ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ [34].

Ефективність комунікацій у мережі виявляється через високий рівень довіри всередині мережі, на противагу недовіри до сторонніх учасників; наявність об'єднавчих ідеології, релігії чи стилю життя, що дозволяє діяти спільно; адресністю повідомлень, що дозволяє отримати його саме тому, хто його реально потребує, на відміну від комунікації з масовою, але пасивною аудиторією у випадку традиційних медіа. Мова йде про механізми функціонування груп, що забезпечують інтеграцію індивідуальних дій у спільній груповій діяльності та спілкуванні.

Однією із критично значущих складових управлінського процесу у закладі освіти є інформування учасників освітнього процесу та громади про свою діяльність на відкритих загальнодоступних ресурсах [47].

Без оперативного та повного інформування неможливо створити та підтримувати довіру до роботи закладу, що є обов'язковою умовою для ефективної освітньої діяльності. Саме тому керівництво має організовувати діяльність закладу освіти на умовах інформаційної відкритості та комунікації з учасниками освітнього процесу і громадою.

Інформаційна відкритість забезпечується наявністю у закладі освіти майданчиків для інформування учасників освітнього процесу, у тому числі соціальних мережах. Про що саме і як саме інформувати додатково – вирішує сам заклад освіти. Головний принцип інформування – повідомляти про те, що важливо, насамперед для батьків, які є найбільш зацікавленою та критично налаштованою аудиторією.

Задля того, щоб освітні управлінці на місцях вміли швидко, правильно і чітко інформувати про зміни та успіхи, які зараз відбуваються в освітній галузі, не боятися критики та вміли обернути собі на користь кризові ситуації громадською організацією «Смарт Освіта» було розроблено відкритий безкоштовний он-лайн курс «Ефективні комунікації для освітніх управлінців» на онлайн-платформі EdEra, який за 10 місяців 2019-го року переглянуло 4 400 людей [17].

Для того, щоб бути успішними комунікаторами в сучасному інформаційному просторі його розробниці пропонують:

- бути наполегливими та послідовними в донесенні своїх думок, ідей та фактів: аудиторія буде вдячна за точну навігацію в хаосі освітньої інформації;
- щоб бути почутим, повторювати повідомлення багато разів різних форматах через інтерв'ю, подію, фото, інфографіку тощо;
- знати, що турбує та що цікавить ваші аудиторії, та будувати свою діяльність і комунікацію з урахуванням цього;

- завжди тримати у фокусі зусилля та ресурси на місії закладу;
- концентруватися на простоті й доступності повідомлень;
- мати унікальні історії, що надихають;
- максимально наблизитися до своїх аудиторій.

Багато уваги у курсі приділяється антикризовим комунікаціям, мета яких одразу і рішуче відмовитися від спроб приховувати будь-які непередбачувані чи навіть неприємні для закладу освіти події: всеохоплююче проникнення у суспільне життя сучасних засобів комунікації робить абсолютно неможливим будь-яке приховування інформації. Слід пам'ятати один із важливих принципів суспільної комунікації: хто першим повідомив про подію, той значною мірою і визначає подальший розвиток її медійного висвітлення.

Повідомлення про непередбачувану подію має складатися із трьох обов'язкових компонентів, які надають відповідь на наступні запитання:

- «що сталося?» – надаємо повну інформацію про подію, одразу блокуючи або принаймні суттєво зменшуючи можливості недостовірного інформування з цього приводу;

- «що ми робимо?» – школа демонструє свою активну позицію у вирішенні проблеми, яких вжито заходів, щоб усунути проблему, кого додатково було залучено та поінформовано;

- «чого очікувати?» – знімаємо або принаймні суттєво зменшуємо некомфортний для людини стан невизначеності, показуємо найбільш можливі шляхи розвитку події.

Наприкінці, звичайно, треба обов'язково повідомити про те, як вирішено проблему. При цьому також треба бути відвертими – і якщо проблему на шкільному рівні остаточно вирішити неможливо через певні причини – треба обов'язково повідомити про це і проінформувати про подальші дії щодо її вирішення [47].

Оскільки інформування та комунікація базуються на процесах розповсюдження та обміну інформацією, дуже важливо знати, як здійснюються

ці процеси і як можна їх ефективно організувати. Побудова якісного інформування учасників освітнього процесу та громади багато в чому може посприяти підвищення рівня медіаграмотності керівництва та педагогічних працівників закладу.

Головна особливість соціальних мереж – інтерактивність. Відтак, соціальні мережі виступають одночасно сервісом для взаємодії окремих індивідів (лідерів думок, шанувальників закладу освіти) та спілкування великих соціальних груп. У зв'язку з великим обсягом залучених користувачів можна вважати цю середу досить потужним інструментом для підтримки освітніх змін та роз'яснення реформ, механізмом конструювання комунікативного простору та консолідації сучасного суспільства.

У своєму посібнику «Соціальні медіа для журналістів. Редакційна робота з Facebook, Twitter & Co» Ш. Прімбс визначає основні потреби користувачів у соціальних мережах:

- управління стосунками від фейсбучного знайомства як заміни обміну візитівками до тісних контактів у сімейній спільноті чи спільноті друзів;
- управління інформацією шляхом фільтрування новин та актуальної інформації, базуючись на уподобаннях користувача через друзів та підписки;
- управління власною ідентичністю шляхом формування персонального бренду [37].

Виходячи із вищевикладеного, фоловер сторінки закладу освіти чи керівника школи, самостійно приєднавшись до шкільної спільноти у соціальній мережі, має можливість:

- налагоджувати контакти між учасниками освітнього процесу та можливість самостійно припинити спілкування у будь-який момент і без пояснень;
- налаштувати постійний доступ до інформації про новини діяльності закладу освіти завдяки особливостям роботи пошукових алгоритмів соціальних мереж;

- сформувати власне ставлення до тих чи інших подій в освітній галузі, спираючись на думку експертів найбільш авторитентних освітніх брендів: в умовах великих масивів інформації щодо освітніх реформ, яку повідомляють тисячі джерел, актуальним для фоловерів стає, власне, не сама інформація, а, безпосередньо, ставлення до неї експертів конкретного закладу освіти та бачення подальшого розвитку подій.

Таким чином, для керівника закладу освіти присутність у соціальній мережі особисто чи через сторінку закладу дозволяє оперативно інформувати учасників освітнього процесу із життям організації, цілеспрямовано управляти потоками різноманітної інформації, впливати на їх свідомість та світогляд тим самим перетворюючи батьків із «читачів/спостерігачів» на активних співпереживачів / шанувальників чи навпаки, проте обізнаність гарантує зменшення негативних проявів індивідуальної автономії.

Повертаючись до посібника Ш. Прімбса, треба наголосити на ролі шанувальників. «Справжні шанувальники – це щось набагато більше, ніж читачі, слухачі, глядачі чи цільова група: шанувальники взаємодіють. Шанувальники готові щось зробити для об'єкта вашого поклоніння. Шанувальники першими надсилають фотографії, коли ви оголошуєте фотоконкурс. Шанувальники пишуть перші коментарі під вашими дописами, ламаючи цим кригу. Шанувальники ставлять тролів на місце - і цим звільнять вас від неприємної роботи. Шанувальники також будуть на вашому боці, коли на вас виливається шітсторм. Вони забезпечують розваги за столом постійних відвідувачів у вашій спільноті. І вони дають вам матеріал, з яким ви знову можете працювати» [37, с. 126-127].

МВОК «Ефективні комунікації для освітніх управлінців» від EdEra [17] та «Комунікаційні інструменти для побудови репутації» від Prometheus [20] спрямовані на формування розуміння ролі та місця стратегічних комунікацій у системі управління та нівелювання стереотипів щодо побудови комунікацій; опанування ключових технік та інструментів для побудови власної репутації (починаючи з правильного резюме, розміщення

інформації про свій професійний досвід у соціальних мережах та просування свого профілю); просування послуг, товарів чи соціально важливих повідомлень (визначення цільових груп та їх потреб, креативність, інструменти для медіа відносин та інформаційної діяльності); успішної побудови репутації організації та компанії (створення комунікаційних планів та стратегій, оцінка успішності)., що роблять комунікацію ефективною; набуття практичних навичок розробки та реалізації комунікаційних кампаній з використанням різних мультимедійних інструментів.

Загальна компетентність ЗК 3. НАВИЧКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ є наскрізною універсальною компетентністю, проте рівень володіння цифровою компетентності здобувачів ОПП «Управління навчальним закладом» достатньо широкий від базового до експертного у термінах європейської рамки цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1 [40]. Відтак, постає необхідність у «підтягуванні» цифрових навичок та цифрової грамотності майбутніх менеджерів закладів освіти в умовах магістратури, що в свою чергу, співвідноситься із Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки [39]. В умовах заочної форми навчання МВОК стає незамінним інструментом індивідуалізації розвитку цифрових навичок та цифрової грамотності майбутніх менеджерів закладів освіти.

Зокрема, МВОК «**Цифрові комунікації в глобальному просторі**», розміщений на онлайн платформі **Prometheus**, розрахований на всіх, хто хоче навчитись працювати із інформаційними технологіями **на базовому рівні цифрової компетентності** у термінах DigComp 2.1 [40] та опановувати нові знання й поширювати інформацію за допомогою інструментів цифрових комунікацій та спрямований на набуття практичних навичок забезпечення інформаційної підтримки своїх проектів за допомогою цифрових комунікацій, опанування ключових складників роботи в інформаційному середовищі [44].

Мета МВОК «Цифрові комунікації в глобальному просторі» – поширити знання про інформаційні технології серед усіх зацікавлених нефахівців, які не

мають базових навичок технологічного спрямування, але прагнуть більше дізнатися про галузь, навчитися працювати в інформаційному середовищі, а саме: основні сучасні операційні системи; види web-ресурсів та специфіку їх створення й використання у сучасному інформаційному просторі; хмарні технології; інструментарій роботи із соціальними мережами; цифровий етикет; захист web-ресурсів та інформаційна безпека.

Майбутньому фахівцю – менеджеру освіти будь-якого рівня – доведеться так чи інакше вести документацію у текстовому редакторі Word та здійснювати аналіз даних у табличному процесорі Excel: готувати звіти та аналітичні довідки, узагальнювати дані у таблицях та діаграмах, проводити тарифікацію та вести облік виконання кошторису тощо. 36-годинний МВОК «**Word та Excel: інструменти і лайфхаки**», розміщений на онлайн платформі **Prometheus**, спрямований на поглиблення первинних навичок звичайного набору тексту у Word та використання функції суми для підбиття підсумків в Excel до майстерного документоведення та професійного опанування інструментів аналітики [9]. Даний курс стане у нагоді саме тим здобувачам, які вже мають базовий рівень цифрової компетентності і хотіли б її підвищити до **середнього рівня цифрової компетентності** у термінах DigComp 2.1 [40].

МВОК «**Візуалізація даних**», розміщений на онлайн платформі **Prometheus**, розрахований на всіх, хто хоче навчитись представляти та візуалізувати результати свого аналізу так, щоб це найкраще сприймалось іншими людьми, які часто не є фахівцями в цій галузі. Увага курсу зосереджена на правильному кодуванні даних через опанування наступних тем:

- Візуалізація та її типи.
- Стандартні елементи візуалізації даних. Графіки та їх типи. Ефективні види графіків
- Візуальний аналіз даних
- Інфографіка. Головна ідея візуалізації
- Алгоритм для створення інфографіки
- Мнемонічні правила інфографіки

- Особливості візуального сприйняття
- Класичні принципи інфодизайну
- Робота з кольором
- Стратегії - як зменшити складність візуалізацій
- Карти (статичні та інтерактивні)
- Огляд інструментів [15].

Даний курс підійде здобувачам, які хотіли б підвищити свою цифрову компетентність до **вищого рівня** у термінах DigComp 2.1 [40].

Ряд МВОК із цифрової безпеки, серед яких **«Основи інформаційної безпеки»** [35], розміщений на онлайн платформі **Prometheus**, а також курси **«Цифрова безпека та комунікації в онлайні»** та **«Інформаційна безпека у цифровому світі»**, розміщені на платформі **БУМ online** [16] відповідають вищому рівню цифрової компетентності у термінах DigComp 2.1 [40]. Головна мета цих курсів – донести до здобувачів базові правила поведінки з персональною інформацією в умовах онлайн комунікації та опанувати навички кібербезпеки для захисту себе, своєї родини та інформаційного середовища освітніх проектів.

Соціальні мережі стають одним із провідних джерел інформації учасників освітнього процесу, засобом і особливим простором для комунікації, областю різних видів діяльності, відкривають великі можливості, що виявляються у користувачів Інтернету, та містить не менші загрози. Повний перелік переваг та недоліків віртуального спілкування для учасників освітнього процесу можна переглянути в авторській публікації **«Чи є межі в соцмережі?»** [27]. Свобода поширення інформації у соціальних мережах та спільнотах, незалежно від її змісту і якості, перетворює віртуальний Інтернет-простір у зону ризику для духовно-моральної сфери особистості, трансформуючи класичні цінності та формуючи нову віртуальну культуру [48]. При цьому, для забезпечення внутрішньої системи якості загальної середньої освіти у закладі мають бути створені умови для безпечного використання мережі Інтернет, а в учасників освітнього процесу мають бути сформовані безпечної поведінки в Інтернеті.

Використання Інтернет-ресурсів – один із інструментів для навчання та викладання, однак він може створювати серйозні ризики для користувачів, якщо не дбати про безпечний доступ до мережі та не дотримуватись правил користування нею [13].

Властивість соціальних мереж у швидкому та оперативному розповсюдженні інформації має зворотній бік. Яскравим прикладом є розповсюдження батьками через соціальні мережі «безневинних» фейків на прохання адміністрації школи з благою метою попередження наслідків участі у іграх «Синій кіт», «Біжи або помри», «Момо», «Цукерки» і нова гра «Підстрибни!». Низька медіаграмотність учасників освітнього процесу, відсутність вміння розпізнавати ознаки фейкових новин, слабка установка на критичне сприйняття інформації сприяє випробуванню на батьках різного роду технологій вимірювання стану аудиторії та каналів розповсюдження інформації у соціальних мережах.

Інформаційна безпека має починатися з кожного учасника освітнього процесу, а особливо з боку адміністрації школи, та має стати щоденною звичкою аби ми не стали об'єктом розповсюдження фейків, інструментом впровадження брудних технологій, зручною іграшкою у грі маніпуляторів. Такі підсумки підводять у своїх постах українські медіапедагоги Інна Іванова (розбір фейку «Цукерки», вересень 2018 року) та Світлана Ізбаш (розбір фейку «Підстрибни!», лютий 2020 року) і тим самим упереджують батьків від «реклами» таких ігор.

Треба зважити також на інші види небезпек, з якими можуть зустрітися учні при користуванні будь-якою мережею і які необхідно враховувати у політиці закладу:

- зміст (доступ до інформації, яка не призначена для дітей відповідного віку);
- поведінка (пропонування дій, які можуть загрожувати безпеці дітей, шахрайство);

- небезпечні контакти (спілкування через чати, файлообмінники, месенджери) [13].

Аби уникнути таких ризиків, заклад має сформувати власну політику щодо безпечного користування мережею Інтернет, яка передбачає:

- наявність контент-фільтрів;
- наявність антивірусних програм та їх вчасне оновлення;
- користування Інтернет ресурсами під час навчальних занять під наглядом педагогів;
- моніторинг сторінки у соціальних мережах на предмет розміщення на них несанкціонованої інформації;
- забезпечення і педагогів, і учнів навчанням щодо безпечного користування мережею Інтернет та формування наскрізної інформаційно-цифрової компетентності;
- підвищення он-лайн культури спілкування учасників освітнього процесу;
- збереження персональних даних учасників освітнього процесу [13].

Представлені на платформі EdEra МВОК «Бери й роби. Змішане та дистанційне навчання», «Про дистанційний та змішаний формати навчання. Онлайн-курс для вчителів та керівників шкіл», «Про дистанційний та змішаний формати навчання. Онлайн-курс для педагогів та керівників закладів професійно-технічної освіти (ПТО)» та «#blend_it: опануємо змішане навчання. Онлайн-курс для викладачів та працівників адміністрації закладів вищої освіти» [2] виводять здобувачів на більш високий експертний рівень цифрової компетентності у термінах DigComp 2.1 [25]. Заслужовує на увагу той факт, що дані курси розроблені Міністерством освіти і науки України спільно зі студією онлайн-освіти EdEra у рамках програми підвищення кваліфікації відповідної категорії педагогічних працівників та керівників закладів освіти.

У рамках цих курсів здобувачі мають змогу ознайомитися з організацією двох форм навчання у школі, закладах професійно-технічної чи вищої освіти –

дистанційного, коли учасники віддалені одне від одного і взаємодіють за допомогою сучасних цифрових технологій та змішаного, що поєднує дистанційне та очне навчання.

Заслуговує на схвалення впровадження у даних курсах пірінгова взаємодія. «Така форма є досить популярною для реалізації формульованого оцінювання онлайн, оскільки вимагає менше ресурсів для впровадження та дозволяє охопити широку аудиторію» [43]. Проте, якщо для окремих курсів можна піддавати сумніву можливості студентів, які ще не опанували певний предмет, то в умовах магістерської підготовки майбутніх менеджерів, значна частина яких вже є керівниками цей підхід виправдовує себе.

Успішне проходження даних курсів, що відповідає від 20 до 50 годин сертифікату, може бути перезараховано здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» у рамках самостійного роботи з вивчення окремих дисциплін за наявності сертифікату, яким передбачено набуття ЗК 3. НАВИЧКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ. Зокрема, проходження МВОК може бути одним із індивідуальних завдань з вивчення дисципліни «Управління інформаційними зв'язками», «Освітні технології», «Професійна компетентність керівника закладу освіти» тощо.

Опрацювання одного МВОК на вибір **«Наука повсякденного мислення»**, **«Критичне мислення для освітян»**, **«Освітні інструменти для критичного мислення»**, **«Медіаграмотність для освітян»**, **«Медіаграмотність: практичні навички»** та **«Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні»** від **Prometheus**, які входять у цикл курсів **«Prometheus. Підвищення кваліфікації для вчителів»** за напрямом «професійний розвиток педагогічних та науково-педагогічних працівників з питань розвитку критичного мислення, основ розуміння пам'яті, ефективних способів навчання, ефективного планування

освітнього процесу» [7], а також курси «**Very Verified: онлайн-курс з медіаграмотності**» і «**Фактчек: довіряй-перевіряй**» від EdEra [1] та «**Вступ до критичного мислення**» і «**Верифікація в Інтернеті**» від ВУМ online [16] також вже стали обов'язковою складовою індивідуального завдання при вивченні авторської дисципліни вільного вибору здобувачів «Основи медіаграмотності», оскільки їх змістова складова максимально посилює як загальну компетентність фахівця ЗК 7. ЗДАТНІСТЬ ДО АБСТРАКТНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ, АНАЛІЗУ ТА СИНТЕЗУ [34]. Дані МВОК забезпечують не лише професійний розвиток педагогічних працівників з питань розвитку критичного мислення та медіаграмотності, а й підтримку впровадження інновацій в освітньому середовищі. Варто зауважити, що 17 січня 2018 року Європейський парламент і Рада Європейського Союзу схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя, відповідно до якої такі навички, як критичне мислення, аналітичне мислення, вирішення проблем, творчість, робота в команді, вміння спілкування та проводити переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, емпатія, участь, повага до різноманітності, враховуються у всіх ключових компетентностях [1].

Курс «**Наука повсякденного мислення**» професора Університету Квінсленда, Джейсона Тангена, оригінал якого був розміщений на edX, перекладений українською мовою, стартував у 2016 році з 17 тис слухачів на платформі **Prometheus**. МВОК критичного мислення спрямований на вивчення психології повсякденного мислення та застосування наукових методів для оцінки тверджень, розуміння доказів і усвідомлення нераціонального вибору на прикладах плацебо, паранормальних явищ, медицини та див. Із 12 епізодів курсу можна дізнатися багато нового про явища, які впливають на нашу здатність критично сприймати реальність, – слухові та візуальні ілюзії, хибні спогади, забобони та переконання, упередження та схильності тощо. Слухачі також навчаться давати оцінку різним твердженням у медіа та визначати, наскільки та чи інша обставина впливає на їхнє життя. Окремий розділ курсу

присвячений умінню ефективно вчитися нового. По завершенню курсу передбачено практичне завдання – міні-проект «Змінюймо світ» – створення короткого трихвилинного відео про те, як слухач застосував набуті знання усвоєму повсякденному житті.

Опанування курсу дозволяє у подальшому остаточно змінити покvapливе, автоматичне, інстинктивне, емоційне і стереотипне мислення здобувача на неспішне, сповнене розумових зусиль, цілеспрямоване й аналітичне мислення [31].

Безкоштовний МВОК «**Критичне мислення для освітян**» на платформі **Prometheus**, створений у рамках програми Transition Міністерства закордонних справ Чеської республіки, відрізняється від масового відкритого онлайн курсу «Наука повсякденного мислення», що отримав шалену популярність у всьому світі, в першу чергу, цілеспрямованою орієнтацією на освітян, які, в першу чергу, прагнуть впровадити партнерські засади освітнього процесу, замість примусових, забезпечити стійку пізнавальну мотивацію старшокласників, поєднувати високий теоретичний рівень занять із простотою та доступністю викладу [22].

Мета курсу – опанування стратегії та процедури критичного мислення, що у подальшому дозволяє підвищити власну особистісну ефективність та успішність ухвалених рішень. Ознайомлення з теорією та методикою навчання критичного мислення також сприяє посиленню методологічної підготовки здобувачата сприяє успішності подальшої викладацької діяльності. По завершенню курсу здобувачі здатні цілеспрямовано моделювати емоції під час освітнього процесу, розроблювати власні методики навчання, засновані на теорії розвитку критичного мислення.

Про три «стовпи» освіти: особистість освітянина, розвиток особистості учнів, взаємодію з учнями в процесі навчання, – можна дізнатися на МВОК «**Освітні інструменти для критичного мислення**» доктора педагогічних наук Сергія Терно, викладеного на платформі **Prometheus**. У ході ознайомлення із курсом здобувачі мають змогу навчитися:

- мотивувати учнів до навчання та задовольняти їхні освітні потреби якнайкраще;
- використовувати екзистенціальний аналіз В. Франкла для гармонізації освітнього середовища та забезпечення власного емоційного добробуту;
- упорядковувати свою активність відповідно до важливості справ;
- використовувати стреси для власного особистісного та фахового зростання;
- створювати належні освітні умови для виховання успішних та щасливих людей;
- організовувати екологічний освітній процес;
- доцільно добирати засоби діагностики компетенцій учнів [33].

Нині людство живе у потужному інформаційному потоці. Щодня, щогодини та щохвилини ми опрацьовуємо безліч різноманітної інформації, яка постійно зростає. Увесь світ залучений в єдину інформаційну систему, і працює вона в режимі реального часу. А медіаграмотність – це культура правильного споживання цієї інформації. Тож не дивно, що за даними Institute for the Future, медіаграмотність увійшла до переліку навичок майбутнього, що необхідні для ефективної взаємодії з людьми.

Медіаосвіта освітянської спільноти надзвичайно важлива, адже ми маємо знати не тільки позитивну роль цифрових технологій, але й які небезпеки вони несуть із собою, як на нас впливає інформаційний тиск. Саме цьому присвячені МВОК «Медіаграмотність для освітян», «Медіаграмотність: практичні навички» та «Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні», розміщені на платформі масових відкритих онлайн-курсів Prometheus.

Метою МВОК «Медіаграмотність для освітян» є мотивація викладачів, керівників закладів освіти, управлінців розвивати нові медіа освітні компетентності та імплементувати набуті знання до освітнього процесу. Курс, в основу якого покладені матеріали численних лекцій, семінарів, майстер-класів та тренінгів з медіаосвіти, які автори курсу понад 10 років

створювали та проводили для учнів та освітян, містить багато корисних інструментів, які можна використовувати для формування позитивного іміджу закладу освіти, у процесі спілкування з медіа та ефективного використання медіаресурсів у освітньому процесі [2828].

Масовий відкритий онлайн курс **«Медіаграмотність: практичні навички»** – авторська розробка відомого політолога, викладача, автора досліджень гібридної війни Євгена Магди. Курс присвячений медіаграмотності та головним викликам сучасного світу – дезінформації та фейкам.

Мета курсу – надати слухачам зручний інструментарій для вивчення медіаграмотності заради втілення його принципів та засад в українському суспільстві.

У цьому курсі здобувачі можуть дізнатися:

- Що таке інформація і за якими законами вона розвивається?
- Якими є наслідки інформатизації?
- Чи можна регулювати інформаційний потік в сучасному світі?
- Яким є вплив дезінформації?
- Як працюють основні методи дезінформування?
- Чим загрожує дегуманізація?
- На якій глибині інформаційного океану починають загрозовувати фейки?
- Що сприяє поширенню фейків?
- Чому вплив фейків є потужним та як навчитися їх розпізнавати?
- Значення медіаграмотності у сучасному світі.

Крім теоретичної частини, курс містить численні практичні приклади. Його доцільно пройти кожному, хто зацікавлений у критичному сприйнятті інформації в сучасному світі [29].

МВОК **«Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні»** на платформі **Prometheus** створений для тих, хто хоче приймати самостійні рішення та почуватись безпечно серед інформаційного шуму. Інтернет – це величезний простір, який містить значно багато різної інформації, яка не завжди є правдою. У багатьох випадках

неможливо притягнути до відповідальності за неправдиві або неперевірені дані, так само, як і неможливо контролювати весь потік інформації в Інтернеті. Важливо розуміти, що фейки (неправдиві новини, або спотворено зінтерпретовані факти) не фабрикують просто так: вони мають приносити вигоду своїм авторам. Важливо і те, що фейки поширюються швидше за факти.

У межах даного курсу увага зосереджена на питаннях руйнування інформаційного імунітету українців та наслідки цього для держави і людей; нової ролі інформації у цифрову еру; про авторів інформаційних вірусів та їх прагнення; технології маніпулювання на телебаченні, онлайн-медіа, соціальних мережах та менеджерах; безпечного споживання інформації. Основна мета курсу – не навчання фактчекінгу (перевірці фактів та тверджень на точність, на повноту, на достовірність та на наявність маніпуляцій), а формування розуміння щодо каналів створення та поширення фейків та маніпуляцій для того, щоб суттєво зменшити ризики підхопити інформаційний вірус.

Ще до того, як МВОК «Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні» виклали на платформу Prometheus, його пройшли понад 5 000 українців, 89% з яких поставили оцінку «дуже корисна інформація для щоденного життя» [18].

Треба наголосити на тому, що вибір того чи іншого онлайн курсу здійснюється здобувачем за власним бажанням та уподобаннями, не залежить від його об'єму і не надає жодних переваг при оцінюванні у балах за результатами його проходження. Таким чином обраний онлайн курс стає більш зрозумілим, доступним для виконання, цікавим для здобувача вищої освіти з огляду на стилі його пізнавальної діяльності, індивідуальну освітню траєкторію, життєві плани та перспективитощо. Вибір кількості курсів також не впливає на загальну оцінку і є лише складовою індивідуального завдання при самостійному опрацюванні дисципліни, тобто, не звільняє від виконання інших науково-дослідних завдань передбачених робочою програмою. При цьому

орієнтовна частка МВОК від загального об'єму завдань, відведених на самостійну роботу не повинна перебільшувати 50% годин.

За відгуками здобувачів, які проходили МВОК у рамках самостійної роботи при вивченні авторських дисциплін «Діяльність закладу освіти у сфері зв'язків з громадськістю», «Основи медіаграмотності» та «Управління інформаційними зв'язками» в умовах магістерської підготовки одногосно висловилися за доцільність використання масових відкритих онлайн курсів та вільного вибору їх за власним вподобанням із запропонованого викладачем переліку.

Вважаємо, що впровадження вищевказаних масових відкритих онлайн курсіву підготовку майбутніх менеджерів закладів освіти є обґрунтованим. Зауважимо, що проходження МВОК ніякою мірою не може замінити класичні форми аудиторної роботи, а лише дозволяє поглибити обізнаність з тієї чи іншої теми дисципліни; поповнити практичний інструментарій здобувача; сприяє розширенню кругозору та відкриттю нових перспектив у певному управлінському питанні, мотивує займатися окремими питанням (темами) більш сфокусовано та дозволяє поглянути на певне питання з іншого боку, можливо, відмінного від погляду викладача.

Окрім того, приємним бонусом при проходженні окремих онлайн курсів стане перезарахування годин сертифікату про успішне завершення навчання на підвищення кваліфікації. Проте, впровадження такої форми роботи дасть максимальний ефект при дотриманні здобувачами академічної доброчесності при проходженні масових відкритих онлайн курсів, високої самоорганізації та зацікавленості у тематиці висвітлених питань.

Водночас у закладах вищої освіти широкого поширення дана практика ще не набула, проте, як зазначено в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки [42], сучасне середовище існування системи вищої освіти України постійно ускладнюється, відтак її концептуальна модель має бути заснована на кібернетичному принципі необхідного розмаїття, що повинна включати якомога більш різноманітні елементів, серед яких чільне місце

займають МВОК. Треба зазначити, що інтеграція масових відкритих онлайн курсів в освітній процес ЗВО буде здійснюватися за умови високої поінформованості як самих закладів вищої освіти, так і здобувачів щодо можливості використання МВОК в освітньому процесі. Окрім того, незважаючи на переваги використання масових відкритих онлайн курсів, дана практика має і свої ризики: відсутність єдиного стандарту щодо організації МВОК у змішаному форматі; правильний підбір МВОК, формування навчального плану зі зручними термінами проходження курсу, а також правильним перерахунком результатів освоєння МВОК; опір з боку викладачів щодо інтеграції МВОК в освітній процес та їх низька зацікавленість у використанні даних курсів у рамках їх навчальної програми тощо. Всі ці питання потребують більш глибокого вивчення у подальших наукових дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) URL : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
2. Educational Era. СТУДІЯ ОНЛАЙН-ОСВІТИ. URL : <https://www.ed-era.com/>
3. Lisa M. Lane Three Kinds of MOOCs. 2012 URL: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
4. Makhynia T. Preparation of future education managers during the reform of Ukrainian education. *Periodical sciencemetricial edition «Europska VEDA»*. Slovak Republic. 4. 2018. 223 с. С. 153-158.
5. Oliynyk V. Pedagogical Model of Preparation of Future Engineers in Specialty “Electric Power, Electrical Engineering and Electrical Mechanics” with

Use of Massive Online Courses / V. Oliynyk, O. Samoylenko, I. Batsurovska, N. Dotsenko, O. Gorbenko. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 73. N 5 (2019). P. 161–173. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2864/1563>

6. Prometheus. НАЙКРАЩІ ОНЛАЙН-КУРСИ УКРАЇНИ ТА СВІТУ. URL : <https://prometheus.org.ua/>

7. Prometheus. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ. URL : <https://prometheus.org.ua/courses-for-teachers/>

8. Shalatska H. The efficiency of MBOKS implementation in teaching English for professional purposes. *Information Technologies and Learning Tools*. 66(4). (2018). pp. 186-196.

9. Word та Excel: інструменти і лайфхаки: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:DNU+PRIN-101+2017_T1/about

10. Академічна доброчесність в університеті: МВОК на платформі ВУМ online. URL : <https://vumonline.ua/course/academic-integrity-at-the-university/>

11. Академічна доброчесність: МВОК на платформі EdEra. URL : <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:AmericanCouncils+AcIn101+AcIn2019/about>

12. Бацуровська І. В. Теоретичні і методичні засади освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів. 2019. PhD Thesis. Житомирський державний університет імені Івана Франка. 644 с.

13. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти, 2019 240 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Abetka_dlya_dyrektora_15.08.2019.pdf

14. Буцький В., Буцька Л. Перспективи вищої технічної освіти із використанням масових відкритих онлайн-курсів. За. InterConf.

15. Візуалізація даних: МБOK на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/IRF/DV101/2016_T3/about

16. ВУМ online. Головна. URL : <https://vumonline.ua/>

17. Ефективні комунікації для освітніх управлінців: МБOK на платформі EdEra. URL : <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:EDERA-SMARTOSVITA+EC101+EC101/about>

18. Інформаційна гігієна. Як розпізнати брехню в соцмережах, в інтернеті та на телебаченні: МБOK на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+IH101+2021_T3/about

19. Касьян С. П. Робота викладача в системі управління навчанням eFront: Посібник. Київ: ДВНЗ УМО НАПН України, 2018. 44 с.

20. Комунікаційні інструменти для побудови репутації: МБOK на платформі Prometheus URL: https://edx.prometheus.org.ua/courses/NaUKMA/CI101/2014_T1/about

21. Конотоп О. С. Масові відкриті онлайн-курси для формування і розвитку критичного мислення студентів як основи формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*. 2020. 104(4). С. 26-33.

22. Критичне мислення для освітян: МБOK на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+CTFT101+2017_T3/about

23. Кузьменко Г., Хорольський О. Масові відкриті онлайн-курси у контексті трансформації вищої освіти України. *Педагогічні науки*, 2015, 63. С. 56-61.

24. Махия Т. А. Використання масових відкритих онлайн курсів у підготовці керівників закладів освіти в умовах магістратури. *Зб. регіон. наук.-пр. інтернет-конференції «Андрагогічний супровід особистісного та професійного зростання педагога»* (м. Житомир, 30 вересня 2020р.). С. 62-71.

25. Махиня Т. А. Інтеграція масових відкритих онлайн курсів у процес підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»»*. № 10 (19). 2020. URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/306/277> ([https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-17](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-17))

26. Махиня Т. А. Трансформація цінностей учасників освітнього процесу у віртуальній культурі соціальних мереж. *Теорія та методика управління освітою. Електронне наукове фахове видання*. 2017. Випуск 2 (20). URL: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-2-20-2017>

27. Махиня Т. А. Чи є межі в соцмережі? або Нетикет учасників освітнього процесу. *Заступник директора школи*. 2018. № 7. С. 28-36.

28. Медіаграмотність для освітян: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA101+2018_T3/about

29. Медіаграмотність: практичні навички: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA102+2018_T3/about

30. Навчальний план підготовки здобувачів ОПП «Управління навчальним закладом» другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» (2019). URL : <http://umo.edu.ua/pidghotovki-maghistriv-np>

31. Наука повсякденного мислення: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/UQx/THINK101/2016_T2/about

32. Наукова комунікація в цифрову епоху: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:UKMA+SCDA101+2020_T1/about

33. Освітні інструменти для критичного мислення: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+CTFT102+2018_T3/about

34. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» в ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (2020). URL : <http://umo.edu.ua>

35. Основи інформаційної безпеки: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/KPI/IS101/2014_T1/about

36. Петренко С. Сутність та особливості українських платформ масових відкритих онлайн-курсів (МВОК). Інноватика у вихованні. 2020. Вип. 11. С. 165-173.

37. Прімбс Ш. Соціальні медіа для журналістів. Редакційна робота з Facebook, Twitter & Co / За загал. ред. В. Ф. Іванова, Пер. з нім. В. Климченко. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2018. 198 с.

38. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 10 липня 2019 р. № 959. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/073-menedzhment-magistr.pdf>

39. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації (2018): Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 № 67-р., <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text>

40. Рамка цифрової компетентності DigComp 2.1 (2017), <http://dystosvita.blogspot.com/2018/02/digcomp-2017.html>

41. Семеніхіна О. В., Юрченко А. О., Сбруєва А. А., Кузьмінський А. І., Кучай О. В., Біда О. А. Відкриті цифрові освітні ресурси у галузі ІТ: кількісний аналіз. Information Technologies and Learning Tools, 75(1) С. 331-348.

42. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

43. Терлецька Т. Аналіз використання масових відкритих онлайн курсів в освітньому процесі університету на прикладі спеціальності «Дошкільна освіта». *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету"*. 2020 (8). С. 136-146.

44. Цифрові комунікації в глобальному просторі: МВОК на платформі Prometheus. URL : https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+ITArts101+2017_T1/about

45. Шарова Т. М. Фахова підготовка майбутніх вчителів української мови і літератури засобами масових онлайн-курсів на платформі Edera. *Тренди в освіті: матеріали Міжнар. наук.-метод. семінару* (21 березня 2019 р., м. Гомель). 2019. С. 81-86.

46. Шарова Т. М.; Шаров С. В. Масові відкриті онлайн курси як можливість підвищення конкурентоспроможності фахівця. *Молодий вчений*, 2018, 9.61.1. С. 137-140.

47. Шарова, Т. М. Цифровий формат освіти та комунікація: огляд онлайн курсів. In: Академічна культура дослідника в освітньому просторі: *європейський та національний досвід: зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конф.* (14-15 трав. 2020 р.) Видавництво СумДПУ імені АС Макаренка, Суми. 2020. С. 144-149.

48. Шилонова В., Долінська Е., Гладуш В., Махиня Т., Бенч О., Дудекова М. Застосування цифрових технологій у дистанційному педагогічному оцінюванні здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, т. 82, № 2, с. 243-265, 2021. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4365>

49. Шуневич Б., Рак Н. Перспективи використання масових відкритих онлайн-курсів у закладах вищої освіти України. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 34 (2019).

2.7 Застосування інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти

Рожнова Т.Є.

ORCID 0000-0002-3608-8943

2.7.1 Теоретичні засади інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти

Необхідною умовою актуалізації знань про застосування інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти (далі ЗП(ПТ)О) є наукове розуміння поняття «освітня інновація». У Положенні Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» воно сформульовано так: «уперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності» [1].

Зазначене слід конкретизувати таким чином: освітня інновація характеризується новизною в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних, науково-виробничих досліджень, спрямованих на значне покращення освітнього процесу і виражених у вдосконалених освітніх системах (дидактична, виховна, управлінська), складниках освітнього процесу (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати), освітніх технологіях (дидактичні, виховні, управлінські), наукових та науково-методичних розробках, технічних пристроях і установках для закладів і установ освіти, нормативно-правових документах, що регламентують діяльність закладів і установ освіти [2, с. 32–33].

На основі представленого матеріалу важливо виокремити найбільш значущі наукові ідеї, які покладені в основу інновацій в управлінському

процесі: особистісно-орієнтована організація навчально-виховного процесу в ЗЗСО (М. Гузик), громадсько-державне управління системою освіти в регіоні (П. Хобзей), адаптивне управління системою освіти (Г. Єльнікова), проектно-інвестиційне управління закладом освіти (Л. Даниленко), управління інноваційним розвитком загальної середньої освіти в регіоні (Л. Ващенко), модель професійної компетентності керівника закладу освіти (В. Маслов), цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу (Г. Дмитренко), інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських і педагогічних кадрів освіти (В. Олійник), управління інноваційним розвитком системи освіти (С. Ніколаєнко).

Дослідження показало, що інноваційні процеси в системі професійно-технічної освіти насамперед потребують оптимізації управлінської діяльності, що здійснюється в умовах її постійного розвитку. Стає очевидним, що найбільш ефективними засобами оптимізації управління ЗП(ПТ)О сьогодні слід визнати управлінські технології.

Поняття «технологія» (від грецького – майстерність, техніка) трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [3], у вузькому розумінні вона є знанням про те, як найкраще організувати дії, щоб досягти поставленої мети.

Управлінські технології – це сукупність дій щодо вибору доцільних процедур (методик), що співвідносяться з характерними для управління технологічними ситуаціями. Виконання цих процедур і здійснення впливів забезпечує перетворення, переведення соціально-педагогічної системи в бажаний стан. Методами вирішення проблемної ситуації, засобами управлінських технологій є: реагування на ситуацію; пошук аналогічних станів; дослідження стану; вибір процедур перетворення в даній ситуації. Основна функція управлінських технологій полягає в забезпеченні наукового та функціонального взаємозв'язку процесу управління з конкретними функціями, а саме: планування, організації, мотивації і контролю тощо [4].

Ми зосередили акцент на аналізі поглядів В. Кочергіна, С. Сидорова, С. Репіна, С. Полякова, Є. Горохової, О. Коновалової, які, на нашу думку, є важливими для дослідження. Науковці в рамках технологічного підходу обґрунтували ряд інноваційних управлінських технологій у системі освіти. До них віднесені: технологія вирішення актуальних проблем (технологія ВАП); технологія управління інноваційним проєктом (технологія УІП); технологія аналізу досвіду, проблем і ресурсів закладу освіти (технологія ДПР); технологія колективного планування (технологія «стріла»); технологія довгострокового розвитку базової інноваційної ідеї (технологія ДРБІ); технологія підтримки освітніх ініціатив і педагогічної творчості (технологія ПІТ); технологія управлінського моделювання (технологія УМ); технологія самокорекції педагогічної діяльності (технологія СПД); технологія навчально-методичної гри (технологія НМГ); технологія розробки виховної роботи (технологія РВР) [5; 6; 7].

Пропонуємо авторські визначення понять «інноваційні технології», «управлінські інноваційні технології» та «управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій». *Інноваційні технології* – абсолютно нові або вдосконалені технології, які значною мірою поліпшують умови, зміст і результати діяльності закладу освіти. *Управлінські інноваційні технології* – сукупність методів, операцій і прийомів, послідовне виконання яких забезпечує вирішення інноваційного управлінського завдання і сприяє якісному розвитку як окремого суб'єкта управління, так і всієї освітньої системи закладу освіти. *Управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій* – цілісна система інноваційної діяльності з реалізації конкретного управлінського завдання, яке чітко визначає зміст і послідовність управлінських дій та гарантує досягнення бажаного результату – підготовку висококваліфікованих робітників [4].

На основі проведеного аналізу виявлено, що спільною ознакою введених авторами технологій є те, що всі вони виконують управлінські функції щодо налагодження інноваційної діяльності закладу освіти, конкретизують загальні цілі навчання, виховання і розвитку, зумовлюють стратегію інноваційного

розвитку закладу освіти, реалізують об'єктивні зв'язки, які існують між основними структурними компонентами навчання і управління, що дає змогу повною мірою використати зазначені технології в управлінні ЗП(ПТ)О.

Інноваційна діяльність, у результаті якої створюються і матеріалізуються нововведення, потребує оптимізації управлінської діяльності, переведення її на високотехнологічний рівень. Сучасні інноваційні технології є найбільш важливим елементом і результатом людської праці. Спрямовані на підвищення ефективності і якості професійної діяльності, раціональне використання економічних і соціальних ресурсів, вони є дієвим інструментом в руках кваліфікованого керівника, який стимулює неперервний розвиток колективу, його викладацького складу в цілому і кожного співробітника зокрема.

На сьогодні суттєві зміни у професійно-технічній освіті вносять корективи у застосування інноваційних технологій в управлінні ЗП(ПТ)О, які необхідні для виконання головних функцій управління: планування, організації, контролю, координації, здійснення та надання освітніх послуг, зокрема, у сфері підготовки робітничих кадрів тощо [4].

Слід відмітити, що за останні роки в ЗП(ПТ)О реалізовано багато інноваційних проєктів різного напрямку та спеціалізації. Педагогічними працівниками ЗП(ПТ)О збагачено досвід інноваційної діяльності, суттєво зріс рівень їх професійно-педагогічних знань. Проте аналіз інноваційної діяльності показує, що далеко не завжди нововведення, які запроваджуються в ЗП(ПТ)О, викликані потребами і сприяють оновленню даної ділянки роботи. Часто інновації з тих чи інших причин не досягають очікуваного результату, не дивлячись на значні ресурси, затрачені на їх реалізацію. Це ставить перед управлінцями питання про доцільність та ефективність інновації. Доцільність інновації відтворює її педагогічну і організаційно-управлінську виправданість, необхідність застосування в даному ЗП(ПТ)О, відповідність актуальним проблемам освітньо-професійної практики. За таких вимог розробка і впровадження нових управлінських ідей, моделей і технологій потребують

апробації та експерименту, які мають довести прогресивність чи помилковість нововведень [8].

Відповідно до цього, одним з найбільш ефективних засобів оптимізації управління в умовах сьогодення визнані управлінські інноваційні технології, які являють собою сукупність методів, операцій і прийомів, послідовне виконання яких забезпечує вирішення актуального управлінського завдання і сприяє якісному розвитку як окремого суб'єкта управління, так і всієї освітньої системи.

Отже, організація інноваційного менеджменту в ЗП(ПТ)О з точки зору піднятої проблеми являє собою систему заходів, спрямованих на раціональне поєднання всіх його елементів у єдиному процесі управління інноваціями, а застосування в управлінні інноваційних технологій стає однією з найбільш потужних рушійних сил у системі професійно-технічної освіти.

Стає зрозумілим, що без оволодіння спеціальними технологіями управління, інноваційними за характером та напрямом дії, керівникам часто не вдається здійснити необхідні перетворення, оскільки інноваційні технології в управлінській діяльності як об'єкт управління якісно відрізняються від технологій навчально-виховного і навчально-виробничого процесів і потребують інших способів реалізації управлінських функцій.

2.7.2 Сучасний стан практичного застосування інноваційних технологій в управлінні закладом професійної (професійно-технічної) освіти

З метою вивчення сучасного стану застосування інноваційних технологій в управлінні ЗП(ПТ)О нами було проведено констатувальний експеримент, який здійснювався на основі розробленої програми та методики. Програма експерименту включала:

- анкетування керівників ЗП(ПТ)О Житомирської, Запорізької, Дніпропетровської, Тернопільської, Волинської областей та слухачів курсів

підвищення кваліфікації Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України;

- співбесіди з різними категоріями керівників ЗП(ПТ)О (директори ЗП(ПТ)О, заступники директорів з навчально-виробничої, навчально-виховної, навчальної роботи, старших майстрів), а також з іншими учасниками навчально-виховного і навчально-виробничого процесів, учнями випускних груп, їхніми батьками та роботодавцями.

Вибір питань для анкетування педагогічних працівників різних категорій здійснювався на основі кількісного та якісного аналізу наукових досліджень у системі управління професійно-технічною освітою та практичної діяльності ЗП(ПТ)О.

Констатувальний етап педагогічного експерименту проводився впродовж трьох років, у ньому брали участь директори ЗП(ПТ)О, заступники директорів з навчально-виробничої, з навчальної та навчально-виховної роботи, старші майстри виробничого навчання, керівники з фізичного виховання, інші педагогічні працівники (в Житомирській області – 58 осіб; Запорізькій області – 59 осіб; Дніпропетровській області – 57 осіб; Тернопільській області – 22 особи; у Волинській області – 91 особа), а також слухачі курсів підвищення кваліфікації Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України – 119 осіб, з них: директори ЗП(ПТ)О – 40 осіб, заступники директорів з навчальної роботи – 42 особи, заступники директорів з навчально-виробничої роботи – 35 осіб, завідувачі філією – 2 особи. Співбесіди і анкетування проводилися також з іншими учасниками навчально-виховного процесу – учнями випускних груп, батьками та роботодавцями. Всього в експерименті брали участь 409 осіб.

Основними завданнями констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено такі: 1) з'ясувати реальний стан інноваційної діяльності ЗП(ПТ)О; 2) виявити стан застосування управлінських інноваційних технологій у ЗП(ПТ)О; 3) виявити результативність управління ЗП(ПТ)О із

застосуванням інноваційних технологій; 4) виявити рівень обізнаності керівників ЗП(ПТ)О щодо управлінських інноваційних технологій; 5) виявити перелік необхідних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних керівнику ЗП(ПТ)О для успішного застосування управлінських інноваційних технологій.

Для визначення рівня управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій розроблено критерії, охарактеризовано та практично впроваджено процедуру оцінювання результативності управління інноваційними процесами, результати якого перебувають у площині сформованості інноваційного середовища.

Розглянемо результати проведеного анкетування респондентів. Ураховуючи класифікацію педагогічних інновацій, наведену вище, ми з'ясували, що в досліджуваних ЗП(ПТ)О інноваційна діяльність здійснюється переважно в навчально-виховному, навчально-виробничому процесах і лише частково в управлінні. Зокрема, частка інноваційної діяльності в навчально-виховному процесі становить – 42 %, у навчально-виробничому процесі – 47 %, в управлінні – 18 %. Результати аналізу зображено на діаграмі (рис. 1).

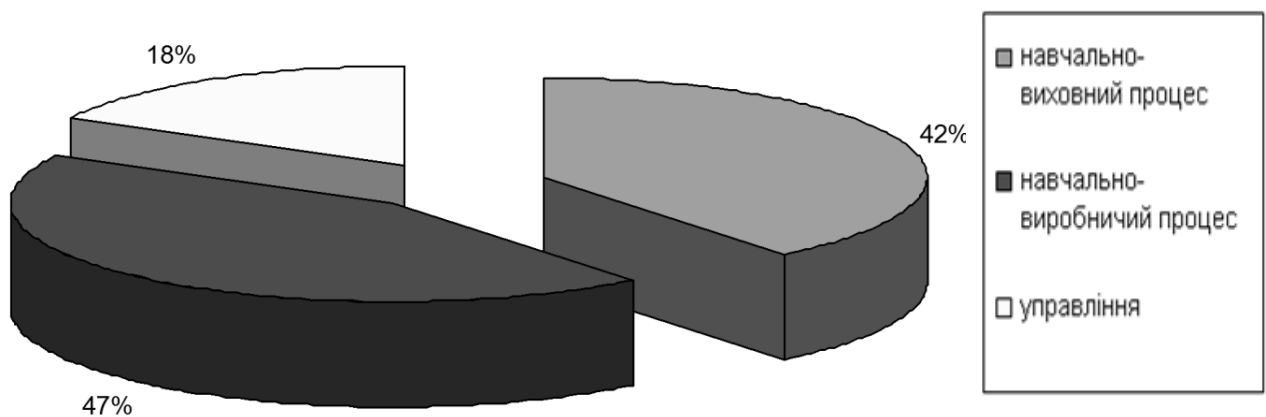


Рисунок 1 – Сучасний стан інноваційної діяльності у ЗП(ПТ)О

На запитання: «Чи цікавить Вас інноваційна діяльність?», «так» відповіли 88% респондентів. На запитання: «Чи відчуваєте Ви себе готовими до впровадження інноваційних технологій?», «так» відповіли лише 34% опитаних.

Як показали результати, 44% респондентів відмітили, що в їхніх ЗП(ПТ)О створено належні умови для здійснення інноваційної діяльності.

На наступному етапі констатувального експерименту з'ясувались причини, що перешкоджають керівникам ЗП(ПТ)О у розробці та реалізації нововведень, результати наведено в таблиці 1.

Як видно з табл. 1, серед основних причин, що перешкоджають керівникам ЗП(ПТ)О розробляти та впроваджувати нововведення, виокремлено такі: обмаль часу для застосування інноваційних технологій – 92%; відсутність необхідних теоретичних знань – 52%; недостатня інформованість про нововведення в професійно-технічній освіті – 39%; страх перед інноваційним ризиком та змінами – 37%; відсутність мотивації діяльності – 36%; відсутність підтримки з боку органів управління – 33 %.

Таблиця 1 – Кількісний аналіз причин, що стримують та перешкоджають упровадженню інноваційної діяльності в ЗП(ПТ)О

№ з/п	Причини	Показники оцінки у % до максимального балу						
		Житомирська область	ЦПО НАПН України	Волинська	Дніпропетровська область	Тернопільська область	Запорізька область	Середній показник
1.	Недостатня інформованість про нововведення в П(ПТ)О	42	30	41	39	40	42	39
2.	Відсутність необхідних теоретичних знань	41	65	51	54	59	45	52
3.	Негативний вплив позитивного досвіду діяльності в традиційному режимі	17	34	18	17	18	16	20
4.	Відсутність мотивації діяльності	35	29	37	36	42	38	36
5.	Відсутність обґрунтованої стратегії розвитку ЗП(ПТ)О	10	7	10	8	9	11	9

продовження таблиці 1

№ з/п	Причини	Показники оцінки у % до максимального балу						
		Житомирська область	ЦПО НАПН України	Волинська	Дніпропетровська область	Тернопільська область	Запорізька область	Середній показник
6.	Обмаль часу для впроваджен-ня інноваційних технологій	92	88	92	92	94	93	92
7.	Страх перед інн.ризиком та змін.	23	41	2 2	52	38	43	37
8	Відсутність педагогів-новаторів у колективі	2	4	3	3	2	3	3
9.	Розбіжності, опір колективу	12	39	1 6	15	21	1 1	19
10.	Відсутність підтримки з боку органів управління	37	43	26	31	36	23	33

На прохання відмітити основні причини того, чим приваблює керівників ЗП(ПТ)О інноваційна діяльність опитувані надали перевагу таким позиціям: завдяки нововведенням можна реалізувати власний досвід – 42 %; зростає імідж ЗП(ПТ)О серед батьків та учнів – 69 %; зростає інтерес дітей до навчання і виховання – 71 % та зростає імідж ЗП(ПТ)О серед інших навчальних закладів – 56 %. Результати аналізу відображено на діаграмі (рис. 2).

Респонденти також відмітили три головні суперечності, які виникають при створенні або впровадженні інновацій: нові ідеї важко реалізувати на практиці – вважає 63 % опитаних; іноді охоплює сумнів, чи зможе керівник ЗП(ПТ)О впровадити нововведення – 68 %; обмаль часу – 56 %. Результати аналізу відображено на діаграмі (рис. 3).

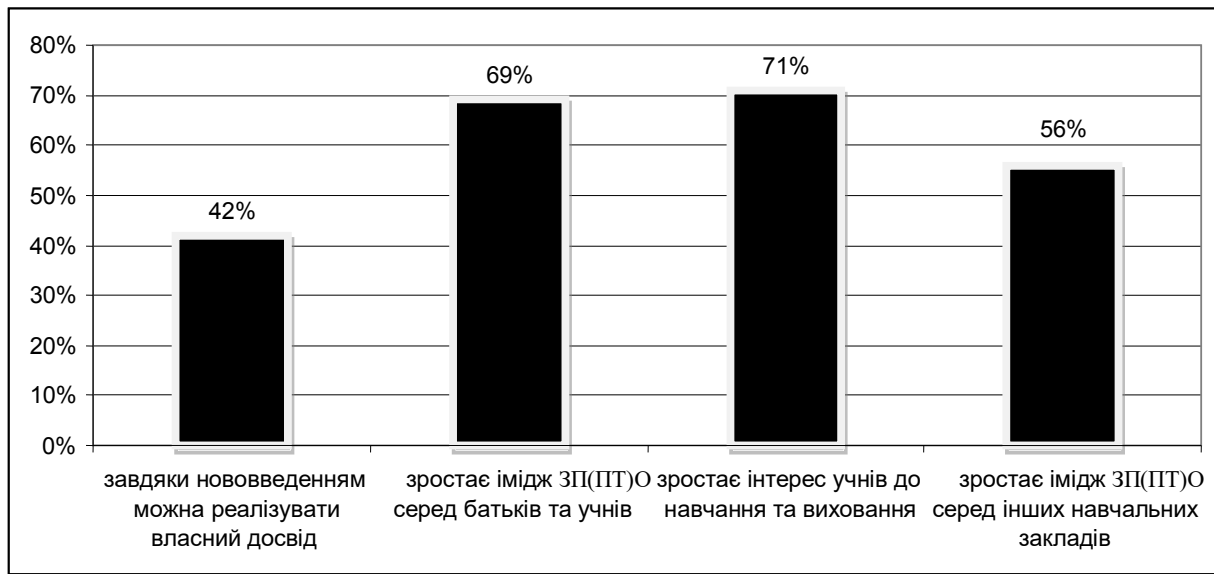


Рисунок 2 – Результати аналізу причин, які приваблюють керівників ЗП(ПТ)О до інноваційної діяльності

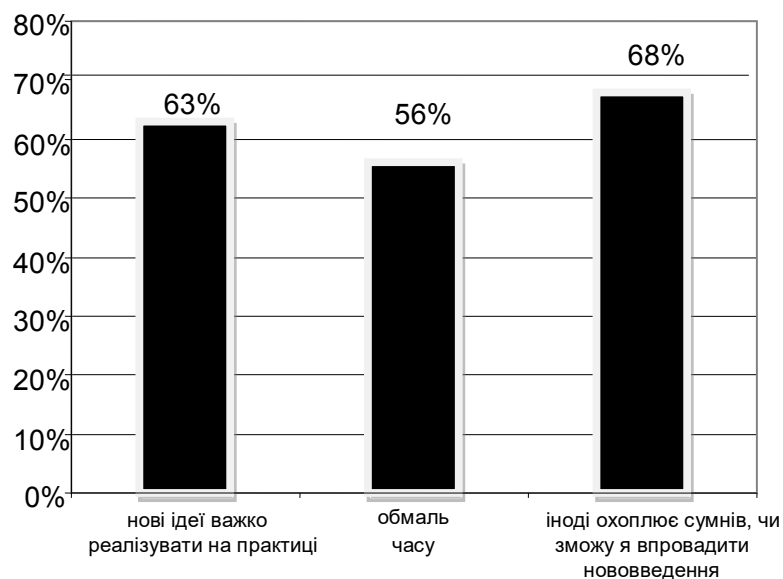


Рисунок 3 – Результати аналізу суперечностей, які виникають при створенні або впровадженні інновацій

Результати відповідей керівників ЗП(ПТ)О на питання щодо факторів, які гальмують розвиток інноваційної діяльності у ЗП(ПТ)О, подано у таблиці 2.

Аналізуючи дані таблиці 2, на перше місце за рангом значущості респонденти віднесли фактор, який гальмує розвиток інноваційної діяльності у ЗП(ПТ)О – зайву централізацію управління ЗП(ПТ)О (66%), що свідчить про розуміння керівниками європейських підходів до управління професійно-технічною освітою, необхідності надання реальної автономії навчальним закладам, можливостей ЗП(ПТ)О самим вирішувати питання набору учнів, матеріального і морального стимулювання діяльності педагогів, зацікавленості кожного педагога і майстра виробничого навчання працювати ефективно і якісно.

Таблиця 2 – Фактори, що гальмують розвиток інноваційної діяльності у ЗП(ПТ)О

№ з/п	Причини	Показники оцінки у % до максимального балу						
		Житомирська область	ЦПО НАПН України	Волинська область	Дніпропетровська область	Тернопільська область	Запорізька область	Сердній показник
1.	Відсутність матеріальних та інших стимулів для адміністративноуправлінського, педагогічного та технічного персоналу	38	47	40	39	41	38	41
2.	Відсутність програми розвитку інноваційної діяльності ПТНЗ	24	25	32	23	21	24	25
3.	Слабка матеріальна та науково-дослідна база ПТНЗ	52	55	55	54	56	52	54
4.	Зайва централізація управління системою ПТО	63	62	62	71	64	73	66
5.	Орієнтація педагогічних працівників на традиційні форми роботи	17	36	15	15	13	17	19
6.	Опір змінам з боку колективу ПТНЗ, небажання порушувати стереотипи поведінки і освоювати новий вид діяльності	16	45	16	18	15	16	19

На друге місце за значимістю було віднесено такий фактор, як слабка матеріальна та науково-дослідна база ЗП(ПТ)О (54 %); відсутність

матеріальних та інших стимулів для адміністративно-управлінського, педагогічного та технічного персоналу респонденти віднесли на третє місце (41 %); на четверте місце віднесено відсутність програми розвитку інноваційної діяльності ЗП(ПТ)О (25 %); на п'яте місце – орієнтацію педагогічних працівників на традиційні форми роботи (19 %) та опір змінам з боку колективу ЗП(ПТ)О, небажання порушувати стереотипи поведінки і освоювати новий вид діяльності (19 %). Виявлене свідчить про відсутність належних умов для здійснення інноваційної діяльності ЗП(ПТ)О як на державному, так і регіональному рівнях.

На запитання: «Що для Вас є основним заохоченням щодо участі в інноваційній діяльності?», респонденти вказали на таке: професійна самореалізація – 62 %; можливість обміну досвідом – 51 %; можливість реалізувати власні ідеї і проекти – 54 %. Такі результати свідчать про високий інтелектуальний потенціал опитуваних, для яких професійна самореалізація є найвищою метою. Результати аналізу відображено на діаграмі (рис. 4).

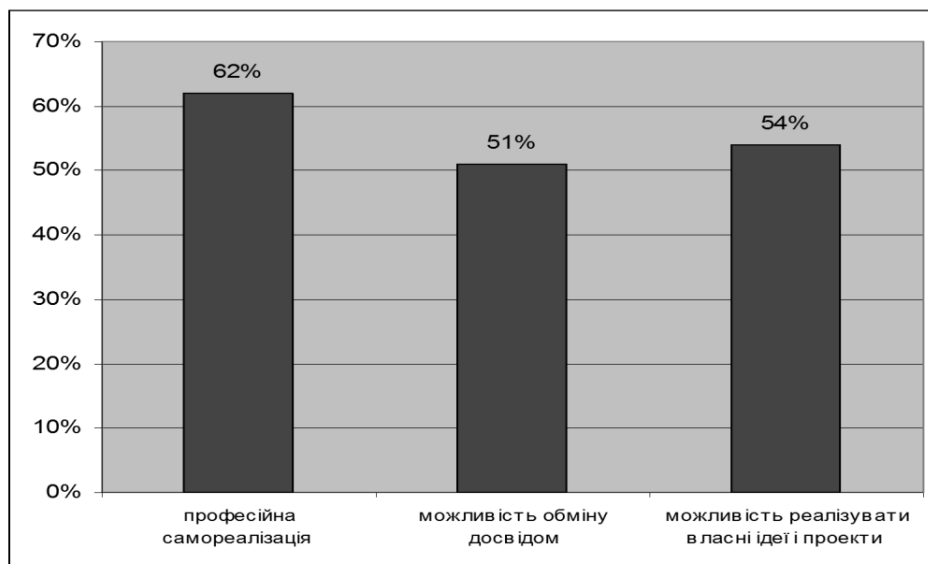


Рисунок 4 – Результати аналізу заохочень педагогічних працівників щодо участі в інноваційній діяльності

Особливо неочікуваним для нас було те, що власне матеріальне забезпечення респонденти не поставили на жодну з перших трьох позицій, не

дивлячись на той факт, що заробітна платня педагогів і майстрів виробничого навчання не достатньо відповідає рівню життя в сучасному суспільстві.

Методом порівняння експертних оцінок нами вивчено причини, які спонукали керівників ЗП(ПТ)О під час експерименту здійснювати інноваційну діяльність. Встановлено, що серед основних причин переходу ЗП(ПТ)О до засад інноваційного управління були: потреба учнів та роботодавців у якіснішій професійній освіті; суперечності між потребами замовників (роботодавців, держави, регіону) та можливостями викладачів і майстрів виробничого навчання щодо здійснення інноваційної діяльності; турбота про престиж ЗП(ПТ)О на ринку освітніх послуг та праці; потреба в збільшенні набору контингенту учнів до ЗП(ПТ)О [4].

Поступове освоєння ЗП(ПТ)О освітніх, педагогічних та управлінських інновацій викликало принципові зміни у змісті діяльності їхніх керівників, серед основних причин виявлено такі: зміна авторитарного стилю управління на більш демократичний, особистісно-зорієнтований; підтримка педагогів-новаторів; надання висококваліфікованих освітніх послуг; створення конкурентоспроможного освітнього та виробничого середовища; підготовка висококваліфікованих, конкурентоздатних робітників, адаптованих до вимог виробництва, що швидко змінюються.

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту проведено також співбесіди з керівниками підприємств, за результатами яких встановлено, що інноваційна управлінська діяльність розглядається ними як один з ключових засобів оптимального функціонування підприємства, яка істотно впливає на реалізацію всіх інноваційних процесів в умовах конкуренції. Дана позиція повинна бути врахована керівниками ЗП(ПТ)О в їх практичній діяльності.

При цьому 69 % респондентів вказали, що підготовка працівника сучасного виробництва та сфери послуг має забезпечити формування таких здібностей, рис та якостей: підприємливість, самостійність, відповідальність, комунікабельність, здатність бачити і вирішувати проблеми автономно і в групах, готовність і здатність постійно вчитися новому в житті і на робочому

місці, самостійно і за допомогою інших знаходити і застосовувати потрібну інформацію, працювати в команді тощо. Саме на основі цього переліку характеристик, на їхню думку, і мають формуватись ключові компетенції сучасного працівника.

Водночас, під час маркетингового аналізу, 51 % опитаних роботодавців вважають, що рівень підготовки випускників ПТНЗ відповідає потребам виробництва, а 88 % опитаних вважають, що потрібна більш тісна співпраця навчальних закладів і підприємств. Аналіз анкетних даних показав, що необхідна така організація навчально-виробничого процесу, яка відповідає потребам держави, регіону та замовленню роботодавців у нових умовах діяльності.

Співбесіди з учнями ЗП(ПТ)О Житомирської області та їхніми батьками дали змогу з'ясувати, що замовники освітніх послуг розуміють необхідність отримання якісної професійної підготовки, що відповідає потребам суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку держави. Зокрема, 73 % учнів вважають, що сучасний робітник має бути комунікабельним, мобільним, легко адаптуватись до реалій сучасності, вміти приймати власні рішення, відстоювати особисту думку та мати високий рівень професійної компетентності. Батьки значною мірою поділяють позицію учнів, особливо коли йдеться про високий рівень професійної підготовки, проте не всі з них усвідомлюють той факт, що навчитися один раз на все життя неможливо, що саме розвиток особистісного та інтелектуального потенціалу, моральних і вольових якостей може гарантувати їхній дитині постійне місце роботи і кар'єрне зростання.

Все вищезазначене вказує на те, що саме шляхом застосування інноваційних технологій в навчанні, вихованні, а головним чином в управлінні, можна забезпечити якісну підготовку сучасного кваліфікованого працівника.

Отже, наступна група питань стосувалась управлінських інноваційних технологій. На питання анкети «Чи знаєте Ви, що таке управлінські інноваційні технології?», відповіли «так» 95 % опитуваних, а на питання «Які інноваційні управлінські технології Вам відомі?» більшість керівників ЗП(ПТ)О – 68 %

назвали із запропонованого переліку лише дві: технологію управління інноваційним проєктом та технологію колективного планування, що свідчить про недостатню обізнаність опитуваних про управлінські інноваційні технології. Разом із тим 69 % опитаних керівників ЗП(ПТ)О зазначили, що вони готові до реалізації нововведень, хоча спеціальної професійної підготовки щодо здійснення інноваційної діяльності в навчальному закладі не проходили.

Така позиція керівників свідчить про те, що вони не зовсім чітко уявляють собі роль і місце саме управлінських інноваційних технологій та їх вплив на всі компоненти педагогічної системи, який є вирішальним.

Щодо форм, за якими вони хотіли б підвищити свою кваліфікацію з метою ефективного застосування інноваційних технологій, переважна більшість керівників ЗП(ПТ)О надають перевагу таким формам навчання як: короткотермінові семінари, та курси (від 3 до 5 днів) – 98 % респондентів, конференції – 78 %, стажування – 77 %. Серед методів навчання, за якими вони хотіли б навчатися, керівники ЗП(ПТ)О надали перевагу методу case-study (аналіз конкретних, практичних ситуацій) – 75 %, семінарам – 53 %, майстер-класам – 79 % (рис. 5).

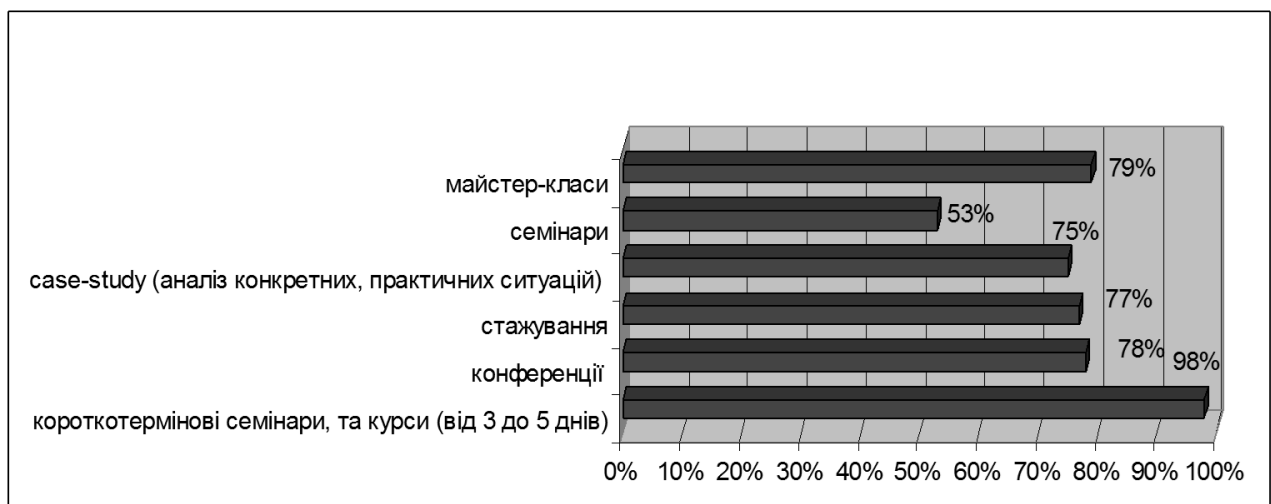


Рисунок 5 – Результати аналізу форм і методів підвищення кваліфікації керівників ЗП(ПТ)О

Як бачимо, зазначене свідчить про те, що керівники ЗП(ПТ)О вважають управління одним з видів практичної діяльності і тому надають перевагу саме практичним формам занять у системі підвищення кваліфікації.

Такі дані мають для нашого дослідження особливе значення, оскільки плануючи заходи реалізації управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій, ми маємо спиратися саме на практичний досвід керівників ЗП(ПТ)О і більше часу приділити практичним аспектам вирішення даної проблеми.

Перелік якостей, знань, вмінь та навичок керівника ЗП(ПТ)О, який ми запропонували керівникам ЗП(ПТ)О з метою з'ясувати, які з них найбільш потрібні для успішного застосування управлінських інноваційних технологій, на нашу думку, достатньою мірою відображає зміст не лише професійної, управлінської діяльності керівника, а й вказує на певний рівень володіння дослідницькою діяльністю, яка є важливою складовою інноваційної діяльності. Ми запропонували керівникам методом ранжування виокремити з них найбільш значущі, на їхню думку.

У результаті анкетування виявлено, що найбільш вагомими якостями є такі: здатність домовлятися, готовність до співпраці відзначили 96 % респондентів; розв'язувати конфлікти – 78 %; працювати в команді – 87 %; організаторські здібності – 95 %; креативність – 73 %; прагнення до саморозвитку – 71 %; готовність до ризику і відповідальності – 89 %; бажання досягати успіху – 88 %; прагнення до змін – 69 %; динамічність у прийнятті і виконанні рішень – 76 %. Результати аналізу відображено на діаграмі (рис. 6).

Отримані дані свідчать про те, що специфіка управлінської праці керівника ЗП(ПТ)О потребує особливих умінь налагоджувати стосунки з багатьма керівниками підприємств і організацій, визначати механізми співпраці навчального закладу та роботодавців, впроваджувати заплановані для їх реалізації заходи. Сьогодні керівники ЗП(ПТ)О усвідомлюють, що без такої співпраці та підтримки неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців у відповідності з вимогами регіонального чи місцевого ринку праці.

Це також підтверджується даними про те, що з мінімальним відривом в один відсоток на другому місці виявилися організаторські здібності, а готовність до ризику і відповідальності – на третьому місці.

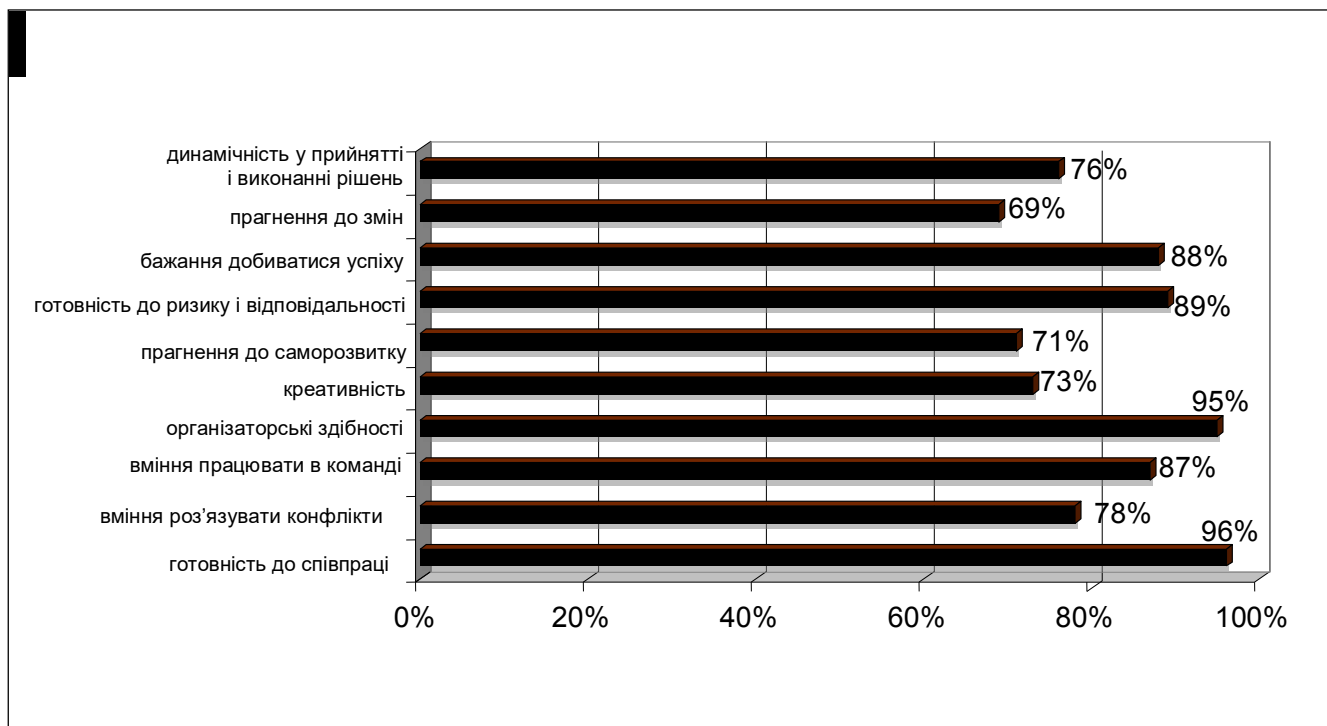


Рисунок 6 – Вагомості якості, які необхідні керівникам ЗП(ПТ)О для здійснення інноваційної діяльності, вибрані респондентами

Серед знань, якими повинен володіти сучасний керівник ЗП(ПТ)О, респонденти відзначили: знання нових технологій і методів навчання – 77 %; знання основ управління фінансами інноваційної організації – 99 %; знання основ підприємницької діяльності – 71 %; знання сучасних вимог і методів управління якістю інноваційних проектів – 53 %. Результати аналізу відображено на діаграмі (рис. 7).

Визначені респондентами знання, на нашу думку, не повною мірою відображають ті, що необхідні керівнику ЗП(ПТ)О для здійснення інноваційної діяльності в сучасному ЗП(ПТ)О. Отримані дані свідчать про те, що саме знанням з основ маркетингу інновацій, фандрайзингу керівники не надають належного

значення, не розуміючи того, що ці технології істотно впливають на всі компоненти управління, забезпечуючи його переведення на високотехнологічний рівень. Сучасному керівнику, на нашу думку, найбільш потрібні знання зі стратегічного управління, маркетингу інновацій, кадрового менеджменту, знання основ управління ризиками та знання особливостей і процедур участі в українських і міжнародних інноваційних проектах та програмах.

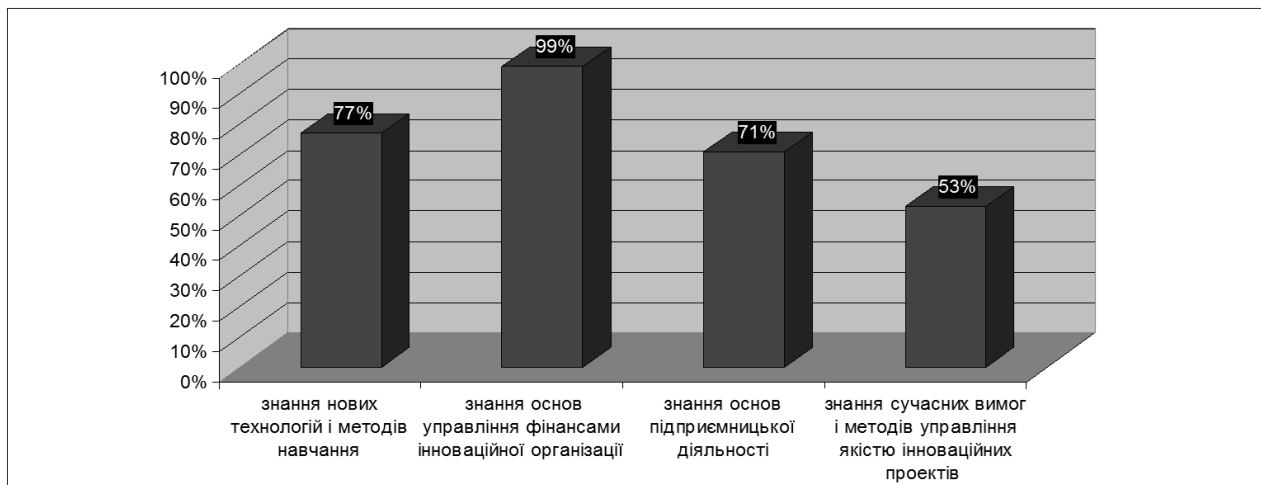


Рисунок 7 – Знання, якими необхідно володіти керівникам ЗП(ПТ)О для здійснення інноваційної діяльності, вибрані респондентами

Що стосується результатів анкетування щодо необхідних керівнику вмінь та навичок, респондентами було визначено такі: ефективна робота з персоналом (проведення нарад, мотивація, аргументація, способи вирішення конфліктів тощо) – 77 %; вміння прогнозувати запити замовників – 76 %; вміння приймати рішення в умовах економічного ризику і невизначеності – 89 %, використання інформаційних і комп'ютерних технологій в управлінні – 81 %. Проте володіння навичками стратегічного управління відмітили лише 34 % опитуваних, підтримку інновацій і підприємницької культури працівників – 31 %, розробку бізнес-плану, інноваційного проекту – 41 %, оцінку результатів інноваційної діяльності – 29 %, управління командою, яка здійснює наукові дослідження – 33 %. Результати аналізу відображено на діаграмі (рис. 8).

Водночас результати співбесід із директорами, заступниками директорів з навчальної роботи та з навчально-виробничої роботи, вказують на те, що більшість з них усвідомлюють необхідність змін в управлінській діяльності і прагнуть до насичення її новим змістом і технологіями.

У зазначеному аспекті нами враховані положення теорії управління «трьох Д» В. Реддіна, за якої результативність управління визначається в залежності від трьох умов: здатності оцінити ситуацію, здатності застосовувати гнучкий стиль управління, здатності здійснювати інноваційну діяльність [9, с. 47–48].

Відтак, порівнюючи емпіричні дослідження, прагнення директорів та заступників директорів ЗП(ПТ)О до активної управлінської діяльності, наповнення її інноваційним змістом та на основі співвідношення їх із поглядами В. Реддіна, зробимо висновок про те, що більшість керівників ЗП(ПТ)О правильно розуміють необхідність змін і здійснюють пошук нового на засадах інноваційних технологій.

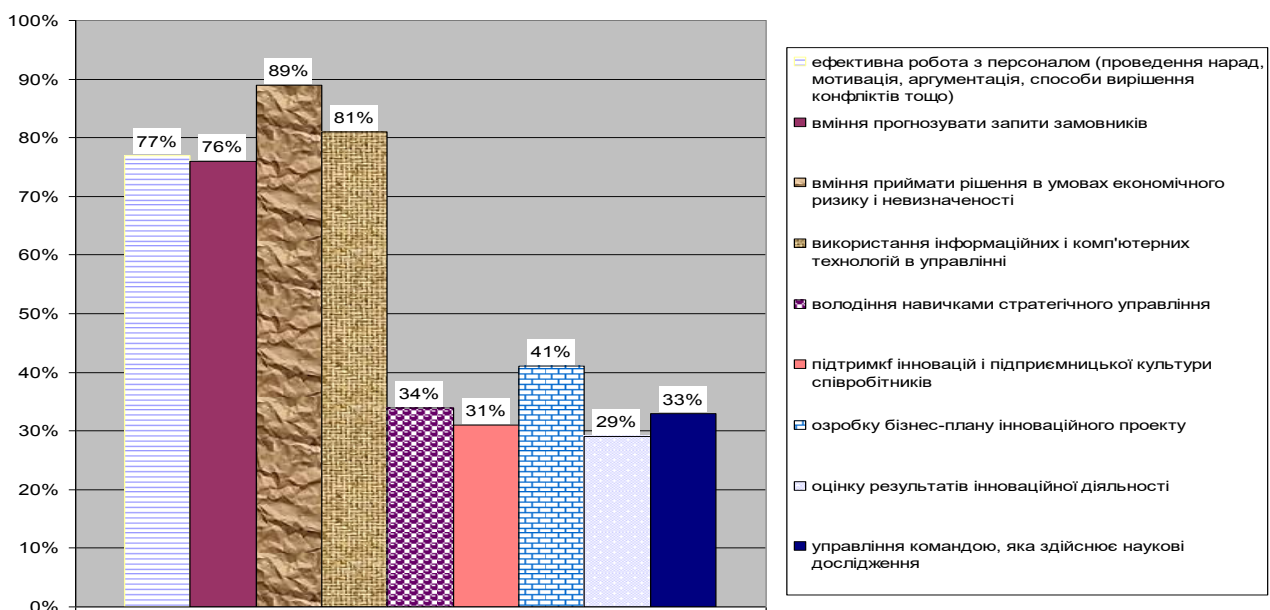


Рисунок 8 – Вміння та навички, необхідні керівникам ЗП(ПТ)О для здійснення інноваційної діяльності, вибрані респондентами

У ході аналізу результатів проведеного анкетування педагогічних працівників Житомирської, Запорізької, Волинської, Дніпропетровської, Тернопільської областей, а також слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних кадрів ЗП(ПТ)О у Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «УМО» НАПН України з'ясовано, що більшість керівників ЗП(ПТ)О готові до управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій, але при цьому займають пасивну позицію, очікуючи підтримки від держави, управління освіти; не вміють залучати додаткові кошти; не готові до систематичного підвищення професійної кваліфікації та набуття сучасних наукових знань із управління.

У цілому логіка експерименту визначалась необхідністю здійснення управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій як такого, що забезпечує відповідність розвитку виробничих сил країни потребам у кваліфікованих робітниках, конкурентоспроможність та розвиток ЗП(ПТ)О.

Визначення сучасного стану управління ЗП(ПТ)О із застосуванням інноваційних технологій відповідно до завдань констатувального експерименту здійснювалось за методиками Л. Ващенко, В. Лазарева, М. Поташника, С. Сидорова, П. Третьякова. Було встановлено, що зародження інновацій у педагогічній та управлінській практиці нерідко відбувається стихійно, без урахування аналізу ситуації в конкретному закладі освіти, впровадження нововведень залежало від суб'єктивного ставлення педагогічних працівників, адміністрації ЗП(ПТ)О до здійснення інноваційної діяльності. Повною мірою не враховувалися потреби в інноваційних змінах в системі управління ЗП(ПТ)О відповідно до сучасних вимог держави та регіонів щодо підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів, що зумовило необхідність розробки, обґрунтування та реалізації моделі управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій.

За системного підходу для аналізу досліджуваного об'єкта ми скористалися комплексом критеріїв. У педагогічній науці існують різні підходи до визначення критеріїв, показників і рівнів оцінки у навчанні і вихованні.

Вивчення робіт із теорії і методології педагогічного дослідження (Ю. Бабанський, М. Н. Скаткін, В. Загвязінський та ін.), а також педагогічних досліджень різної тематики показує, що критерії і показники можуть відображати структурні компоненти предмета дослідження, основні напрями діяльності, етапи проходження досліджуваного процесу. Аналіз управління інноваційним процесом в теорії і практиці освіти з врахуванням особливостей діяльності ЗП(ПТ)О дозволяє виділити критерії результативності управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій. Грунтуючись на концепції адаптивного управління освітніми системами Г. Єльнікової [10], П. Третьякова [11], С. Сидорова [12], було виділено та адаптовано до ЗП(ПТ)О три групи критеріїв. Коротко розкриємо їх зміст.

Критерії базового рівня як критерії змін ЗП(ПТ)О, що не змінюють його структуру. Вони дозволили зафіксувати зовнішні кількісні та якісні прояви результатів досліджуваного процесу, досягнення яких підтвердило розвиток ЗП(ПТ)О. До цієї групи включено два критерії: кількість реалізованих ЗП(ПТ)О інноваційних ідей, доцільність інновацій.

Критерії достатнього рівня, які характеризують структурні зміни в ЗП(ПТ)О. Виходячи з розуміння структури як упорядкованої сукупності елементів і зв'язків між ними, виділено в цій групі два основні критерії: структурні новоутворення (оновлення структури управління ЗП(ПТ)О), освітньо-управлінські відносини (розвиток зв'язків і взаємодій у ЗП(ПТ)О).

Критерії високого рівня, які відображають зміну уявлень об'єкта про себе, про свої можливості. До групи критеріїв високого рівня обрано два критерії, що представляють собою сукупність інтегративних характеристик ЗП(ПТ)О: потребу ЗП(ПТ)О в засвоєнні нового, розробленого педагогічною наукою та практикою (потребу в самооновленні), здатність до розробки та впровадження інновацій в управління ЗП(ПТ)О (здатність до самооновлення).

Для кожного критерію нами визначені показники, які дозволили оцінити рівень управління ЗП(ПТ)О із застосуванням інноваційних технологій за

результатами констатувального й формувального етапів педагогічного експериментів.

Вибір методів для вивчення результатів управління ЗП(ПТ)О із застосуванням інноваційних технологій здійснювався нами на основі принципів методологічної повноти, оптимальності, надійності, відтворюваності, достатності для вирішення конкретних наукових завдань, зумовлених особливостями показників, виявлених по кожному із вищеперерахованих критеріїв.

Таким чином, для вивчення результатів управління із застосуванням інноваційних технологій у ЗП(ПТ)О ми використовуємо комплекс критеріїв, показників і методів дослідження.

На прикладі Житомирської області визначимо стан управління ЗП(ПТ)О із застосуванням інноваційних технологій за обраними критеріями.

За критерієм *«кількість реалізованих інноваційних ідей»* результати аналізу підтверджують кількість педагогічних і виробничих інновацій (за відсутності управлінських), які використовує переважна частина викладачів та майстрів виробничого навчання. При цьому, як показало дослідження, кількість застосованих педагогічних інновацій коливається в межах від двох до дванадцяти; кількість виробничих інновацій – від двох до двадцяти трьох.

За критерієм *«доцільність інновацій»* виявлено, які саме інновації використовуються у ЗП(ПТ)О з урахуванням специфіки професійної підготовки робітників. Зокрема, використовуються такі інновації, як метод проектів, модульно-розвивальне навчання, концентроване навчання, соціальний розвиток особистості, національне виховання, особистісно-орієнтоване навчання, диференційоване навчання, комп'ютеризоване навчання, інтерактивне навчання, гуманістичне навчання.

За критерієм *«структурні новоутворення»*, основними показниками якого є: поява нових структурних підрозділів у системі внутрішнього управління, їх функціональність, життєздатність, адаптованість у системі освіти ЗП(ПТ)О; ступінь локалізації їх діяльності; необхідність і достатність

структурних новоутворень. За допомогою спостереження було встановлено, що такі структурні новоутворення, як інноваційна рада ЗП(ПТ)О, заступник директора ЗП(ПТ)О з інноваційного розвитку, різні експерти, поки що не мають місця в структурі ЗП(ПТ)О. Проте інноваційні творчі групи, нові форми суспільного управління, а також органи учнівського самоврядування впроваджуються у більшості ЗП(ПТ)О, 86 % респондентів зазначили це під час проведення бесіди.

Відповідно до критерію *«освітньо-управлінські відносини»*, основними показниками якого є управлінська взаємодія, адаптивність управління, співпраця, ініціативність, зацікавленість суб'єктів інноваційного процесу в загальній користі, гуманізація відносин, довіра і взаєморозуміння у відносинах «ЗП(ПТ)О – сім'я», під час бесіди з керівниками ЗП(ПТ)О з'ясовано, що зріс рівень гуманності стосунків між учнями і педагогічними працівниками, охоплених інноваційним процесом – так вважають 43 % респондентів; зросла активність учнів в навчально-виховному та навчально-виробничому процесах – вважає 35 % опитаних; зріс зв'язок ЗП(ПТ)О із сім'ями учнів – 6 % респондентів, із соціальними партнерами – 59 %, роботодавцями – 54%; зросла інноваційна діяльність викладачів – вважають 25 % респондентів, майстрів виробничого навчання – 21 %, вихователів – 21 %, учнів – 44 % та їх батьків – 11 %; зросли професійні відносини між викладачами та майстрами виробничого навчання – так вважають 35 % опитаних респондентів.

За критерієм *«потреби у самооновленні»*, основою якого є критичність, самокритичність суб'єктів інноваційного процесу, прагнення виявити недоліки у своїй роботі, удосконалювати освітній процес, позитивне ставлення до нового, пошук нових ідей, технологій, за результатами анкетування і бесіди було з'ясовано, що зацікавленість новим педагогічним досвідом, вважають респонденти, становить 87 %; зниження опору нововведенням – 41 %; вміння бачити проблеми, помилки, недоліки в роботі – 31 %; активність при пошуку нових ідей в психолого-педагогічній діяльності в методичній літературі і періодиці, в досвіді колег, в досвіді роботи інших ЗП(ПТ)О – 17 %.

За критерієм «здатність до самооновлення», основним в якому є правильне виділення проблем, помилок, недоліків у попередньому досвіді, визначення шляхів подолання проблем, фактичні результати самооновлення, за результатами анкетування було встановлено, що більшість керівників ЗП(ПТ)О не є ініціаторами освітніх інновацій і не створюють відповідних умов для їх застосування у закладу освіти. Вони підтримують інноваційну педагогічну діяльність в цілому. Це проявляється в залученні ЗП(ПТ)О до реалізації інноваційних освітніх проектів і програм різних рівнів. У процесі проведеного нами дослідження щодо підвищення рівня управлінської компетентності керівників ЗП(ПТ)О в умовах інноваційного розвитку нами було з'ясовано, що респонденти поліпшують свою професійну підготовку шляхом ознайомлення з публікаціями у фахових журналах, газетах, посібниках (55 %); обміну досвідом (34 %); участі у семінарах і конференціях (27 %); участі в інноваційних проектах та програмах (25 %); отримання інформації у мережі Інтернет (19 %).

За критеріями оцінювання можна зробити висновок, що стан управління досліджуваних ЗП(ПТ)О відповідає базовому рівню.

У процесі дослідження даної проблеми з'ясовано також, що 95 % керівників ЗП(ПТ)О усвідомлюють, що на освітньому ринку існує активна конкуренція, яка спонукає їх до впровадження інновацій, покращення управлінської діяльності та оновлення роботи з персоналом.

Таким чином, у процесі управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій керівник закладу освіти повинен: постійно стежити за ринком праці, попитом на робітничі професії; прагнути здійснювати експериментальну діяльність; залучати до інноваційної діяльності більше викладачів та майстрів виробничого навчання, здійснювати їх підтримку та реальне стимулювання; тісно співпрацювати з роботодавцями; постійно брати участь у реалізації освітніх інноваційних програм; упроваджувати передовий педагогічний досвід; постійно оновлювати навчально-матеріальну базу, залучати інвестиційні кошти; здійснювати навчально-виховний та навчально-виробничий процеси з використанням інноваційних проектних технологій; популяризувати та

розповсюджувати досвід роботи ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій [4].

Узагальнюючи отримані в результаті констатувального етапу педагогічного експерименту дані, можна зробити висновок про те, що більшість керівників ЗП(ПТ)О, працюючи в складних соціально-економічних умовах, розуміють необхідність і неминучість змін, намагаються працювати з урахуванням досягнень сучасної науки та практики, впроваджуючи результати інноваційної діяльності як своїх професійно-технічних закладів, так і використовуючи інноваційний досвід інших закладів системи освіти України. Однак їх діяльність ще не відбувається на системній основі, вони не мають відповідних знань щодо інноваційних управлінських технологій, а відтак вся інноваційна діяльність очолюваних ними закладах здійснюється переважно в навчально-виховному і навчально-виробничому процесах. Цілісної системи управління ЗП(ПТ)О з урахуванням інноваційних змін ними не створено, що свідчить про необхідність теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки моделі управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій з метою піднесення закладу освіти на високотехнологічний рівень функціонування та розвитку.

Результати проведеного теоретичного аналізу наукових джерел та вивчення практичного стану управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій дали можливість установити, що існує протиріччя між посиленням інноваційних процесів у системі професійно-технічної освіти та управління ЗП(ПТ)О і практичним станом застосування інноваційних технологій, яке зумовлено недостатньою розробкою цієї проблеми в педагогічній теорії, відсутністю певного досвіду в цій сфері. Для здійснення доцільних перетворень необхідно, перш за все, забезпечити теоретичне вивчення структури управління ЗП(ПТ)О на засадах інноваційних технологій як сукупності взаємопов'язаних елементів – суб'єктів, умов, цілей, змісту, діяльності і результату з урахуванням наявних потреб і можливостей (І. Ісаєв, Ю. Конаржевський, А. Моїсєєв, Г. Серіков та ін.) [4].

До пріоритетних управлінських інноваційних технологій в управлінні ЗП(ПТ)О ми віднесли: технологію вирішення актуальних проблем; технологію управління інноваційним проектом; технологію колективного планування; технологію довгострокового розвитку базової інноваційної ідеї; технологію аналізу досвіду, проблем і ресурсів навчального закладу; технологію організованої інноваційної зміни станів управління; технологію підтримки освітніх ініціатив і педагогічної творчості; технологію управлінського моделювання; технологію самокорекції педагогічної діяльності; технологію навчально-методичної гри; технологію розробки виховної роботи.

Застосування інноваційних технологій у ЗП(ПТ)О з урахуванням світових тенденцій розвитку високих технологій можливо при використанні інформаційно-комп'ютерних систем та Інтернету. Головною тенденцією, яка є характерною для управління ЗП(ПТ)О, можна визначити орієнтацію на якісне управління ЗП(ПТ)О за рахунок високої результативної діяльності та ефективного і продуктивного використання ресурсів.

Ми спираємось на комплексний показник якості освіти в зарубіжній науково-освітній літературі, але підлаштований під вітчизняні ЗП(ПТ)О, який визначається: відповідністю реальних результатів освіти ринковій кон'юнктурі; співвідношенням матеріально-технічного та ресурсного забезпечення освітнього процесу; рівнем кваліфікації педагогічних працівників і наявності розвиненої наукової інфраструктури; наявністю чинників престижності й економічної ефективності освіти в ЗП(ПТ)О; рівнем досконалості змісту, технологій та системи оцінювання навчальних досягнень учнів.

Список використаних джерел

1. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : положення М-ва освіти і науки України, затвердж. наказом М-ва освіти і науки

України № 522 від 07.11.2000 URL:
<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0946-00>.

2. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 213 с.

4. Рожнова Т. Є. Управління професійно-технічним навчальним закладом на засадах інноваційних технологій: дис. канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2012. 285 с.

5. Кочергин В. Ролевая структура механизма взаимодействия социальных технологий и управления [Электронный ресурс]. *Территориальное управление: государственное, региональное, муниципальное и территориальное общественное самоуправление*. URL:
http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/3_6_03.htm

6. Репин С. А., Сидоров С. В. Управленческая поддержка образовательных инициатив и педагогического творчества в сельской школе. *Вестник ин-та пед. исследований ЧГАКИ*. Челябинск, 2008. Вып. 29 (№2). С. 135–140. (Сер. : Теория и практика педагогики профессионального и общего образования).

7. Сидоров С. В. Управленческие технологии в инновационной практике сельской школы [Электронный ресурс]. *RELGA: электрон. научно-культурологич. журнал*. 2010. №7. URL:
<http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2632&level1=main&level2=articles>. –

8. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівників ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 247 с.

9. Сучасні підходи до управління професійно-технічними навчальними закладами : навч.-метод. посіб. / кол. автор. : Л. І. Даниленко,

Л. М. Сергеева та ін. ; за заг. ред. В. В. Олійника. Київ : ТОВ «Етіс Плюс», 2007. 104 с.

10. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ : ЦППО АПН України, 2003. 133 с.

11. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. Москва: Академия, 2003. 368 с.

12. Сидоров С. В. Критерии эффективности управления инновациями в сельской школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2009. №7. Ч. 1. С. 192–194.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ

3.1 Медіаосвіта здобувачів середньої освіти у розвинених англомовних країнах

Приходькіна Н.О.

ORCID 0000-0002-6211-5546

Медіа (media) (мн. від лат. *medium* – посередник) як поняття виникло в англійській мові в XVI ст. З XVII ст. вживалося у філософських текстах, а з XVIII ст. почало застосовуватися до історично першого засобу масової інформації – газет. Із середини XIX ст. поняття «медіа» вживається в його сучасному розумінні – поширення повідомлень за допомогою спеціальних технічних засобів зв'язку (пошта, телеграф). Для позначення газети як рекламного посередника поняття використовується з початку XX ст., з виникненням і розвитком радіо (20-ті рр.) та телебачення (40-ті рр.) це поняття переноситься й на них, але вже зі значенням мас-медіа (mass-media) [67, с. 169–170]. Вочевидь «медіа», як поняття отримало значне поширення завдяки розвитку засобів передавання інформації. Зокрема, на думку англійського соціолога Т. Беннета (Т. Bennett), медіа – преса, радіо та телебачення, індустрія кіно- та звукозапису – традиційно об'єднували під заголовком «мас-медіа», і їх вивчення розвивалося як складник соціології масових комунікацій. Тому велике значення для розуміння сучасних медіа набуває саме технологічний компонент як канал поширення повідомлень. У цьому контексті варто згадати відомий вислів «медіа є повідомленням» («media is a message») Г. Маклюєна [44], який пов'язував етапи розвитку людства зі змінами у сфері передачі інформації.

Медіа є джерелом інформації, причому контент може бути піддано редагуванню з урахуванням понять журналістської етики, з тим, щоб принцип редакційної незалежності міг бути застосований до певної організації або особи» [3]. Британський медіапедагог Л. Мастерман вважає, що «медіа – це знакові системи (які необхідно активно читати), які не є безсумнівними і самоочевидними формами відбиття дійсності» [44, с. 20]. По суті, ця основа дала змогу об'єднати всі мас-медіа, водночас продукцію мас-медіа розглядали як форму репрезентації або тлумачення реальної дійсності [3]. Очевидно, ми щоденно стикаємося з медіа, але використовуємо не зовсім продуктивно, тож повернення цього пласту інформації до навчання, здатне представити вражаючий результат. Отже, медіа – це, передусім, інформація, яка може бути передана реципієнту за допомогою різних засобів/каналів трансляції, та яка може/має бути відкоригована, відповідно до завдань, які ставить перед собою комунікатор.

Вперше визначення медіаосвіти було сформульовано Міжнародною радою з кіно і телебачення в 1973 р. на конференції ЮНЕСКО: «Медіаосвіта – це вивчення, навчання та вчення про сучасні засоби комунікації і вираження як особливої й автономної галузі знань у межах теорії освіти та практики, відмінної від використання медіа лише в якості технічних засобів навчання інших предметів (математики, природничих наук, географії)» [64, с. 3]. Іншими словами, медіаосвіта – це такий аспект теорії комунікації, літературної критики, соціальних наук, журналістики, науки й техніки, що є взаємодією всіх зазначених теорій і засобів масової інформації.

Пізніше (1979 р.) це визначення було доповнено ЮНЕСКО: «Медіаосвіта – це способи навчання та навчання на всіх рівнях (початковому, середньому, вищому, безперервна освіта) і за будь-яких умов; історія, творче використання й оцінювання засобів масової інформації як практичне й технічне мистецтво; усвідомлення ролі засобів масової інформації в суспільстві, їх соціального впливу; зміна способу сприйняття через підкреслення значення творчої праці та доступності ЗМІ» [65].

Порівняння двох, наведених вище, визначень дозволяє констатувати прагнення світової спільноти до конкретизації освітнього значення медіа.

У квітні 1999 р. на міжнародній конференції з медіаосвіти ЮНЕСКО «Освіта для медіа та цифрова ера» («Educating for the Media and the Digital Age») у Відні це визначення було доповнено: «Медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими, екранними тощо) і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масову комунікацію використано в соціумі, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати та створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні і/або культурні інтереси, їх контекст; 3) інтерпретувати медіатексти; 4) добирати відповідні медіа для створення та поширення власних медіатекстів і здобуття зацікавленої в них аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу до медіа, як для сприйняття, так і для створення контенту» [66]. Як видно, у такому тлумаченні, медіаосвіта охоплює як традиційні, так і нові медіа.

У рекомендаціях ЮНЕСКО від 2002 р. зазначено, що «медіаосвіта – частина основного права кожного громадянина будь-якої країни на свободу самовираження й отримання інформації, воно сприяє підтримці демократії. Визнаючи відмінності в підходах і розвитку медіаосвіти в різних країнах, рекомендуємо, щоб воно було впроваджено всюди, де можливо в межах національних навчальних планів, так само, як і в межах додаткової, неформальної освіти та самоосвіти протягом усього життя людини» [66].

Наприкінці 90-х рр. XX ст. Національною асоціацією медіаосвіти Канади (NAMLE – National Association for Media Literacy Education) медіаграмотність було визначено як здатність кодувати та декодувати символи, що передаються через засоби масової інформації, і здатність синтезувати, аналізувати та виробляти опосередковані повідомлення [49]. Зокрема, такої позиції дотримується британський медіапедагог Д. Бакінгем (D. Buckingham) визначає медіаосвіту як

процес навчання та вивчення медіа, а медіаграмотність – як результат цього процесу – комплекс знань і навичок, набутих учнями, критичне розуміння того, як працюють медіа, як їх виробляють і використовують. Критичне мислення щодо медіа вчений визначає як рефлексивний та діалогічний процес, коли учні аналізують власні уявлення, інтерпретації та висновки [21]. На його думку, медіаосвіта має розвивати в учнів дослідницький підхід до медіаповідомлень, прагнення встановити їх адресну спрямованість, авторів і цілі їх звернення до певної аудиторії, авторську позицію, ступінь репрезентативності викладених у них поглядів, що застосовують автори як способи залучення уваги аудиторії [21].

У 2020 р. НАМК було надано оновлені визначення медіаграмотності та медіаосвіти [49]. Медіаграмотність було визначено як здатність отримувати, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти, використовуючи всі форми спілкування. Отже, медіаграмотність ґрунтується на традиційній грамотності та пропонує нові форми читання та письма. Медіаграмотність дає людям змогу бути критичними, творчими, ефективними комунікаторами та активними громадянами. Натомість медіаосвіта є більш широким поняттям.

Оксфордська енциклопедія визначає медіаосвіту як «вивчення медіа, яке відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта (media education) пов'язана одночасно з пізнанням того, як створюються і поширюються медіатексти, так і з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінювання їх змісту» [31]. Тобто медіаосвіта – це і текст, як предмет інтерпретації, і власне сама інтерпретація.

В «Українському педагогічному словнику» зазначено, що основними завданнями медіаосвіти є: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів» [1, с. 157].

Різноманітні визначення сутності поняття «медіаосвіта» влучно окреслила американська дослідниця К. Тайнер у статті «Слон медіаосвіти»

(«The Media Education Elephant»): «Визначення медіаосвіти, яке дає один педагог, для іншого є ерессю. Подібно до сліпих людей, які обмацують слона, вони часто досліджують один маленький аспект медіаосвіти та роблять висновок, що мають справу з цілісним об'єктом» [63].

Центральною концепцією медіаосвіти є репрезентація (representation), оскільки медіа не відбивають реальність, а репрезентують, тобто представляють її. Основна мета медіаосвіти – «денатуралізація» медіа. Медіаосвіта, у першу чергу, – дослідний процес, що базується на ключових концепціях, які, більшою мірою, є аналітичними інструментами, ніж альтернативним змістом. Медіаосвіта має на меті не просто критичне розуміння (critical understanding), але й критичну автономію (critical autonomy). Таку концепцію медіаосвіти дає відомий британський дослідник Л. Мастерман [43, с. 22–23].

Критична автономія (critical autonomy) – це здатність і бажання людей критично думати про медіа [9]. Критичне розуміння (critical understanding) – це термін, що часто вживається в освіті для визначення способу мислення, що описують як «важливий інструмент для участі в демократичних процесах на будь-якому рівні». Це досягається шляхом роздумів, аналізу та оцінювання різних ідей і позицій, демонструється через здатність висловлювати усвідомлені відповіді та незалежне мислення. Критичне розуміння розвивається завдяки аналітичному мисленню та є важливим елементом освітнього процесу.

Зарубіжна дослідниця Г. Немирич розділяє медіаосвіту залежно від ступенів освіти [4] (рис. 1).

За визначенням медіапедагогів Академії української преси, «медіаграмотність – це активне чи пасивне сприйняття і використання матеріалів медіа, включаючи їх критичне сприйняття й усвідомлену оцінку, розуміння методів, які використовують медіа і їх вплив. Термін означає здатність читати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію з використанням різних форм медіа (наприклад, телебачення, преси, радіо тощо). Поряд побутує й інше розуміння цього терміна: здатність розшифровувати, аналізувати, оцінювати і здійснювати комунікацію в різноманітних формах.

Медіаграмотність – сукупність компетенцій, які дозволяють людям отримувати доступ, аналізувати, оцінювати і створювати повідомлення в різних видах медіа, жанрах і формах для особистого самовираження і реалізації своїх цивільних прав та, тим самим, забезпечення фундаментальних свобод суспільства» [1].

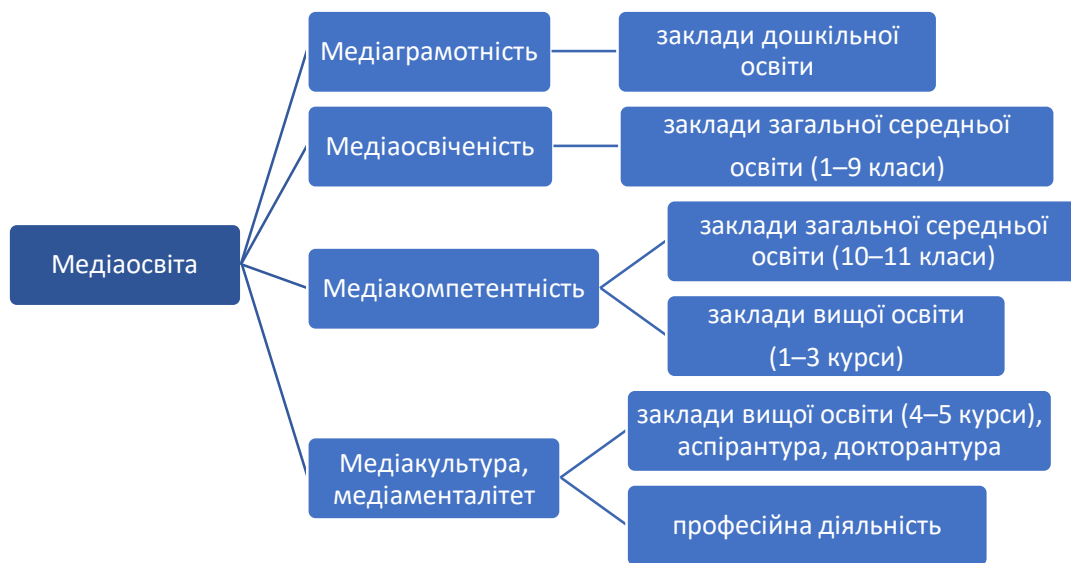


Рисунок 1 – Аналіз педагогічних категорій грамотності, освіченості, компетентності, культури та менталітету в контексті безперервної медіаосвіти

Термін «медіаграмотність» часто вживається як взаємозамінний з іншими термінами, пов'язаними з медіа та медіатехнологіями. NAMLE пропонує такі визначення медіаграмотності:

– термін «медіа» (media) стосується всіх електронних або цифрових засобів, а також друкованих чи художніх зображень, що використовують для передачі повідомлень;

– грамотність (literacy) – це здатність кодувати, декодувати символи та синтезувати й аналізувати повідомлення;

– медіаграмотність (medialiteracy) – це здатність кодувати та декодувати символи, що передаються за допомогою медіа, і синтезувати, аналізувати та створювати повідомлення. Медіаграмотність за своєю суттю є

«міждисциплінарною та необхідною, неминучою та реалістичною реакцією на складне, мінливе електронне середовище та комунікаційні процеси»;

– медіаосвіта (mediaeducation) – це вивчення медіа, включаючи практичний досвід та створення медіа;

– вивчення медіа (mediastudies) – це освітня сфера, присвячена виробленню навичок, пов'язаних із медіа грамотністю [49].

Щоб стати успішним учнем, студентом, відповідальним громадянином, продуктивним працівником або компетентним та сумлінним споживачем, люди мусять бути медіаграмотними, оскільки медіа впливають на їх мислення, почуття та поведінку. Навички медіаграмотності допомагають розуміти повідомлення, які ми отримуємо, створювати та розповсюджувати власні медіаповідомлення.

На думку Д. Баудена, медіаграмотність є основним елементом інформаційної грамотності. Проводячи детальний огляд концепцій інформаційної грамотності та медіаграмотності, він виявив, що багато авторів у галузі інформаційної грамотності «пропонують вважати медіаграмотність складником інформаційної грамотності» [18].

Термін «інформаційна грамотність» було вперше використано 1974 р. на засіданні Національної комісії США з бібліотечних та інформаційних наук. Відповідно до його визначення, інформаційно грамотними можуть бути названі «...люди, навчені застосовувати інформаційні ресурси у своїй роботі. Вони навчені технікам і навичкам використання широкого аспекту інформаційних інструментів, а також володіють найважливішими з інформаційних інструментів і основними ресурсами у формуванні рішень для своїх проблем».

Більш поширене визначення інформаційної грамотності було сформульоване 1989 р. Американською бібліотечною асоціацією – «набір навичок, які необхідні індивіду для розпізнання значущості інформації, наявності можливості розмістити, оцінити й ефективно використовувати потрібну інформацію етичним способом» [4].

За визначенням ЮНЕСКО, інформаційна грамотність – це «здатність користувача визначати та формулювати власні інформаційні потреби, знаходити доступ до інформації, володіти навичками критичного оцінювання інформації, використовувати ІКТ для оброблення інформації, етично ставитися до інформації» [66].

Отже, існують різні визначення та підходи до інтерпретації двох суміжних понять – медіаграмотності та інформаційної грамотності. Представники однієї школи розглядають інформаційну грамотність як більш широку сферу досліджень, до якої належить медіаграмотність. На думку їхніх опонентів, медіаграмотність містить інформаційну грамотність як один з компонентів.

Інформаційна грамотність	Медіаграмотність
• визначати та формулювати інформаційні потреби; • знайти й отримати доступ до інформації; • оцінювати інформацію; • систематизувати інформацію; • використовувати інформацію з дотриманням етичних норм; • трансформувати інформацію на різних платформах; • передавати інформацію; • застосовувати навички роботи з ІКТ для оброблення інформації.	• розуміти роль і функції медіа в демократичному суспільстві; • розуміти умови, за яких медіа можуть виконувати свої функції; • критично оцінювати контент медіа у світлі властивих їм функцій; • взаємодіяти з медіа для самовираження й участі в демократичних процесах; • актуалізувати навички (включаючи навички роботи з ІКТ), необхідні для створення користувацького контенту.

Рисунок 2 – Порівняльний аналіз завдань інформаційної грамотності та медіаграмотності

У 2007 р. міжнародна група експертів ЮНЕСКО ухвалила рішення розглядати під «парасольковим» терміном медіа- та інформаційної грамотності (МІГ) комплекс понять (рис. 3) [66, с. 18–19].



Рисунок 3 – Екосистема медіа- та інформаційної грамотності: основні поняття МІГ

Отже, у процесі порівняльного аналізу визначень «медіаосвіта» та «медіаграмотність» у дослідженнях вчених, ми спостерігаємо, як діаметрально різні погляди на ці поняття, так і схожі за суттю. Ми погоджуємося з британським дослідником Д. Бакінгемом, що з часу ухвалення Грюнвальдської декларації було проведено багато досліджень у галузі медіаосвіти, але цей процес окреслюється непослідовністю і розбіжностями в трактуванні, і попри те, що міжнародний діалог має велике значення, не завжди чітко зрозуміло, що кожен говорить про те ж саме. У Сполученому Королівстві та Україні загальноновживаними є обидва поняття, але більшість дослідників розуміє медіаграмотність як результат медіаосвіти. Українські вчені також пропонують використовувати поняття «медіапросвіта» / «медіапросвітництво» (Н. Габор), «медіадидактика» (Г. Онкович) [8]. Також в Україні в останні роки замість терміну «медіаграмотність» вживається «медіа- та інформаційна грамотність» / «інфомедійна грамотність». У Канаді, США й Австралії найчастіше використовують поняття «медіаграмотність», медіаосвіта вживається більшою мірою як синонімічне поняття. Проте в США й Австралії також поширеним є вживання терміну «вивчення медіа» (mediastudies).

На підставі різноманітних визначень терміну «медіаосвіта» можна зробити висновок, що в сучасному інформаційному суспільстві медіаосвіта представлена як процес навчання; процес формування; напрям у педагогіці; педагогічний рух; суспільно просвітницька або культурно-просвітницька діяльність; процес розвитку особистості тощо.

3.1.1 Форми, методи і засоби медіаосвіти здобувачів середньої освіти у розвинених англомовних країнах

Проблема методики медіаосвіти досить широко вивчається у світовому освітньому просторі. Зокрема, дослідниками цього питання в Канаді є К. Ворсноп (K. Worsnop), Б. Дункан (B. Duncan), Д. П'єт (J. Piet), Е. Керон (A. Caron) та ін., у Сполученому Королівстві – К. Безелгет (K. Bazalgette), Д. Бакінгем (D. Buckingham), Е. Харт (E. Hurt) та ін., у США – Д. Гербнер (J. Gerbner), Р. К'юбі (R. Kubey), Р. Хоббс (R. Hobbs) та ін., в Австралії – Б. МакМахон (B. MacMahon), Р. Куїн (R. Quin) та ін.

Медіапедагоги англомовних країн, як вчені, так і практики, спираються на теоретичні концепції Л. Мастермана (L. Masterman) [44], К. Безелгет (C. Bazalgette) [17], а також на праці знаного канадського вченого М. Маклюєна (M. McLuhan) [47], який став автором першої у світі навчальної програми з медіаосвіти (1959). Теоретичні праці цього автора вплинули на процес медіаосвіти розвинених англомовних країн.

У 1996 р. американська дослідниця-медіапедагог Д. Леверанз (D. Leveranz) сформулювала такі вимоги до знань і вмінь учнів у процесі медіаосвіти (свого роду медіаосвітній стандарт), згідно з яким учні мають:

- мати доступ до друкованих, візуальних й електронних медіа з різними цілями;
- оволодіти термінологією медіаосвіти;
- розуміти, що всі медіатексти містять «повідомлення»;

- уміти «декодувати» й аналізувати (за допомогою «критичного аналізу») медіатексти в історичному, соціальному та культурному контексті, розуміючи при цьому відносини між аудиторією, медіатекстом і навколишньою дійсністю;

- на основі отриманих знань мати можливість створювати власні різнопланові медіатексти, обговорювати як свої, так і медіатексти, створені іншими людьми [38, с. 96].

Методика медіаосвіти:

- пов'язана з вивченням різних шкільних предметів (історії, мистецтва, англійської мови та літератури, екології тощо);

- спирається на вивчення ключових понять медіаосвіти (категорія, мова, агентство, технологія, аудиторія, репрезентація тощо);

- базується на вивченні певних тематичних розділів, пов'язаних із процесом створення медіатекстів, вивченням їх видових і жанрових особливостей, структури та властивостей, ідей, функціонування в суспільстві тощо;

- ґрунтується на концентрованому вивченні медіаматеріалу;

- широко використовує такі традиційні форми навчання, як урок, екскурсії, самостійна робота, факультативи, з наданням переваги практичних та семінарських занять: застосування медіатехнологій, ефективне використання проблемних, евристичних, дослідницьких методів, часто з опорою на ігрові завдання, на співпрацю в групах і колективні дискусії, із залученням додаткового матеріалу, експериментування.

По мірі того, як технології потрапляють у всі сфери нашого життя, змінюється роль школи у формуванні поглядів дітей та молоді на світ. Значення медіа та спілкування з ровесниками зростає, все більша частина процесу дорослішання відбувається поза традиційним навчальним середовищем. Середовище, що оточує молодь, змінюється під впливом можливості постійної онлайн-присутності, забезпеченої інформаційними технологіями.

Молодь активно використовує медіа, самостійно створює контент, наприклад, ділиться відеороликами онлайн. Якщо дорослі змушені відмежовувати час, присвячений роботі, від часу дозвілля, діти природним чином поширюють дозвілля на робочий час і в шкільне середовище. Діти не бачать необхідності проводити межу між діяльністю в режимах онлайн і офлайн. Хоча молодь, особливо міська, з дитячих років звикла використовувати технології в повсякденному житті, вони – перше покоління, якому доводиться стикатися з цими явищами.

Люди, народжені в цифрову епоху, звикли використовувати медіа більш різноманітно, ніж представники попередніх поколінь. Доступ до цифрових медіа мають всі покоління, але народжені на початку XXI ст. вже не можуть уявити собі світ без медіа. Для «покоління Z» медіа є звичним явищем і їх важко здивувати інноваціями. Представники цього покоління використовують глобальну мережу для спілкування з людьми, що живуть у різних куточках світу, і починають робити це раніше, ніж представники старших поколінь. Зазвичай терміни «абориген цифрового світу» і «цифровий імігрант» використовують для розмежування цих поколінь; діти, народжені в цифровій культурі, вирости з інтернетом, діють у межах цієї культури інакше, ніж ті, у чие життя комп'ютери, інтернет та цифрові гри увійшли, коли вони вже досягли зрілого віку.

Юні медіакористувачі належать до нового типу візуальної та комунікативної культури. Для них очевидно, що, наприклад, дитина, яка створила та розвиває блог про моду, може вплинути на формування модних тенденцій, або що молодий музикант може отримати міжнародну популярність завдяки мережі MySpace. «Стати знаменитістю» для них означає заявити про себе й отримати підтримку та схвалення вузького або широкого, іноді міжнародного, кола користувачів.

Для дітей використання медіа має виразний соціальний характер. Через соціальні медіа вони підтримують контакт із членами родини, які перебувають далеко від них, і знаходять нових друзів. В інтернеті можна приміряти на себе

різні соціальні ролі. Сором'язлива й тиха дитина може бути в мережі балакучою та відкритою; учень, який недобре вчиться в школі, може виявити себе як розумний стратег і полководець у світі онлайн-ігор. Якщо діти не можуть знайти друзів-однодумців у реальному житті, вони можуть відшукати їх на інтернет-форумах.

На основі вище зазначеного можна зробити висновок, що сучасні діти/учні:

1. *Справжні акробати комунікації.* Комунікаційна акробатика передбачає щоденну «багатоканальність». Діти використовують різноманітні медіа пристрої та контенти в залежності від власних потреб і ситуації.

2. *Використовують «крихітні» медіаресурси.* Споживачі можуть обирати медіа з безлічі пропозицій: який відеокліп дивитися, які новини відкрити, якій інформації довіряти. Діти поєднують фрагменти інформації, отриманої з різних джерел. Є небезпека фрагментації та руйнування загальної картини.

3. *Рекомендують медіаконтент своїм друзям.* У соціальних медіа кожен може стати центральним джерелом інформації, фільтром думок або авторитетним лідером. Тут можна легко стати центром перетину інформаційних потоків, оскільки інструменти доступні всім.

4. *Паралельно використовують кілька медіа.* Кілька видів медіа вони можуть використовувати одночасно: слухати радіо, читати журнали та розмовляти з друзями в WhatsApp.

5. *Завжди мають при собі медіапристрої.* Майже у всіх підлітків завжди є при собі смартфон. Мобільний інтернет надає нові можливості для соціальних мереж, наприклад, шляхом використання додатків, за допомогою яких можна швидко знайти місце розташування в просторі.

Медіа пропонують різні рольові моделі, ідеали, цінності та світосприйняття. Моделі, запропоновані медіа, дають змогу зрозуміти «таким я хочу бути» або «з такими людьми я не хочу мати нічого спільного». Через телевізійні передачі, соціальні медіа та інші форми контенту молодь проєктує себе і свої стосунки зі світом, медіа можуть чинити тиск, викликати бажання

швидше подорослішати та стурбованість зовнішнім виглядом. Реальний вплив медіа важко відчути, оскільки він накопичується поступово. Оскільки самосвідомість і світогляд дітей тільки формуються, медіа на них впливають сильніше, ніж на дорослих. Дорослі не завжди в змозі зрозуміти причину цього впливу, наприклад, впливу соціальних мереж на розвиток підлітків, що в ранньому підлітковому віці може впливати на розвиток уявлення про себе, а також на розвиток сексуальної та гендерної ідентичності.

Американська система освіти загалом завжди спиралася на широке коло практичних завдань і вправ. К. Тайнер (K. Tyner) стверджує, що «медіаосвіта може умовно бути поділеною на дві частини, аналогічні читанню (перегляд, аудіювання) та письму (створення, мовлення). У медіаосвіті ці дві частини називаються аналізом і практикою, хоча кожна з них містить припущення про відповідний зміст, знання й уміння» [63].

На думку, Р. К'юбі, зважаючи на тиск на викладачів, наприклад, державним тестуванням, диференційованим доступом до технологій і іншими істотними перешкодами, можна припустити, що лише невелика частина американських учнів отримує систематичне застосування концепцій медіаграмотності в контексті навчання предметної галузі [37]. Багато чинників можуть спонукати вчителя вмістити медіааналіз і медіавиробництво до навчальної програми. Мотиваційні чинники до впровадження медіаграмотності в навчальну програму широко варіюються, наприклад, творчий підхід до застосування технології, бажання мотивувати та надихати учнів навчатися, мінімізувати схильність до насильства через медіа, поглибити розуміння соціального та культурного розмаїття, зменшити можливості американських медіакорпорацій контролювати культуру, щоб учні розуміли, що кіно та візуальні медіа функціонують як форми вираження й комунікації або давати учням можливість вивчати комплексну природу культури, особистості та цінностей тощо.

Медіаграмотність розглядають як відповідь на постмодерністський стан освіти та суспільства, метод розвитку критичного мислення або застосування

конструктивних принципів освіти, простір для критичної педагогічної теорії. Ці відмінності мотивів є основою деяких аргументів і дебатів, якими окреслювали зростання та розвиток руху за медіаграмотність в 1990-і рр.

На думку О. Федорова, американські медіапедагогі справедливо дотримуються того, що процес медіаосвіти більш ефективний, якщо охоплює як аналіз медіатекстів, так і їх виробництво: школярі вивчають основні принципи аудіозапису, візуальної композиції. Кожен урок завершується етапом створення власного медіатексту, наприклад, «антиреклами», пародії, випуску шкільних новин, короткого документального фільму тощо [10].

Дисципліна «Мовне мистецтво» (LanguageArts) найчастіше є базою для інтеграції медіаосвіти. Впровадження в програму з мовного мистецтва різноманітних оповідних і пояснювальних текстів зі сфер кіно, телебачення, популярних друкованих медіа, радіо та інтернету допомагає створити унікальне освітнє середовище [68].

Методи навчання поглиблюють процес критичного аналізу, обговорення та висунення ідей у вербальній, візуальній та графічній формах. Використання критичних питань для стимулювання активності учнів під час читання стає поширеною практикою в класі, і цю навчальну стратегію було вдосконалено поповненням текстами популярної культури, включаючи телебачення, фільми та популярну музику [13].

Заходи щодо підвищення медіаграмотності зазвичай містять активне обговорення питань аналізу та інтерпретації медіаповідомлень у малих і великих групах. На думку М. Ністранда (M. Nystrand) [50], загальна успішність учнів значною мірою корелює з якістю та тривалістю обговорень у класі. Вчителі, які використовують медіа для мотивації учнів, повідомляють, що, як і очікувалося, учні стають більш комунікабельними, коли на уроках використовуються телебачення, фільми, інтернет і популярна музика. У тематичному дослідженні, опублікованому в «Journal of Adolescent and Adult Literacy», зарубіжний вчений Л. Стівенс (L. Stevens) аналізує використання уривків з телешоу SouthPark: «Цей урок містив популярні кліпи. Поведінка учнів помітно змінювалося після перегляду відеокліпів, що

призвело до більш високого рівня залученості, що зберігався протягом усього уроку. Хоча цю тему можна було б вивчити без включення відеороликів, урок став динамічним, оскільки учні брали участь в обговореннях і писали відповіді» [60, с. 550].

Крім традиційних завдань, таких, як порівняння літературного першоджерела та його екранізації, вчителі вчать школярів ідентифікувати моделі репрезентації певних груп людей в різних медіатекстах (розпізнавати гендерні, етнічні, соціальні стереотипи), аналізувати друковану та відеорекламу, ідентифікувати прийоми, що використовуються, та обирати їх залежно від цільової аудиторії. Клас обговорює правові та етичні аспекти реалітішоу, вчиться інтерпретувати фільми щодо соціальних і моральних установок, які вони мають, аналізувати медійні стереотипи, політичні карикатури в газетах і журналах, передвиборчу політичну рекламу, новини, популярні пісні та телепередачі.

Математика (Maths). У межах дисципліни «Математика» вчителі використовують завдання: дослідити приховані силогізми в рекламі, підрахувати відсоток рекламних повідомлень у різних медіатекстах, вивчити питання суперечливого економічного взаємозв'язку між тютюновою / алкогольною індустрією та спортом. У процесі уроків з природознавства вивчають зображення вчених, природних катастроф у медіатекстах, перевіряють достовірність рекламованих показників продукту, знання фізичних / хімічних законів і пояснюють, чому той чи інший процес або явище, показане в рекламі, є неможливим.

Соціальні науки (Social studies). На уроках соціальних наук вчителі використовують інформацію з газет, інтернету та телебачення, вивчають карикатури, рекламні оголошення, брошури та інші ресурси, які надають первинну інформацію про історичні та поточні події. За словами Р. Скоулза (R. Scholes): «Не варто вдавати, ніби ви пропонуєте студентам якийсь чарівний талісман, що дасть їм змогу відрізнати правду від брехні в медіа; необхідно допомогти їм зрозуміти «посередництво» (пропускання необроблених даних

через сито конкретного медіа) як процеси з текстом, що потребує інтерпретації» [58, с. 140].

Вчителі соціальних наук часто використовують аудіовізуальні матеріали в класі [25]. Історичні художні фільми (зокрема, популярні та масові) і документальні фільми є звичайним ресурсом в американських класах. Деякі вчителі навіть розробляють власні навчальні програми з урахуванням показу певних фільмів [27]. Деякі використовують матеріал, який вони записали з прямого ефіру телевізійних новин або документальних програм. На конференціях аудіовізуальні та мультимедійні матеріали широко доступні для продажу. Вчителі відвідують семінари або практикуми, що демонструють інтерактивні варіанти перегляду, зокрема інноваційні підходи до ведення конспекту, використання бібліотечних досліджень і читання, критичний аналіз візуальних образів.

Вчителі соціальних наук основну увагу приділяють змісту медіа з акцентом на засвоєння ключових ідей, фактів, імен і дат [39]. Історія медіа та контент, пов'язаний із засобами масової інформації, можуть входити в навчальну програму, наприклад, під час вивчення змін у системі президентських виборів у США чи наслідків «брекзиту» Сполученого Королівства. Насильство в медіа та роль телебачення в президентських виборах є звичайними темами в програмах соціальних досліджень, орієнтованих на контент, і є низка відеороликів, навчальних матеріалів та інших ресурсів, які вчителі можуть використовувати для підвищення рівня медіаграмотності під час вивчення цих питань. Також деякі вчителі використовують ті стратегії навчання, які сприяють розвитку навичок критичного мислення, а не механічного навчання предметної галузі, і саме тому професійні організації, що здійснюють соціальні дослідження, закликають упроваджувати навчання медіаграмотності в навчальні програми з соціальних наук, розглядаючи його як стратегію застосування принципів конструктивізму в традиційних уроках [39].

За інтеграції медіаграмотності як методу дослідження в соціальних науках, конкретними цілями учнів можуть бути: 1) з'ясування способів

соціологічних досліджень; 2) пошук і використання первинних і вторинних джерел, зокрема медіа й новинних служб, біографії, інтерв'ю та артефактів; 3) аналіз інформації шляхом упорядкування, категоризації, визначення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння та протиставлення, пошуку основної ідеї, узагальнення та прогнозів, а також висновків [61]. Вчителі суспільствознавства можуть ознайомити молодь з різними джерелами новин, включаючи «альтернативні» джерела; навчити учнів порівнювати новини з різних джерел; деконструювати або аналізувати розповіді в телевізійних новинах, наприклад «60 Minutes»; навчити дієвих методів дослідження, включаючи інтерв'ювання; а також обговорювати вплив медіа, використовуючи такі джерела, як *Mass Media*(2014) із серії «Протилежні погляди «Грінхейвен Прес» (Сан-Дієго, Каліфорнія). *Mass Media* містить уривки з творів письменників, які досліджували різні теми щодо ЗМІ: від упередженості до регулювання. Учні також можуть створювати власні місцеві програми новин для кабельних каналів. Інші важливі теми суспільного вивчення медіаграмотності містять матеріалізм та надмірне споживання в капіталістичних суспільствах, вивчення історії за допомогою фільмів і телебачення та економіки за допомогою реклами. Дослідження медіа – це не просто цікавий спосіб уникнути звичайних аудиторних лекцій. Критичне мислення щодо медіа має бути основним питанням курсів суспільствознавства в США [46].

Наприклад, в Ойстер-Рівері, штат Нью-Гемпшир, вчитель соціальних наук використовувала новинні журнали у своїх заходах, присвячених поточним подіям під час президентських виборів 1996 р. Клас вивчив випуск журналу *Time* зі зморшкуватим обличчям Боба Доула, аналізуючи позицію редакції, виражену розмірами фотографії, використанням кольору, контрасту, вибором освітлення та виразу обличчя. Додатково відстежували проблеми кандидата, його гасла й уривки виступів, а також спостереження за їх висвітленням ЗМІ. Учні аналізували, скільки часу медіа витрачають на те, щоб повідомляти про те, хто попереду та позаду в рейтингах, у порівнянні з наданням інформації про

політику кандидатів зі спірних питань [33]. На уроках аналізуються способи медійних маніпуляцій, що застосовують політики та терористи, висвітлення новин різними ЗМІ, проблеми взаємодії медіа та аудиторії.

Охорона здоров'я (**Health/Prevention**). Вивчаючи предмет «Охорона здоров'я», школярі розглядають теми, пов'язані з рекламою продуктів харчування, сигарет, алкоголю та ліків, гендерними образами в ЗМІ, сексуалізованими рекламними повідомленнями та телешоу. Крім того, засвоюють способи вирішення проблем, що демонструються в телевізійних програмах, фільмах, рекламі: покупка будь-якого товару, насильство, брехня, наркотики тощо. Школярі мають запропонувати альтернативне розв'язання ситуації, використовуючи позитивні стратегії вирішення проблем.

Наприклад, телебачення, що має значний вплив на фізичну підготовку дітей, провокує насильство та безкарну сексуальну поведінку, прищеплює молоді шкідливі звички (паління, алкоголь тощо). Учні можуть вивчати способи змалювання зображень та опосередкування природного світу. На думку Г. Феррінгтона (G. Ferrington) і Л. Андерсон-Інмана (L. Anderson-Inman), «наукові фільми використовують різні спеціалізовані технології, включаючи анімацію, покадрову та швидкісну кінозйомку. Вивчення цих методів не тільки розширює розуміння учнями наукових принципів, а й забезпечує практичні навички деконструкції засобів масової інформації, які потім можуть бути перенесені на інший формальний та неформальний досвід навчання» [28, с. 668]. Медіаграмотність перекриває багато питань, пов'язаних із візуальною грамотністю, фокусом мистецької освіти, дослідженням того, наприклад, як кольори впливають на емоції.

Медіамистецтво (Media Art). Як ми вже зазначали в попередньому параграфі, у США, Канаді, Сполученому Королівстві та Австралії до освітніх стандартів для середніх шкіл упроваджено дисципліну «Медіамистецтво». Медіамистецтво – це мистецтво, яке створюють з використанням деякої комбінації технологій або з вставленням мультимедійних об'єктів як важливого компонента твору, містить розповідні, документальні та експериментальні

фільми; відео та цифрові продукти; і мистецтво інсталяції, у якому використовуються засоби масової інформації, а також створене на комп'ютері, і панорамне мистецтво [45]. Хоча вчителі драми, музики, образотворчого мистецтва або танців не роблять формальний медіааналіз, вони використовують відео для запису виступів, а деякі вчителі навіть упроваджують ключові концепції медіаграмотності у свої чинні навчальні програми з мистецтва. У деяких середніх школах медіамистецтво позиціонують як один з багатьох способів самовираження та творчості; в інших школах курси медіамистецтва вміщено в технологічну програму. Це може вплинути на навчання учнів. Деякі програми медіамистецтва в старших класах викладають фахівці з графічного дизайну й у галузі медіа. Вони навчають використанню Photoshop для графічного дизайну, AdobePremiere для редагування відео й Reason для музичної композиції та звуку. Часто програми об'єднують створення ЗМІ з політичними, соціальними або громадськими проблемами, які мають високий рівень значущості для молоді [30].

У деяких штатах США систематично розглядають проблему взаємовпливу медіамистецтва та медіаграмотності. У Центрі художньої освіти Перпіч (PCAE), державному агентстві мистецтв в Міннеаполісі, штат Міннесота, учні навчаються за програмою Media Arts Program. Вони вчаться використовувати сучасні та нові технології для створення робіт, що виражають почуття й ідеї. У середній спеціалізованій школі мистецтв учням пропонують оцінювати, аналізувати та створювати твори за допомогою фотографії, кіно, звуку, цифрового мистецтва та інтерактивних медіа.

Навчальна програма, розроблена досвідченим викладачем і художником Н. Норвуд (N. Norwud) і її колегами по факультету, охоплює такі ключові концепції, як послідовність, монтаж, відповідність звуку та зображення, а також детальність часу та руху. Учні ознайомлюються з різними жанрами та підходами до предмету, базовими технологіями та критикою в історичному й культурному контекстах. Вони розвивають навички критичного та творчого мислення, створюючи роботи, що виражають їх власні ідеї, і працюють над

незалежним проєктом старшокласника за власним вибором, розвиваючи особисте бачення. Програма з медіамистецтва об'єднує п'ять основних напрямів:

- 1) творчість для розвитку ідей, естетики, навичок, методів, форм, жанрів;
- 2) критика, що містить опис, аналіз, інтерпретацію та оцінювання;
- 3) історія кіно, фотографії, цифрове оброблення зображень, анімації, радіо, відео-арту та документального кіно;
- 4) кар'єрна (професійна) орієнтація, до якої належать екскурсії, запрошення на заняття художників;
- 5) використання мультимедійних технологій, зокрема використання фотографії, кіно, відео та звуку. Медіаграмотність належить до складу всіх п'яти напрямів, особливо другого напрямку [52].

Провідною концепцією шкільної освіти Сполученого Королівства, на думку української вченої О. Семеног, є педагогіка прагматизму, тобто отримання корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Медіаосвітні компоненти впроваджено насамперед до предметів гуманітарного циклу [7]. Наприклад, відповідно до Національного навчального плану з англійської мови та літератури [35, с. 6] на заняттях з курсу «Методика навчання англійської мови та літератури» учням пропонують вивчення театального мистецтва та медіа. Учні вчать читати, аналізувати медіаповідомлення, створювати тексти публіцистичних жанрів, розробляти шкільну газету, переглядати кіно та відеорепортажі тощо.

Аналіз досліджень відомих зарубіжних медіапедагогів дав змогу виокремити методи медіаосвіти учнів (табл. 1).

Таблиця 1 – Методи медіаосвіти учнів

За джерелами отримання знань	словесні	лекція, розповідь, бесіда, пояснення, дискусія
	наочні	ілюстрація та демонстрація медіатекстів
	практичні	виконання різних практичних завдань на матеріалі медіа

продовження таблиці 1

За рівнями пізнавальної діяльності:	пояснювально-ілюстративні	повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цієї інформації аудиторією
	репродуктивні	розроблення та застосування педагогом різних вправ і завдань на матеріалі медіа, для того, щоб учні оволоділи прийомами їх розв'язання
	проблемні	проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту, наприклад, з метою розвитку критичного мислення
	частково-пошукові або евристичні, дослідницькі	організація пошуково-творчої діяльності навчання

Більшість педагогів США – активні прихильники використання індивідуальних проєктів у навчанні. З цього боку типовим є список таких навчальних проєктів, розроблений відомим американським медіапедагогом Л. Сімелі:

- розподіл медіатекстів на різні теми за категоріями;
- згадування пам'яток, звуків, запахів, смаків і почуттів (фізичних і емоційних), щоб передати медіасприйняття;
- виявлення сюжетної конструкції епізоду улюбленого медіатексту;
- опис основних характеристик персонажів медіатексту;
- підготовка усного / візуального резюме сприйняття медіатексту;
- порівняння власного сприйняття з іншим сприйняттям подібного медіатексту;
- написання вірша, що відбиває власне сприйняття медіатексту;
- створення колажу на основі вирізок текстів та зображень зі старих газет / журналів;
- створення постера, що відбиває власне медіасприйняття;
- добір музики, відповідно до сприйняття конкретного медіатексту;
- створення малюнка, що відбиває трактування медіатексту;
- створення ілюстрованої книги;
- підготовка пантоміми про важливу для вас частину медіатексту;

- написання тексту до пантоміми іншого учня;
- створення настільної або фізичної гри, що ґрунтується на особистому медіасприйнятті;
- зйомка «фільму» власного сприйняття медіатексту;
- опис кумедних, похмурих, щасливих і неймовірних випадків з власного життя;
- написання розповіді-сіквела спільно з іншими школярами;
- створення альбому для вирізок цікавих фактів та інформації;
- складання збірника цитат важливих висловлювань;
- написання тексту-повідомлення для теленовин, пов'язаного з випадком з власного життя.
- написання уявного інтерв'ю з будь-ким за власним вибором;
- зйомка телерепортажу;
- підготовка газети з історіями;
- створення реклами;
- розроблення карти місцевості, де відбувається історія медіа тексту; вміщення туди важливих географічних особливостей (типу озер, річок тощо), пояснення подій, що відбувалися в різних місцях;
- написання сценарію для лялькової вистави;
- створення мультиплікації, книжки коміксів, власної анімаційної версії їх персонажів, написання їх діалогів;
- розроблення кіносценарію тощо [59, с. 229–231].

Одним з методів роботи медіапедагогів з інтернет-джерелами є веб-квест (від англ. Quest – пошук, пригода).

Концепцію вебквестів розробили в США в Університеті Сан-Дієго в середині 90-х рр. професори Б. Додж [26] і Т. Марч [41]. На порталі вебквестів Університету Сан Дієго [62] розміщено методичні рекомендації, багато прикладів вебквестів.

Департамент освіти штату Меріленд співпрацював з каналом Discovery під час створення освітньої програми з медіаграмотності, яка була розроблена Р. Хоббс (R. Hobbs) [34] відповідно до стандартів освіти штату. Зазначена освітня програма, орієнтована на конкретні класи системи К-12, пов'язує медіаграмотність з мовними дисциплінами, охороною здоров'я, математикою та мистецтвом.

Наприклад, у початковій школі учні мають «навчитися застосовувати базові поняття, враховуючи цільову аудиторію, мету та методи, що використовуються для створення репортажів в газетах», «дізнатися про мету журналістики та про те, як журналісти вирішують, що саме має потрапляти в телевізійні новини чи в газету». Учні середньої школи просять подумати про свої звички як споживачів медіа. Навчальна програма для середньої школи пропонує учням «вивчати стратегії, які можуть бути використані для оцінки автентичності та першочерговості медіаповідомлень, трансльованих на телебаченні, у газетах, в інтернеті та в бібліотеці», «вивчити, як публікації про злочинну діяльність у медіа впливають на уявлення про реальність і переконання про систему кримінального судочинства», «критично оцінювати зв'язки між журналістикою, історією та літературою» [14].

Зарубіжний дослідник О. Федоров до змісту медіаосвіти в англомовних країнах вміщує основи мистецтвознавства в медіасфері (види й жанри медіа, функції медіа в соціумі, мову медіа, історію медіа культури тощо), відомості про основні області застосування теоретичних знань (професійні мас-медіа, аматорська медіасфера, канали розповсюдження медіа тощо), практичні, творчі завдання на медіаматеріалі. Основним завданням медіаосвіти є навчання того, як грамотно читати медіатекст; розвиток здатності самостійно сприймати та оцінювати інформацію, розвиток самостійності суджень, критичного мислення, естетичного смаку; вміння інтегрувати знання та навички, отриманні під час навчання, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності тощо. Виокремлюють типові методи медіаосвіти: вербальні (розповідь, лекція, бесіда, діалог, обговорення, аналіз, дискусія тощо), наочні (перегляд аудіовізуального

матеріалу), репродуктивні, дослідницькі, евристичні, проблемні, ігрові (моделювання художньо-творчої діяльності творців медіатекстів, імпровізація тощо) [9].

Також виокремлюють моделі медіаосвіти: освітньо-інформаційні (вивчення теорії та історії, мови медіакультури тощо), виховно-етичні (розгляд моральних, релігійних, філософських проблем на матеріалі медіа тощо), практико-утилітарні (практичне вивчення та застосування медіатехніки), естетичні (виховання художнього смаку на кращих зразках медіакультури), соціокультурні (розвиток творчої особистості в плані сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу, критичного мислення щодо медіа текстів будь-яких видів і жанрів тощо). Також виокремлено функції медіаосвіти: інформаційно-комунікаційна, просвітницька, пізнавальна, корекційна, соціальна, психологічна, культурологічна, естетична, етична, практико-орієнтована тощо [9].

Австралійські медіапедагоги Б. Мак-Махон (B. McMahon) і Р. Куїн (R. Quin) пропонують методику медіаосвіти, яка передбачає «контекст» (вихідні базові знання аудиторії, спільна робота й активність аудиторії), «цілі» (навчання), «стратегії» («знання»: робота з текстами, дослідження, вихідні факти, дані, альтернативні уявлення, критика тощо; «практичні завдання»: відеозйомка, написання сценарію тощо; «цінності»: етичний розгляд, культурні очікування, альтернативні погляди, моральні судження), «підсумкові результати» (вміння «читати» медіатекст, аналізувати його значимість і цінність тощо), «оцінку результатів медіаосвіти» (орієнтація у світі медіакультури) [48, с. 315].

Навчальне телебачення є засобом розвитку медіаграмотності учнів розвинених англomовних країн. У США навчальні програми транслюють до 200 телекомпаній і понад 700 студій кабельного телебачення. Міністерство освіти США координує національні навчальні телепрограми. Їх розроблення і впровадження здійснюють кілька педагогічних центрів. Міцні позиції посідає в

ефірі навчальне телебачення у Сполученому Королівстві. Так британська компанія Бі-бі-сі щорічно транслює навчальні передачі обсягом до 400 годин.

Незалежно від форми роботи, прийомів, що використовують на заняттях у процесі медіаосвіти учнів, урок має бути цілісною системою, а кожне заняття мати чітку мету та комплекс педагогічних задач. Важливо, щоб задум конкретного заняття з медіаосвіти відповідав інтересам і можливостям учнів певного віку, їх життєвого досвіду, сприяв отриманню нових знань, активізації пізнавальної активності та розвитку творчого потенціалу. Розуміння основної ідеї, мети та завдань занять з медіаосвіти допомагає вчителю забезпечити творчу участь кожного учня в процесі медіаосвіти.

3.1.2 Цілі, завдання та основні принципи медіаосвіти здобувачів середньої освіти у розвинених англomовних країнах

Медіа відіграють велику роль у житті кожної людини, формуючи цінності, соціальні норми, установки, моделі поведінки, життєві сценарії і картину світу загалом. Наразі не лише виробництво, а й споживання медіаінформації стає самостійним видом діяльності сучасної людини. Однак особливого значення медіа мають для молоді, для якої значна частка часу спливає в медіасередовищі, і саме там здійснюється більша частина персональних комунікацій. З огляду на роль масмедіа в сучасному суспільстві, дослідники та громадськість акцентують на необхідності розвитку медіаосвіти на всіх освітніх щаблях. Важливим питанням у цьому контексті є визначення мети, завдань та принципів медіаосвіти.

Мета в педагогічній науці належить до переліку базових категорій і визначається як ідеальне, уявне передбачення результатів діяльності. Вона визначає характер усіх інших складників педагогічного процесу, а саме: стратегії навчання, виховання, формування та розвитку особистості як загального напрямку педагогічного процесу; тактики навчання, виховання, формування та розвитку особистості як сукупності різних завдань.

Питання визначення мети, завдань та принципів медіаосвіти були досить глибоко вивчені західними вченими, такими як: П. Ауфдерхейде (P. Aufderheide), К. Безелгет (C. Bazalgette), К. Ворсноп (C. Worsnop), Б. Дункан (B. Duncan), Д. Консідайн (D. Considine), Р. Кьюбі (R. Kubey), Л. Мастерман (L. Masterman), Г. Михалева, Дж. Падженте (J. Pungente), К. Тайнер (K. Tyner), Е. Харт, (A. Hart), Г. Хейлі (G. Haley), І. Челишева та ін.

Відповідно до класичної концепції ЮНЕСКО, медіаосвіта дає людям можливість зрозуміти, як масову комунікацію використовують у суспільстві, оволодіти здібностями використовувати медіа у взаємодії з іншими людьми. У цьому процесі основними завданнями є:

- навчитися аналізувати, критично осмислювати та створювати тексти;
- визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й / або культурні інтереси, а також їх контекст;
- інтерпретувати медіатексти та цінності, поширювані медіа;
- добирати відповідні медіа для створення й поширення власних медіатекстів з метою отримання зацікавленої в них аудиторії;
- мати можливість вільного доступу до медіа – як для сприйняття, так і для створення медіапродукції [29].

У рекомендаціях Севільського семінару «Медіаосвіта й молодь» (2002) сформульовано основні завдання та властивості медіаосвіти:

- медіаосвіта передбачає викладання та навчання медіа, а не за допомогою медіа;
- медіаосвіта потребує критичного аналізу та творчого бачення;
- медіаосвіта може і мусить здійснюватися в офіційних і неофіційних умовах;
- медіаосвіта має розвивати відчуття колективності та соціальної відповідальності, а також відчуття власного задоволення;
- медіаосвіта має узгоджуватися з культурною атмосферою та медіапродукцією певного регіону;

– медіаосвіта має бути спрямована, у першу чергу, на молодь від 12 до 18 років, але в той же час охоплювати й дітей від 5 до 12 років з огляду на еволюцію розвитку та потреби дітей (в отриманні знань, розмежуванні реальності й вимислу, у розвитку особистості та громадянської самосвідомості тощо) [57].

Отже, завдання медіаосвіти полягають у тому, щоб навчити дитину грамотно «читати» медіатекст; розвинути здібності до сприйняття й аргументованого оцінювання інформації, самостійності суджень, критичного мислення, прищепити естетичний смак; допомагати інтегрувати знання та вміння, отримані на різних навчальних заняттях, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності; виявити та сформувати через медіадіяльність і медіаактивність особистості її соціальну та громадянську відповідальність. До загальних завдань медіаосвіти варто додати медіаосвітню діяльність медіа, що полягає в залученні аудиторії, підвищенні її медіаграмотності та створенні навколо медіа сприятливого медіасередовища.

У США Національною асоціацією медіаосвіти (National Association for Media Literacy Education – NAMLE) в освітньому документі «Основні принципи навчання медіаграмотності в Сполучених Штатах Америки» визначено мету медіаосвіти – «допомога індивідам будь-якого віку розвинути навички аналізу та володіння медіа, необхідних для критичного мислення та ефективної комунікації в сучасному світі» [49].

На думку британських вчених (Д. Букінгем, К. Безелгет, Л. Мастерман та ін.), реалізація мети розвитку медіаосвіти на практиці – складне завдання, яке не має однозначного розв'язання.

Зокрема, британські педагоги прагнуть вирішити таку дилему: з одного боку, згідно зі статтею 13 «Конвенції про права дитини», «дитина має право вільно висловлювати власні думки; це право містить свободу шукати, одержувати й передавати інформацію та будь-які ідеї, незалежно від кордонів, в усній, письмовій чи друкованій формі, у формі творів мистецтва чи за допомогою інших засобів на вибір дитини». Відповідно до статті 17, для реалізації цього невіддільного права держави-учасниці Євросоюзу мають створювати необхідні

умови, «щоб дитина мала доступ до інформації та матеріалів із різних національних і міжнародних джерел, особливо до такої інформації та матеріалів, що спрямовані на сприяння соціальному, духовному й моральному добробуту, а також здоровому фізичному та психічному розвитку дитини» [24]. Водночас у цій же статті вказано, що потрібно розробити належні принципи захисту дитини від шкідливих інформації та матеріалів.

Тому завдання британської медіаосвіти розглядають у такому контексті:

1) допомогти школяреві освоїтися в різноманітному світі медіа, стати впевненим медіакористувачем (практичний підхід);

2) розширити світобачення учнів, ознайомити їх із різними видами й жанрами медіа, з творами медіакультури, розвивати медіаторчість з метою саморозвитку й самовираження дитини (культурологічний підхід).

3) навчити школярів та їх батьків правил безпеки в процесі взаємодії з різними медіа, підвищення інформаційної грамотності населення (захисний підхід);

4) розвивати в учнів критичне ставлення («критичну автономію») до медіапродукції, уміння аналізувати, оцінювати та інтерпретувати медіаінформацію (критичний підхід у поєднанні з семіотичним) [4].

Отже, метою британської медіаосвіти є не лише навчання й оволодіння медіатехнологіями, а й перетворення користувачів на креативних творців власного контенту, розвиток їх як гармонійних особистостей (розвиток емоцій, інтелекту, світогляду, моральних цінностей).

Канадські педагоги вважають найбільш важливими такі завдання медіаосвіти:

– розвивати здібності до сприйняття, «декодування», оцінювання, розуміння, аналізу медіатекстів;

– збільшувати обсяг знань соціальних, культурних, політичних і економічних смислів і підтекстів;

– розвивати в аудиторії здатність до критичного мислення;

– навчати самовиражатися за допомогою медіа;

- розвивати комунікативні здібності особистості;
- навчати ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати власну медіапродукцію;
- надавати знання з теорії медіа та медіакультури [10, с. 96].

Основні напрями медіаосвіти:

- 1) медіаосвіта майбутніх професіоналів-журналістів (телебачення, радіо, преса, інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;
- 2) освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, підвищення кваліфікації викладачів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів у межах курсів з медіакультури;
- 3) медіаосвіта як частина загальної середньої освіти школярів і студентів, які навчаються в звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вищих навчальних закладах, що, у свою чергу, може бути інтегрованим з традиційними дисциплінами або автономним навчанням (спеціальним, факультативним, гуртковим тощо);
- 4) медіаосвіта в установах додаткової освіти та розважальних центрах (будинках культури, центрах позашкільної освіти, естетичного та художнього виховання, клубах тощо);
- 5) дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі інтернет;
- 6) самостійна та безперервна медіаосвіта (теоретично може здійснюватися протягом усього життя людини).

У процесі розвитку медіаосвіти учнів необхідно враховувати складність, різнобічність цього процесу та здійснювати управління цим процесом, що ґрунтується на загальних принципах педагогіки, а також специфічних принципах, що відбивають процес медіаосвіти.

Нами було проаналізовано базові принципи медіаосвіти, на яких ґрунтується розвиток медіаосвіти в Канаді, Сполученому Королівстві, США та Австралії. Аналіз було здійснено на основі країнознавчого підходу.

Знання провідних ідей і принципів, а також розуміння загальної картини допомагає встановленню зв'язків між різними явищами, полегшує розв'язання різноманітних завдань. «Зрозуміти щось як специфічне явище загальної закономірності (а саме це мають на увазі, коли говорять про розуміння загальних принципів) – значить зрозуміти не лише це конкретне явище, але й засвоїти модель для розуміння інших подібних явищ, коли вони трапляться» [20, с. 17].

Принципи (від. лат. *principium* – основа) – це основні положення, на яких базується та чи інша діяльність. У словнику «Меріам-Вебстер», поняття «принцип» розуміють, як «всеосяжний і фундаментальний закон, доктрина або припущення» [54]. Словник Кембриджа трактує принцип як «основну ідею або правило, яке пояснює або контролює, як щось відбувається або працює» [53]. В Оксфордському словнику принципи визначено, як «закон, правило чи теорія, на якій щось засноване» [55].

Загальнодидактичні принципи розвитку будь-яких навичок базуються на системності та послідовності процесу навчання. Формування навичок роботи з інформацією й основ медіаграмотності мають ґрунтуватися на цих принципах і реалізовуватися вже з молодших класів закладу середньої освіти. Вважаємо, що основою медіаосвіти є загальнодидактичні принципи: науковість, послідовність, систематичність, зв'язок теорії з практикою, взаємозв'язок розділів, свідомість, активність, доступність, індивідуальний підхід до учнів, наочність, соціокультурний розвиток творчої особистості в процесі навчання, науковість, перехід від навчання до самоосвіти, позитивний емоційний фон, врахування індивідуальних особливостей учнів тощо. Окрім загальнодидактичних принципів сучасна медіаосвіта базується на принципах, пов'язаних з особливостями функціонування медіакультури – розвитком аудіовізуального сприйняття, умінням аналізувати медіатексти тощо.

Вчені розвинених англomовних країн розробили низку варіантів ключових принципів медіаосвіти, починаючи з 18 базових принципів Л. Мастермана, завершуючи ключовими принципами медіаосвіти / медіаграмотності, запропонованими Національною асоціацією навчання медіаграмотності (NAMLE) та інших організацій.

Для нашого дослідження важливими є принципи медіа- та інформаційної грамотності (MIL), розроблені ЮНЕСКО [12]:

1. Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони є рівними за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.

Цей принцип акцентує на тому, наскільки важливо, щоб у споживачів інформації й так само в її виробників було критичне ставлення до інформації, яку вони отримують. Критично ставитися до змісту медіа означає сприймати контент, використовуючи критичне мислення, для того, щоб аналізувати якість, достовірність, надійність і перспективу конкретного медіаповідомлення, беручи до уваги вплив медійного контенту. Для того щоб працювати з великими обсягами інформації, необхідно бути вибіркоким. А в тому, щоб зрозуміти, яке джерело інформації є вартим, може допомогти медіаграмотність. Зрівнювання всіх медіа за статусом було зазначено, щоб уникнути домінування того чи іншого ЗМІ або джерела інформації та підштовхує до пошуку альтернативних джерел інформації.

2. Кожен громадянин є творцем інформації/знань. Кожен має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Медійна та інформаційна грамотність має бути для всіх – і для чоловіків, і для жінок – і тісно пов'язана з правами людини.

В умовах поширення інтернету й сучасних медіа будь-яка людина має можливість стати автором / співавтором і розповсюджувачем інформації. Для здійснення цієї діяльності світова спільнота розробляє методи забезпечення рівного доступу до інструментів інформування. Уряди працюють над цим і вміщують до законодавчих актів різні норми, що регулюють правові відносини в галузі інформаційного обміну, права на отримання й поширення інформації, обов'язки та відповідальність за публікації приватних осіб. При цьому дотримання принципу гендерної рівності є обов'язковою вимогою.

3. Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання й

застосування МІІ має зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.

Як тільки ми починаємо добирати та сортувати факти, ми вже починаємо впливати на інформацію та її фільтрацію. Це не обов'язково пов'язано з маніпуляцією. Для того, щоб зробити акценти, ми вибираємо першорядне та другорядне. Цей принцип підкреслює, що під час опрацювання джерел, і загалом у процесі роботи з медіа зазначений факт обов'язково необхідно враховувати.

4. Кожен громадянин хоче отримувати та розуміти нову інформацію, знання й повідомлення та мати можливість спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Його право на це ніколи не мають порушувати.

Цей принцип також закріплено в законодавстві майже всіх країн конституційним правом. Проте в контексті розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, це право стало дотичним до технологій, технологічні можливості змінили методи комунікації. У зв'язку з цим важливо, щоб це конституційне право не було порушене навіть в умовах цифрового переходу до процесу сучасного інформаційного взаємообміну в електронному форматі.

5. Медійної та інформаційної грамотності не набувають одномоментно. Це постійний та динамічний досвід і процес. Його можна вважати завершеним, якщо він містить у собі знання, вміння та установки щодо використання, створення та передання інформації, щодо медіа та технологічного контенту.

На сьогодні медіа- та інформаційна грамотність є компетенцію, яка має формуватися поступово та паралельно формуванню кожної людини. Експерти акцентують на тому, що інформація на сьогодні оточує й супроводжує всіх, скрізь і завжди. Якщо поррахувати медіаресурси, якими користуються в кожній родині, стане очевидно, що формування МІГ є такою же першорядною потребою, як навички прийому їжі, особистої гігієни тощо.

Істотну роль у визначенні змісту, організаційних форм і методів британської медіаосвітньої парадигми відіграють ключові принципи

медіаосвіти, розроблені Л. Мастерманом, К. Безелгет та іншими британськими медіаекспертами.

Л. Мастерманом виокремлено вісімнадцять ключових принципів медіаосвіти.

1. Медіаосвіта – це серйозна та важлива галузь, пов’язана з більшістю соціальних структур демократичного суспільства.

2. Центральна концепція медіаосвіти – репрезентація. Медіа не відбивають реальність, а представляють її, використовуючи систему знаків і символів. Без цього принципу медіаосвіта є неможливою.

3. Медіаосвіта – це процес, що триває впродовж усього життя людини, проте учні є пріоритетною аудиторією для медіаосвіти.

4. Цілі медіаосвіти полягають не лише в розвитку критичного мислення, але й критичної автономії.

5. Медіаосвіта – це дослідний процес;

6. Медіаосвіта – це актуальний і своєчасний процес, вона втілює вираз «тут і тепер» у широкому ідеологічному й історичному контексті.

7. Ключові поняття медіаосвіти є здебільшого аналітичними інструментами, ніж альтернативним змістом.

8. Зміст у медіаосвіті означає розвиток варіативних аналітичних інструментів.

9. Ефективність медіаосвіти може бути оцінена двома критеріями: здатністю учнів застосувати своє критичне мислення в нових ситуаціях і кількістю зобов’язань та мотивацій, виражених ними щодо медіа.

10. В ідеалі оцінка медіаосвіти учнів – це їх самооцінка.

11. Медіаосвіта намагається змінити відносини між учителем і учнями, даючи їм можливість для роздумів і діалогу.

12. Медіаосвіта – це, швидше, діалог, ніж дискусія.

13. Медіаосвіта має розвинути більш відкритих і демократичних педагогів. Медіаосвіта – це безліч нових шляхів діяльності та застосування їх у нових галузях.

14. Медіаосвіта спрямована на спільне, переважно групове, навчання.

15. Медіаосвіта складається з «практичної критики» та «критичної практики».

16. Медіаосвіта містить стосунки між батьками, професіоналами в галузі медіа та педагогами.

17. Медіаосвіта пов'язана з принципом постійних змін.

18. Медіаосвіта – особлива галузь. Знання не просто передають вчителі або «відкривають» учні. Це предмет критичного дослідження й діалогу, у процесі яких нові знання активно здобувають педагоги й учні [42].

На думку І. Челишевої та Г. Михалевої, ці принципи багато в чому визначили підходи до медіаосвітнього процесу. Наприклад, Л. Мастерман, нарівні з принципом співпраці, як найбільш важливий визначав принцип діалогічності. Зазначений принцип визначає формат педагогічного спілкування, що ґрунтується на співпраці та врахуванні думки учнів (суб'єктно-суб'єктна парадигма) [11].

Варто зазначити, що принципи Л. Мастермана активно використовують в Австралії. Окрім того, австралійський вчений П. Грінвей (P. Greenway) визначив основні принципи медіаосвіти, зокрема:

- репрезентація, добір і конструкція;
- медіатексти як агенти, що впливають на культуру та домінуючу ідеологію;
- інституції, у яких створюється текст;
- функція та форма медіатекстів;
- аудиторія (люди використовують медіа, а не лише їх споживають);
- створення компетентних і чітких медіаповідомлень [31].

Ці основні концепції успішно сфокусували медіаосвіту та вирішили проблему спроби написати програму медіадосліджень, яка охоплювала б усі ідентифіковані компоненти медіа, зокрема кіно, відео, телебачення, книги, газети, журнали, відеокліпи, комп'ютерні ігри, радіо та фотографію, а також категорії й жанри всього зазначеного вище.

Цінними для нашого дослідження є психолого-педагогічні принципи медіаосвіти, розроблені вченими Британського кіноінституту:

- 1) активне навчання із залученням «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський);
- 2) зв'язок сім'ї та школи (врахування аудіовізуального досвіду учнів, уподобань, що сформувалися в сім'ї);
- 3) розвиток в учнів розуміння походження медіатексту шляхом посилення міжпредметних зв'язків;
- 4) розвиток творчого потенціалу та критичного мислення учнів за допомогою та на матеріалі медіа;
- 5) соціокультурний розвиток учнів (навчання медіаграмотності та формування активної громадянської позиції)» [40, с. 3–6].

Реалізація цих принципів здійснюється в діяльнісному підході до медіаосвіти:

- 1) через залучення всіх учнів до створення конкретних проєктів різної складності та тематики з використанням індивідуальних, групових і колективних форм роботи;
- 2) шляхом розвитку й підтримки індивідуальної медіаторчості учнів.

Важливими для нашого дослідження є загальні принципи медіаосвіти в середній школі, викладені в навчальній програмі з медіаосвіти для учнів середніх шкіл (Secondary Media Education: A Curriculum Statement), розробленої 1991 р.:

- особлива увага на практичному складникові в поєднанні з контент-аналізом і текстовим аналізом (критичне «читання» різних медіатекстів);
- використання методу кейс-стаді в аналізі історичного та політичного контекстів створення та поширення конкретних медіатекстів;
- використання штучно-змодельованих рольових ситуацій;
- створення творчої медіапродукції [19].

К. Безелгет (С. Bazalgette) зазначила, що за дослідженням, проведеним Британським кіноінститутом, 94% педагогів зі 155 шкіл схвально поставилися до базових принципів медіаосвіти [17, с. 16].

Британський вчений Е. Харт вирізняє п'ять основних принципів медіаосвіти, зокрема:

- 1) масмедіа не просто відбивають або копіюють навколишній світ;
- 2) добір, аналіз і створення медіатекстів здійснюються в складному процесі редагування та переосмислення повідомлень;
- 3) медіаспоживачі не є пасивними й передбачуваними, а активні та різні у своїх реакціях на медіатексти;
- 4) зміст медійних повідомлень визначають не лише автори й редактори, уряди, рекламодавці та медіамагнати, а й аудиторія;
- 5) медіа містять різноманітні форми, створені за допомогою різних технологій, та використовують різні мови та механізми впливу на аудиторію [32].

Погляди Е. Харта поділяють Д. Консідайн (D. Considine) та Г. Хейлі (G. Haley), що виокремлюють такі «принципи медіаграмотності»:

- 1) медіа – це конструкції;
- 2) медіа переосмислює й конструює реальність;
- 3) медіа мають комерційні цілі;
- 4) аудиторія оцінює смисли медіатекстів;
- 5) кожен вид медіа має власні умовності та форми» [23, с. 28–31].

Принципи медіаграмотності, сформульовані Асоціацією медіаграмотності (AML) 1987 р., вміщені Міністерством освіти Канади у Media Literacy Resource Guide (1989), забезпечують теоретичну базу для розвитку медіаграмотності в Канаді. Ці принципи є фундаментальними для системи медіаосвіти Канади, забезпечують міцні організаційні засади, а також корисні поради розвитку медіаграмотності учнів [16].

– *Усі засоби масової інформації – це структури.* ЗМІ – це ретельно продумані структури, що відображають багато рішень і є результатом багатьох визначальних чинників. В основному наш погляд на реальність базується на попередньо створеному медіаповідомленні, у якому вже міститься певна думка, тлумачення та висновки. ЗМІ значною мірою пропонують людям варіанти дійсності.

– *Кожна людина тлумачить повідомлення по-різному.* Люди, які дивляться те ж саме телевізійне шоу або відвідують один і той самий вебсайт, часто не мають однакової думки чи емоції. Кожна людина тлумачить або обговорює повідомлення по-різному, залежно від віку, культури, життєвого досвіду, цінностей та переконань. Аудиторія здатна погоджуватися з певними повідомленнями та відхиляти інші, покладаючись на власний життєвий досвід.

– *Медіа мають комерційні інтереси.* Більшість медіаресурсів створюють для отримання прибутку. Реклама, як правило, є найбільшим джерелом прибутку. Рекламні оголошення є найбільш очевидними засобами отримання вигоди, хоча вони мають різні форми, включаючи розміщення продукту (платять за те, щоб товар показували під час програм або фільмів), видами реклами є спонсорство, призи, схвальні відгуки знаменитостей або назва стадіону чи театру тощо.

– *Медіа містять ідеологічні та ціннісні повідомлення.* Автори медіаповідомлень мають свої переконання, цінності, думки та судження. Це може вплинути на те, про що і як розповідають. Автори обирають те, яку інформацію буде містити медіатекст, тому не існує нейтральних медіаповідомлень. Оскільки ці повідомлення часто переглядає велика кількість людей, вони можуть мати значний соціальний та політичний вплив.

– *Кожен засіб масової інформації має свою «мову», методи, коди та правила.* Він створює зміст по-різному, використовуючи певний словниковий запас, техніку, стилі, коди та правила. Розвиток навичок медіаграмотності дає змогу учням не лише декодувати та розуміти медіатексти, але й насолоджуватися унікальною естетичною формою кожного з них. Задоволеність від медіа посилюється від усвідомлення того, як вони правильно створюються або який мають вплив.

– *Медіа мають комерційні витрати.* Медіаграмотність містить усвідомлення економічної основи створення медіа. Мережі шукають аудиторію, цікаву для спонсорів. Знання про це дає змогу учням зрозуміти, як програмний контент організовує певну глядацьку аудиторію. 90 % світових газет, журналів,

телевізійних каналів, кінофільмів та компаній, що випускають комп'ютерне забезпечення, належать вісьмом корпоративним конгломератам.

– *Медіа мають соціальні та політичні наслідки.* Важливим аспектом медіаграмотності є усвідомлення широкого спектру соціальних та політичних наслідків, викликаних медіа. Трьома прикладами цього є зміна сенсу сімейного життя, використання вільного часу та результати телевізійних політичних дебатів. Медіа можуть допомогти в узаконенні суспільних цінностей та поглядів, посилити значення культури та влади. Окрім того, медіа відіграють важливу роль посередника під час глобальних подій та проблем, починаючи від громадянських прав і закінчуючи тероризмом.

– *Форма та зміст тісно пов'язані в медіа.* Формування зв'язку між формою та змістом пов'язане з тезою Г.-М. Маклюєна про те, що «медіа – це повідомлення». Тобто кожне медіа має свої особливі граматичні та технологічні засади, формує зміст своїм унікальним способом. Отже, різні медіа можуть повідомляти про одну й ту ж подію, але передавати різні враження та різні повідомлення [15].

Важливими для нашого дослідження є десять основних принципів медіаграмотності, розроблені американською Коаліцією медіаосвіти (Action coalition for media education – ACME).

1. *Медіа:* форма комунікації – перегляд телебачення, відеогри чи статті з журналу, що передає повідомлення, розповідає історії, структурує вивчення та моделює «реальність».

2. *Медіаграмотність:* навчальний підхід, за допомогою якого медіакористувачам надають більше свободи та вибору шляхом навчання їх отримувати доступ, аналізувати, оцінювати та створювати медіатексти. Освіта з медіаграмотності в стилі ACME базується на знаннях, уміннях та активних діях.

3. *Побудова реальності / плюси та мінуси:* медіа створюють нашу культуру. У процесі споживання медіа потрібно запитувати себе: «Які вигоди ми отримуємо від цього медіадосвіду? Хто продюсує ці медіа? Яку реальність створюють ці медіа? Наскільки правдоподібна ця «реальність»? Які історії не висвітлюють і чому?».

4. *Методи виробництва:* медіа використовують ідентифікуючі методи виробництва. Рекламодавці, компанії, служби й організації зі зв'язків з громадськістю та інші потужні медіавиробники витрачають багато часу, енергії та грошей, ретельно створюючи медіа, щоб впливати на те, як споживачі медіапродукції думають, роблять покупки тощо. «Деконструкція» або аналіз прийомів виробництва медіапродуктів: кути камери, освітлення, редагування, звукові ефекти, кольори, стилі шрифту, символи тощо – допомагають дізнатися, що призведе до більш ретельного та «грамотного» споживання медіа.

5. *Цінність повідомлень:* медіа містять ідейні та ціннісні повідомлення. Деякі ціннісні повідомлення створюють задля конкретної мети. Повідомлення можуть бути позитивними або негативними, а також націленими на певні групи.

6. *Рекламні мотиви:* медіа працюють в інтересах бізнесу та реклами. Більшість медіапродукції створюють у рекламній галузі: дослідження питань власності, виробництва та розповсюдження є важливими для розуміння впливу медіа. Тому варто знати, які комерційні мотиви переслідують ці ЗМІ, хто заплатив за це ЗМІ й чому, кому належить цей медіапродукт.

7. *Індивідуальне розуміння:* кожна людина по-різному інтерпретує медіаповідомлення.

8. *Передача емоцій:* рекламні ролики та інші мультимедійні продукти впливають, в основному, на емоційний рівень і, як правило, призначені для передавання емоції через символи чи спосіб життя. Тому важливо враховувати, які емоції викликають медіа.

9. *Темп:* темп медіа – телевізор працює зі швидкістю 30 кадрів в секунду (фільми – 24). Мозок може обробляти близько 8 кадрів за секунду. Тому, переглядаючи телебачення або фільми, як правило, не можна свідомо аналізувати повідомлення та контекст.

10. *Риторика символів/методи переконання:* символи, повторення, страх, гумор, влучні слова є особливо поширеними та ефективними методами переконання медіа [56].

Саме ці ключові принципи, розроблені в процесі досліджень у галузі медіа, відрізняють медіаграмотність від інших дисциплін. Центр медіаграмотності (Centerfor Media Literacy – CML), одна з провідних організацій США в цій галузі, скоротив список до п'яти ключових принципів. У 2002 р. Центр видав принципово новий комплекс Media Lit Kit [22], представивши науково розроблену модель, основою якої є п'ять ключових принципів і п'ять ключових питань для аналізу. У 2007 р. Центр удосконалив модель шляхом додавання п'яти ключових питань для конструювання медіаповідомлень і створив модель, що одержала назву Questions / TIPS (Q / TIPSTM). Модель Q / TIPS дає відповіді на питання як споживачів медіа, так і виробників.

Q / TIPS є «метамоделлю», яку викладачі, учні та батьки можуть засвоїти та почати використовувати як відправну точку. У міру того як навколо метамоделі вибудовується навчання, навчальні програми та оцінювання, процес інтелектуальних пошуків стає глибшим і перетворюється на основну методологію критичного осмислення та пізнання відповідно до всієї навчальної програми. Метамодель забезпечує більш легке впровадження навичок ХХІ ст. [51] в порівнянні з іншими, більш складними моделями, які є досить важкими для застосування та використання в освітньому процесі.

Таблиця 2 – Модель Q / TIPS

Ключові слова	Аналіз 5 ключових питань (споживач)	5 ключових принципів	Синтез: 5 ключових питань (виробник)
Авторство	Хто створив це повідомлення?	Всі медіаповідомлення кимось створюються	Що я створюю?
Формат	Які творчі технології використовують, щоб привернути увагу?	Медіаповідомлення створюють з використанням творчої мови за її власними правилами	Чи відбиває повідомлення моє розуміння формату, творчого підходу та технології?

продовження таблиці 2

Ключові слова	Аналіз 5 ключових питань (споживач)	5 ключових принципів	Синтез: 5 ключових питань (виробник)
Аудиторія	Як могли би різні люди по-різному розуміти це повідомлення?	Різні люди по-різному сприймають одне й те ж медіаповідомлення	Чи є моє повідомлення привабливим і переконливим для моєї цільової аудиторії?
Зміст	Які цінності, які види способу життя і які погляди представлені чи не представлені в цьому повідомленні?	Медіазасоби відбивають певні цінності та погляди	Чи достатньо чітко й послідовно в моєму повідомленні задано уявлення про цінності, способи життя та погляди?
Мета	Навіщо було надіслано це повідомлення?	Більшість медіаповідомлень створюють з метою отримання прибутку і / або влади	Зрозуміло я виклав свою мету?

Уміння ставити п'ять ключових запитань щодо текстів є процедурною навичкою, закріплення якої потребує часу. Однак після засвоєння цієї навички процес доходить до автоматизму, оскільки користувачі звикають аналізувати медіаповідомлення та ставити відповідні до їхнього віку й здібностей запитання.

Будучи основою процесу засвоєння медіа грамотності, п'ять ключових питань дають змогу швидко й без особливих труднощів набути навичок критичного мислення й почати оперативно та ефективно застосовувати їх постійно. Це академічно надійний спосіб включення в процес, і розробники навчальних програм отримують практичну структуру, яку можна застосувати щодо будь-якого навчального предмету.

Незважаючи на те, що в процесі медіаосвіти учні засвоюють ширший набір навичок, ніж просто здатність оцінювати медійний продукт, проте процес оцінювання цього продукту завжди передбачає володіння навичками

медіаграмотності. Саме з цієї причини вирішальне значення має здатність здійснювати детальний аналіз. Однією з ключових умов при цьому є вміння відрізнити факти від суб'єктивної думки, а змістову інформацію – від контекстуальних висновків. Оволодіння такою здатністю потребує практики, починаючи з раннього віку, і полегшує вивчення мовних предметів, розвиває загальне розуміння як медійних повідомлень (змісту та різноманітних форм його подання), так і систем, використовуваних у глобальних комунікаціях. Як результат, і вчителі, і учні можуть легко й швидко аналізувати медіаконструкції будь-якого виду незалежно від того, до якої галузі змістової інформації вони належать. Ці навички є важливими для продуктивного обміну інформацією та її грамотного використання.

На думку президента та виконавчої директорки Центру медіаграмотності (Малібу, США) Т. Джолс (T. Jolls), модель Q / TIPS і навички аналізу надають інструменти, що дають змогу ефективно обробляти інформацію, щоб стати:

– *Раціональними розпорядниками інформації.* Ми маємо отримувати інформацію швидко й забезпечувати її зберігання з тим, щоб мати можливість звертатися до неї знову.

– *Розумними споживачами.* Нам необхідно розуміти адресовані нам повідомлення й ухвалювати зважені індивідуальні рішення з використанням інформації, яка є в нашому розпорядженні.

– *Відповідальними виробниками.* Наразі будь-яка людина може бути виробником інформації, причому в процесі виробництва для всіх нас важливо брати до уваги, до якої аудиторії ми звертаємося й у якому суспільстві ми живемо, щоб забезпечити грамотний підхід до виробництва медіапродукції.

– *Активними учасниками.* Використовуючи медіа, ухвалюючи рішення про купівлю того чи іншого продукту або беручи участь у виборах, ми посилаємо повідомлення, віддаємо власний голос і беремо участь у житті суспільства. Ми не просто купуємо певний продукт або певну послугу – ми отримуємо рекламу конкретної фірми разом з певним повідомленням і навіть той світогляд, який укладено в цьому повідомленні. Наш голос враховують, так само, як й інші

висловлення нашої думки. Де були б фірми, університети, некомерційні організації, діячі мистецтв, бізнесмени чи політики без нас, споживачів?

Q / TIPS – основа для відчутної зміни процесів освіти в межах будь-якого предмета, у будь-якому місці, у будь-який час. П'ять ключових принципів і п'ять ключових питань медіаграмотності можуть бути засвоєні та впроваджені в постійну практику. Модель Q / TIPS успішно застосовують для розроблення навчальних програм, і вона може бути інтегрована в освітній процес [36].

У 2007 р. Національною асоціацією медіаосвіти США (National Association for Media Literacy Education – NAMLE) розроблено важливий освітній документ «Основні принципи навчання медіаграмотності в Сполучених Штатах Америки», у якому було виокремлено шість основних принципів медіаосвіти.

1. Медіаосвіта потребує активних досліджень та критичного мислення медіаповідомлень, які ми отримуємо та створюємо. Процес ефективного медіааналізу ґрунтується на таких концепціях:

- усі медіаповідомлення мають автора;
- кожен виробник медіаповідомлення має унікальну мову створення продукту;
- медіа створюють задля конкретної мети;
- усі медіаповідомлення містять вбудовані значення;
- медіаповідомлення впливають на переконання, ставлення, цінності, поведінку людей.

Медіаосвіта впливає на рівень розвитку критичного мислення, тобто вивчення всіх медіаповідомлень, а не лише тих, з якими ми можемо не погодитися. Вона має навчити учнів надавати аргументи на підтвердження власних висновків. Вчителі-медіапедагоги не навчають учнів цікавитись тим, чи існує упередженість у певному повідомленні (оскільки всі медіаповідомлення є упередженими), а, швидше, яким може бути зміст, джерело та кінцева мета цієї упередженості. Просте використання медіа на уроках не можемо вважати медіаосвітою.

2. Медіаосвіта розширює межі поняття «грамотність» (тобто читання та письмо). У процесі медіаосвіти учні навчаються аналізувати, висловлювати свої власні ідеї через різні форми носіїв (наприклад, традиційні друковані, електронні, цифрові, створені користувачем та бездротові) та допомагає створювати зв'язки між розумінням та висновком у друкованих, візуальних та аудіомедіа. Медіаосвіта може впроваджуватися не лише в середній школі, але й у позашкільних закладах освіти, а також в університетах і коледжах, вдома та в мережі інтернет. Але обов'язково вона має бути вміщена до навчальних програм K-12 (аббревіатура, яка об'єднує назву усіх ступенів повної середньої освіти в США, починаючи з підготовчої групи (kinder garten)).

3. Медіаосвіта формує та зміцнює навички учнів будь-якого віку в процесі комплексної, злагодженої та безперервної практики. Вона формує навички, що сприяють здоровому способу життя та ухваленню рішень. Маємо на увазі захист учнів від передбачуваного або фактичного шкідливого впливу медіа.

Медіаосвіта є найбільш ефективною в процесі використання методів спільного навчання (вчителі вчать в учнів, а учні вчать у вчителів і однокласників). Вивчення медіа не може бути обмеженим одним уроком, днем чи тижнем занять. Медіапедагоги мають надавати учням різні можливості розвитку рівня їх медіакомпетентності.

4. Медіаосвіта сприяє підготовці компетентних, мислячих і небайдужих членів демократичного суспільства:

- вчить поважати різні погляди;
- навчає учнів перевіряти, як інформаційні структури (наприклад, право власності, розповсюдження тощо) впливають на те, як люди розуміють медіаповідомлення;
- не є елементом підтримки якоїсь політичної партії.

5. Медіа є частиною культури та функціонують як агенти соціалізації. У процесі медіаосвіти використовують медіатексти, що представляють різні погляди та спільноти. Розглядають такі питання, як насильство, стать, сексуальність, расизм, стереотипізація тощо.

6. Медіаосвіта передбачає, що учні використовують свої вміння, переконання та досвід під час створення власних медіатекстів. Медіаосвіта вчить аудиторію робити власний вибір відповідно до індивідуальних цінностей. Суть медіаосвіти не в тому, щоб навчити учнів думати, а навчити їх робити обґрунтований вибір, що найбільше відповідає їхнім цінностям. Інтерпретація медіатексту учнями може відрізнятися від інтерпретації цього ж медіатексту вчителем. Потрібно використовувати групове обговорення та аналіз медіаповідомлень, щоб допомогти учням зрозуміти та оцінити різні бачення та погляди [49].

Не зважаючи на різноманітність цілей, завдань та принципів розвитку медіаосвіти учнів, на думку К. Тайнер (K. Tyner), медіапедагоги все ще не можуть дійти згоди щодо цілей і завдань в області медіаосвіти, щоб централізовано застосовувати їх у кожній з освітніх установ. Тому кожен процес медіаосвіти, де б і між ким би він не реалізовувався, має свій власний дискурс [63].

Отже, у розділі нами обґрунтовано поняттєво-термінологічний інструментарій. З'ясовано, що термін «медіаосвіта» офіційно на світовому рівні вперше використано 1973 р. на засіданні Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. На основі порівняння констатовано, що у Сполученому Королівстві та в Україні загальнонавчаними є терміни «медіаосвіта» та «медіаграмотність», останній розглядають як результат медіаосвіти. В Україні в останні роки поширення набуває термін «медіа- та інформаційна грамотність»/«інфомедійна грамотність». В Австралії базовим терміном є «медіаосвіта». У Канаді та США пріоритетність має «медіаграмотність». У США й Австралії поширення набуває термін «вивчення медіа» (mediastudies, mediastudiesviewing). Зроблено висновок, що в сучасному інформаційному суспільстві медіаосвіту трактують з позиції процесу навчання; напряму в педагогіці; педагогічного руху; суспільно просвітницької або культурно-просвітницької діяльності; процесу розвитку особистості тощо. На підставі компаративного аналізу уточнено дефініцію «медіаосвіта», яку трактуємо як освіту, спрямовану на

формування в учня сукупності знань, компетентностей і практик, за допомогою яких він/вона може отримувати, аналізувати, оцінювати, генерувати, інтерпретувати всі форми медіаповідомлень з розумінням соціокультурного та політичного контексту, використовуючи необхідні засоби на творчій, законній і етичній основі.

Аналіз досліджень зарубіжних медіапедагогів (Р. К'юбі (R. Kubey), Г. Шварц (G. Schwarz), Д. Браун (J. Brown), Д. Кенеді (J. Kennedy), Т. Джолс (T. Jolls), М. Йонсен (M. Johnsen) та ін.) дав змогу структурувати методи медіаосвіти учнів в розвинених англomовних країнах: за джерелами отримання знань: словесні (розповідь, бесіда, пояснення, дискусія), наочні (ілюстрація та демонстрація медіатекстів), практичні (виконання різних практичних завдань на матеріалі медіа); за рівнями пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні (повідомлення педагогом певної інформації про медіа, сприйняття та засвоєння цієї інформації аудиторією), репродуктивні (розроблення та застосування педагогом різних вправ і завдань на матеріалі медіа, для того, щоб учні оволоділи прийомами їх розв'язання), проблемні (проблемний аналіз певних ситуацій або медіатексту, наприклад, з метою розвитку критичного мислення), частково-пошукові або евристичні, дослідні (організація пошуково-творчої діяльності навчання).

Нами розглянуто мету, завдання та основні принципи, на яких ґрунтується розвиток медіаосвіти Австралії, Канади, Сполученого Королівства та США. Аналіз було здійснено на основі країнознавчого підходу. Метою медіаосвіти є розвиток навичок аналізу та володіння медіа, необхідних для критичного мислення та ефективної комунікації в сучасному світі. Завдання медіаосвіти полягають у тому, щоб навчити дитину грамотно «читати» медіатекст; розвинути здібності до сприйняття й аргументованого оцінювання інформації, самостійності суджень, критичного мислення, прищепити естетичний смак; допомогти інтегрувати знання та вміння, отримані на різних навчальних заняттях, у процесі сприйняття, аналізу та творчої діяльності; виявити та сформувати через медіадіяльність і медіаактивність особистості її соціальну та громадянську відповідальність. До загальних завдань медіаосвіти

дослідники відносять медіаосвітню діяльність медіа, що полягає в залученні аудиторії, поліпшенні її медіаграмотності та створенні навколо медіа сприятливого медіасередовища.

Проаналізовано принципи медіа- та інформаційної грамотності (MIL) ЮНЕСКО, принципи медіаосвіти, що були запропоновані американськими вченими Д. Консідайн та Г. Хейлі, американською Національною асоціацією медіаосвіти (NAMLE), британськими дослідниками Е. Хартом, Л. Мастерманом, вченими Британського кіноінституту, зокрема К. Безелгет, канадійською Асоціацією медіаграмотності (AML), Коаліцією медіаосвіти США.

Визначено спільні принципи медіаосвіти в англомовних країнах. Зокрема, медіа містять різноманітні форми, створені за допомогою різних технологій, та використовують різні мови й механізми впливу на аудиторію. Кожна людина тлумачить або обговорює медіаповідомлення по-різному, залежно від віку, культури, життєвого досвіду, цінностей та переконань. Медіа мають комерційні цілі, тобто більшість медіа створюють для отримання прибутку, а зміст медійних повідомлень визначають не лише автори й редактори, уряди, рекламодавці та медіамагнатами, а й аудиторія.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
2. *Дорожня карта з медіаосвіти і медіаграмотності України*. URL: https://www.aup.com.ua/ml/Media_Literacy_Road_Map_AUP_2016.pdf
3. *Медиа- и информационная грамотность в общественном знании* / сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. Москва: МЦБС, 2013. 384 с. URL: https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/09/MediaInf_gram.pdf
4. Михалева Г. В. *Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX – начале XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук*. Таганрог, 2012. 247 с.

5. Немирич А. А. Медиаграмотность, как результат медиаобразования детей дошкольного возраста. *Медиаобразование*. 2011. № 2. С. 47–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-kak-rezultat-mediaobrazovaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta/viewer>

6. Приходькіна Н. О. Медіа- та інформаційна грамотність як стратегічний напрям у діяльності ЮНЕСКО. *Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. праць: Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 43–52.

7. Семенов О. Медіапедагогіка у професійній підготовці майбутнього вчителя: здобутки і проблеми. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / pod. redakcją Zofii Szaroty, Franciszka Szloska*. Krakowie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 2013. S. 632–640. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1349/1/МЕДІАПЕДАГОГІКА%20У%20ПРОФЕСІЙНІЙ%20ПІДГОТОВЦІ%20МАЙБУТНЬОГО%20ВЧИТЕЛЯ.pdf>

8. Онкович А. Медиадидактика как путь к постижению профессионально-ориентированных терминосистем. *WEST-EAST*. 2020. Вип. 3, № 1, Март. С. 38–46. URL: [http://ispop.ge/jour/11/Anna%20Onkovych%20\(1\).pdf](http://ispop.ge/jour/11/Anna%20Onkovych%20(1).pdf)

9. Федоров А. В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. 708 с. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-127338.html?page=14>

10. Федоров А. В., Новикова А. А., Колесниченко В. Л., Каруна И. А. *Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании : монография*. Таганрог : Изд-во Кучма, 2007. 256 с.

11. Челышева И. В., Мыхалева Г. В. *Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогiku: монография*. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А. П. Чехова, 2015. 240 с.

12. ЮНЕСКО визначила п'ять принципів медійної та інформаційної грамотності. (2017). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2182980-unesco-viznacila-pat-principiv-medijnoi-ta-informacijnoi-gramotnosti.html>

13. Alvermann, D., Moon J., Hagood M. *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. NY: Routledge, 2007. 158 p.
14. Assignment: Media Literacy. *Maryland State Department of Education*. URL: <https://mediaeducationlab.com/assignment-media-literacy>
15. Association of Universities and Colleges of Canada. *Trends in Higher Education*. AUSS. Ottawa, 2002. 175 p.
16. Aufderheide P. *General principles in media literacy*. URL: <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm>
17. Bazalgette C. *Teaching Media in Primary Schools*. SAGE Publications Ltd. 2010. URL: <https://sk.sagepub.com/books/teaching-media-in-primary-schools>
18. Bawden D. Information and Digital Literacies: *A Review of Concepts*. *Journal of Documentation*. 2001.57(2). 218–259. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/14d9/bee9f481ddf3eae265c3471ffc14540fd35a.pdf?_ga=2.136912560.1219827579.1585268313-260176319.1585268313
19. Bowker J. Secondary Media Education: a Curriculum Statement. *Media Education: An Introduction* / Ed. by M. Alvarado, O. Boyod-Barrett. London: BFI Publishing, 1991. P. 226-234.
20. Bryant J., Anderson D. *Children's Understanding of Television: Research on Attention and Comprehension*. Hillsdale, NY: Lawrence Earlbaum, 1985. 370 p.
21. Buckingham D. The Media Education Manifesto. *Polity*, 2019. 140 p.
22. CML'S five key questions and core concepts (q/tips) for consumers and producers. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS%20CHART_1_0.pdf
23. Considine D., Haley G. *Visual messages: Integrating imagery into instruction* (2nd ed.). New York: Teacher Ideas Press, 1999. 371 p.
24. *Convention on the Rights of the Child*. URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
25. Cuban L. *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986. 134 p.

26. Dodge B. *Some Thoughts About WebQuests 1995–1997*. 1997.
URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
27. Duvall A. (n.d.). Teaching U.S. history through feature films. *A Massachusetts Department of Education curriculum frameworks project*.
URL: <http://hub1.worlded.org/docs/hampden/yourpage.html>
28. Ferrington G., Anderson-Inman L. Media literacy: Upront and on-line. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 1996. № 39. P. 668.
29. Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (2009). *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*.
URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181917>
30. Goodman S. *Teaching youth media*. New York: Teachers College Press, 2003. 129 p.
31. Greenway, P. Media and Arts Education: A Global View from Australia. *Kubey, R. Media Literacy in the Information Age*. New York: Routledge, 1997. P. 187–198.
URL: https://books.google.com.ua/books/about/Media_Literacy_Around_the_World.html?id=PRnttAEACAAJ&redir_esc=y
32. Hart A. *Understanding the Media. A Practical Guide*. London and New York; Routledge, 1991. 268 p.
33. Hobbs R. (1998). Building citizenship skills through media literacy education. In M. Salvador, P. Sias (Eds.), *The public voice in a democracy at risk*. Westport, CT: Praeger, 1998. P. 57–76.
34. Hobbs R. A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48, No. 1. P. 42–59.
35. *Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary English*. London: DFEE, 1998. 29 c.
36. Jolls, T., Wilson, C. (2014) The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education* 6(2), 68–78.

37. Kubey R. Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*. 1998. Vol. 48. P. 58–69.
URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/362_kubey_obstacles.pdf

38. Leveranz D., Tyner K. Inquiring Minds Want to Know: What is Media Literacy? *The Independent*. 1993.
URL: www.laplaza.org/about_lap/archives/mlit/media_3.html

39. Loewen J. *Lies my teacher told me*. New York: New Press, 1995. 464 p.

40. *Look Again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year olds*. 2003.
URL: <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-look-again-teaching-guide-to-film-and-tv-2013-03.pdf>

41. March T. *Why Web Quests? An Introduction*.
URL: www.ozline.com/webquests/intro.html

42. Masterman L. *18 Principles of Media Education*. 1998.
URL: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>.

43. Masterman L. A Rational for Media Education / Kubey R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 1997. P. 15–68.

44. Masterman L. *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 1985. 341 p.

45. McCarthy K., Ondaatje E. *From celluloid to cyberspace: The media arts and the changing arts world*. New York: Rand Corporation, 2002. 106 p.

46. McGlinn Manfra M., Holmes C. Media Literacy and Fake News in the Social Studies. *Social Education*. 2019. № 82(2). P. 91–95.

47. McLuhan M. *City as Classroom: Understanding Language and Media*. M. McLuhan, K. Hutchon, E. McLuhan. Ontario: Irwin Publishing, 1977.

48. McMahon B., Quin R. *Real images: film & television*. South Melbourne: Macmillan, 1986. 242 p.

49. NAMLE. *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*.
URL: <https://namle.net/wp-content/uploads/2020/06/Namle-Core-Principles-of-MLE-in-the-United-States.pdf>

50. Nystrand, M. *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press, 1997. 141 p.

51. *Partnership for 21st Century Skills. P21 Framework Definitions*.
URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

52. *Perpich Center for Arts Education. Arts High School. High school resources for media arts*. 2004. URL: <http://www.pcae.k12.mn.us/school/media/resources.html>

53. *Principle. Cambridge Dictionary*.
URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/principle>

54. *Principle. Merriam-Webster Dictionary*. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/principles>

55. *Principle. Oxford Learner's Dictionaries*.
URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/principle

56. *Questioning Media: 10 Basic Media Education Principles*.
URL: http://www.acmecoalition.org/questioning_media_10_basic_media_education_principles/index.html

57. *Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO*. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/youth_media_education.pdf

58. Scholes R. *The rise and fall of English*. New Haven, CT: Yale University Press. Hobbs, 1999. 222 p.

59. Semali, L. M. *Literacy in Multimedia America*. New York-London: Falmer Press, 2000. 243 p.

60. Stevens L. South Park and society: Instructional and curricular implications of popular culture in the classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2001. № 44. P. 548–555.

61. Texas Education Agency. (1998b). *Texas administrative code, Title 19, Part 2. Texas essential knowledge and skills for social studies*. 1998. URL: <http://www.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/index.html>

62. *The WebQuest Research Consortium*. URL: <http://webquest.org>

63. Tyner, K. (1991). *The media education elephant*. URL: <http://www.medialit.org/reading-room/media-education-elephant>

64. UNESCO. *Media studies in education. Reports and Papers on Mass Communication*. 1977. 92 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023803>

65. UNESCO. *Recommendations Addressed to UNESCO on Media Education : Adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”, 18–20 April 1999, Vienna*. URL : <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>

66. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO, Recommendations Addressed to UNESCO on Media Education, Adopted by the Vienna Conference “Educating for the Media and the Digital Age”, 18K20 April 1999, Vienna*. 1999. URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/recommendations-addressed-unesco-media-education>

67. Williams R. Keywords. *A Vocabulary of Culture and Society*. N.Y.: Oxford University Press, 1976. 352 c.

68. Worsnop, C. *Screening images: Ideas for media education*. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1994. 164 p.

3.2 Формування інформаційної компетентності здобувачів освіти

Вовченко Г.О.

ORCID 0000-0002-8583-8587

Ще п'ятдесят років тому однією з основних «пошукових систем» були підручники, книги, рукописні реферати та дисертації, газети та інша друкована або виконана від руки продукція. Наші дідусі та бабусі просиджували місяці у бібліотеках аби написати статтю, реферат, дисертацію та інше. Знаряддям праці вчителів та викладачів була їхня натренована пам'ять, конспекти, години, проведені за опрацюванням великої кількості джерел, інформація була цінністю. Люди стояли в чергах та записувалися за місяць-два аби придбати або взяти «на користування» у когось унікальне видання, читали багато і довго. Наразі ми користуємося інтернетом, бібліотеки усього світу в одному гаджеті, аби знайти відповідь на питання, треба витратити одну-дві хвилини, якщо зробив помилку у друкованому в редакторі тексті, ти просто видаляєш її – ніяких «додаткових зусиль», лише швидкість, стислість, доступність. Тоді чому ми навчаємо і для чого ми навчаємо сучасне покоління?

З огляду на доступність та величезні обсяги інформації, які переважають з «білим шумом», інформаційним сміттям, дешевою пропагандою та рекламою, появою у нових поколінь так званого «кліпового мислення», яке характеризується поверховістю, короткостроковістю запам'ятовування, відсутністю системності, фрагментарністю, відсутністю структури, необхідність в постійному емоційному стимулюванні [8], ми переходимо до необхідності формувати у учнів загальної та спеціальної шкіл так звану «інформаційну компетентність». Саму «інформаційну компетентність» на сучасному етапі визначають у двох значеннях: у вузькому – це сукупність знань, умінь та навичок у сфері інформатики та комп'ютерних технологій [2; 4; 5; 10], її також часто визначають як «інформаційна грамотність» [8]; у широкому – це сукупність здатностей до пошуку, обробки

та використання інформації з різноманітних джерел у різні способи (візуально, аудіально, відчуттєво; через письмові та електронні джерела тощо) [3; 9; 12].

Важаємо за необхідно дати історичний огляд «утворення» поняття «інформаційна компетентність» в широкому значенні, а також паралельно прослідкувати з чим пов'язане перетворення перших уявлень про інформацію та її роль в освіті у широке та багатокomпонентне поняття «інформаційної компетентності».

Загалом на сьогоднішній день дуже багато дослідників у різних країнах звертали свою увагу на поняття «компетентність», зокрема на цю тему опубліковані роботи В. Введенського, І. Зимової, Н. Кузьміної, В. Леднева, В. Ляудіс, Г. Мухаметзянова, Дж. Равена, В. Шадрикова та інші.

Поняття «інформаційна компетентність», як ми зазначали раніше – неоднозначне, тому цій темі присвячені роботи багатьох дослідників як в Україні так і закордоном, над цим питанням працювали і працюють: Н. Баловсяк, В. Беспалов, В. Дарлінгер, М. Головань, І. Торохтій, А. Аханян, О. Кизик, О. Бесова, А. Зав'ялов, І. Когут, О. Миронова, В. Недбай, О. Редун, Л. Семко, В. Лапінський, J. Lau, D. Adamson & C. Adamson, L. Turushevata інші. У їх дослідженнях «інформаційна компетентність» трактується як: окреме, самостійне, складне, багатогранне утворення, яке складається на думку різних дослідників з п'яти-десяти компонентів; інші відносять її до професійної або комунікативної компетентності, як невід'ємної складової; треті, розглядають її як ізольовану структурну одиницю життєвої компетентності.

Однак, більшість авторів схиляються до думки, що «інформаційна компетентність» (ІК) – це не сукупність розрізнених елементів, це система взаємопов'язаних складних структур особистісного та професійного характеру, що має активно розвиватися та вдосконалюватися людиною впродовж життя [11], щось споріднене з «соціалізацією», яка може формуватися і розвиватися стихійно, але набуває найвищої ефективності прояву лише через цілеспрямовану роботу над нею.

Як ми визначили у поданому підрозділі ІК розглядається як складна система компетенцій, які об'єднуються навколо роботи з інформацією у будь-яких формах, забезпечують ефективне використання інформаційних технологій, джерел різноманітних видів та форм, як у професійній діяльності, так і у повсякденному житті. З іншого боку ІК – є частиною змісту освіти, адже разом з іншими компетентностями складають основу виховання «достойного громадянина своєї країни».

Доісторичний період: поява людини — поява писемності (3000 до н. е.). Звичайно за часів раннього, середнього та пізнього палеоліту, освіта та набір загальних компетентностей, якими мала володіти людина зводився до потреби у банальному виживанні, але і в цей період за часів матріархату, коли діяльність була побудована на збиральництві, скотарстві, землеробстві, а вірування склалися з шаманізму та тотемізму саме інформація мала вирішальне значення [1].

Якщо розбирати більш детально, то ІК у цей період була представлена наступними характеристиками:

1) інформація в основному передавалася усно або у закодованому вигляді (через позначки);

2) необхідно було запам'ятовувати великі об'єми географічної та аудіальної інформації;

3) від вміння використовувати знання, часто залежало не тільки життя однієї людини, але і всієї общини;

4) навчання та оволодіння новим відбувалося через наслідування;

5) основним джерелом інформації були казки, билини, пісні, міфи та легенди, що зменшувало об'єктивність та точність її відтворення;

6) соціальний устрій суспільства сприяв розшаруванню у володінні ІК на певні рівні, кожен з яких має свої особливості змісту: збиральництво зобов'язувало знати території, види їстівних та ядовитих рослин; скотарство вимагало знань гарних територій для випасу та особливостей розведення тварин, мисливство – створення та використання зброї, знання місць, де

водиться звір, старійшини ж мали володіти навичками дипломатії, вміння приймати обґрунтовані стратегічні рішення щодо заключення союзів або оголошення війни.

Ідеалом такого суспільства був спостережливий, вмілий мисливець або збиральник, кмітливий правитель (правителька).

Таким чином на цьому етапі розвитку суспільства можна зазначити, що ІК мала мозаїчний, суспільний характер і суттю ІК було вміння зберігати та обмінюватися інформацією, а також з розумом підходити до того, з ким цією інформацією ділитися.

Неоліт, який приніс Трипільську культуру на терени України значно розширив культурні та соціальні відносини суспільства. Нові умови життя багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій, прогресивних обрядів і ритуалів, сформованість стійких сімейних стосунків та перехід до патріархату зумовили певні якісні зміни у змісті освіти [7]:

1) з'явилися «будинки молоді» – навчання перестало бути стихійним та індивідуальним, перейшло до групового;

2) збільшення пантеону богів, укрупнення общин та їх перетворення у племена, розквіт ремесел викликав необхідність у налагодженні системи зберігання інформації у писемному виді – потреба у навчанні розкодуванні інформації;

3) продовжують знаходитися на першому плані дипломатичні вміння – вміння добувати (розвідка) та використовувати у своїх цілях інформацію, вирішувати конфлікти, зберігати власні території.

Ідеалом громадянина був хлібороб, ремісник, батько, який чітко слідує усім табу та традиціям, знає релігійні обряди.

На цьому етапі ІК представляється не тільки низкою практичних навичок та вмінням передавати їх наступному поколінню (ремісники вже на цьому етапі брали учнів та передавали їм власний досвід усно), а вмінням синтезувати бачене у витворах мистецтва, уміння слухати та сприймати інформацію

аудіально, вміння писати (що вміли далеко не всі), а отже кодувати та розкодовувати інформацію.

Вже за часів розквіту Давньогрецької та Римської цивілізації (Античність: 800 до н. е. – 476 н. е. (зруйнування Риму)) можна виокремити самостійні сфери діяльності до яких окрім різних професій (ремесел), релігії (багатобожжя), землеробства (овочівництва, виноградарства, виноробства тощо) та скотарства (мисливства, землеробства), культури і мистецтва, додатково оформилися освіта, наука, філософія, торгівля та політика [1].

Ідеалом цього періоду вважалась здорова, сильна, красива людина, здатна воювати та захищати свою країну, з одного боку, та мислитель, митець, філософ з іншого. Тут вже починають проявлятися погляди на громадян країни з точки зору їх «корисності» для держави в відповідно до рівня виду такої корисності і відбувається класове розшарування. Так, якщо згадати роботи Платона та Арістотеля вони чітко дають уявлення про ідеальне соціально структуроване суспільство, де на найнижчих щаблів якого відносяться раби, які власне виконують тільки фізичну роботу, та філософи/арістократи, які керують країною. Саме в цей період відбулося явне піднесення освіти як цінності, освіта стала привілеєм багатих прошарків населення.

Таким чином, у цей період ІК набула у складі освіти нового значення, вона стала привілеєм, який відзначався вже не у простому зберіганні інформації та її передачі, а у використанні інформації для пошуку нового, інформація сама по собі стала цінністю. ІК за часів античності – це вміння осмислювати, переробляти, примножувати, синтезувати нову інформацію, використовувати інформацію для аргументування (ораторське мистецтво, можна назвати мистецтвом маніпулювати інформацією).

Середньовіччя 476 – 1492 рр. (відкриття Америки) внесло свої корективи в поняття освіти. У Європі засилля Християнства у формі католицизму значною мірою визначало розвиток освіти, науки і культури. Якщо Античність пропагувала гедонізм, то Християнство – аскетизм, покору, сліпу віру. Коли філософи та мислителі Древньої Греції та Риму закликали до наукових пошуків,

міркування, свободи та насолоди, церковнослужителі в центрі всього ставили Бога. Смертне матеріальне тіло – ніщо, ідеальна вічна душа – вінець Божого творіння. Релігія настільки витіснила в багатьох країнах світську владу, що стала осередком науки, освіти та могутності. Всі наукові пошуки поза допустимим церквою були заборонені, а хто йшов проти церкви, часто шкодували про це.

Однак, окрім церковної освіти і вивченню святого письма, викладалися «сім вільних мистецтв»: граматики, риторика та діалектика (логіка); арифметика, геометрія, астрономія, музика. З'явилися університети та бібліотеки при них, а від рукописів почали переходити до книгодрукування. Широко розповсюдженим було лицарське навчання [7].

Громадянином у цей період могла називатися благочестива людина, яка не відступає від святого письма, веде і відчуває себе як істинний раб Божий, у покорі та смиренні провадить своє життя, аби завдяки мукам у цьому житті мати щасливе загробне буття. З іншого боку у пошані було померти у боротьбі з невірними (Хрестові походи).

ІК за Середньовіччя виступала як:

- 1) сукупність схоластичних знань;
- 2) знання у чистому, «ідеальному» їх виді, нехай і відірвані від реальності;
- 3) факти часто підмінялися вірою;
- 4) авторитет Святого письма, та тих, хто його читає та розуміє – понад доказами;
- 5) інформація як самоцінність.

Однак наприкінці епохи Середньовіччя завдяки невтомній праці Роджера Бекона та багатьох інших мислителів все ж таки дійшли висновку, що авторитет та розум – ніщо без досліду.

В свою чергу на теренах України Християнство у вигляді православ'я відіграло абсолютно протилежну роль, це без перебільшення був Золотий вік на теренах України – період Київської Русі (IX – XII ст. н. е.). Почавши свою історію від автохтонних розрізнених земель, Київська Русь перейнявши

Християнство від Візантії та спадок від грецьких колоній перейшло на новий рівень державності.

Кирилиця та глаголиця; єдина релігія; церкви та монастирі, в яких монахи переписували Святе писмо та інші книги; політичні шлюби з «сусідами»; освіта як привілея; феномен літописців; бібліотека Ярослава Мудрого та багато пам'яток, як то «Повість минулих літ», «Слово о полку Ігоревім», «Повчання дітям», «Слова о законі та благодаті» – це вкрай стислий перелік яскравих змін, які відбулися за три-чотири сотні років.

«Школи книжного вчення» забезпечували дітям князів та бояр знання у сферах граматики, богослов'я, філософії, риторики, математики, іноземних мов та музики (співів). Також процвітало домашнє індивідуальне навчання у ремісників. Окремо хлопчиків навчали їздити верхи та використовувати зброю. Дівчата не відвідували шкіл, вони навчалися вдома рукоділлю, співам, шиттю та іншим сімейним обов'язкам з огляду на соціальний статус їх родин. Однак у 1086 донька Ярослава Мудрого Анна (Янка) відкрила училище для дівчат, де окрім співам, шиттю та рукоділлю дівчат навчали грамоті.

Освіта була привілеєм не так довго, оскільки країні, яка активно розвивалася та налагоджувала зовнішні політичні та торгові зв'язки, потрібен був «грамотний» громадянин, який віддаватиме десятину церві, не порушуватиме законів, а отже знатиме їх, та приносить користь суспільству.

Отже вже в цей період ІК на теренах України можна визначити як:

- 1) володіння інформацією щодо Божих законів та правових норм;
- 2) вміння послуговуватися писемними джерелами;
- 3) вміння розкодувати та кодувати інформацію (металеві гроші, виміри, рецепти з фітотерапії Регіни доньки Ярослава Мудрого та інші тексти);
- 4) вміння аргументувати власну думку та вести дипломатичні перемовини, офіційне листування;
- 5) прагнення до самоосвіти.

Всі ці надбання Київської Русі нажаль були частково втрачені частково забуті через низку негативних історичних подій у вигляді міжусобних війн,

татаро-монгольської навали та подальших поділів сучасної території України між сусідніми країнами.

Доба Козаччини знову звернула увагу до практичної сторони освіти, представниками якої окрім так званого «козацького виховання» були школи, колегії, академії, університети.

Так, грецько-слов'янські школи-гімназії були сповнені «словенською», грецькою (вивчалася особливо) та латинською мовами, також вивчали вищі ступені літературної освіти: поетику, риторику, математику, основи астрономії, музику, співи, малювання [7]. Єзуїтські школи навчали: інфімі; граматичі; синтаксису; піїтиці; риториці; філософії (схоластика, філософія, логіка, фізика, метафізика, етика, математика, географія, дещо з наук про Землю та космос.); богословським наукам. Братські школи, засновані релігійними та культурно-просвітницькими об'єднаннями українських міщан – «братствами». Не менш розповсюдженими були й козацькі (полкові) школи.

Таким чином, можна спостерігати надзвичайну різноманітність форм та типів шкіл цього періоду. Знання та інформація продовжували бути важливим атрибутом достойного життя, навчатися було престижно, хоча вчителі часто не цуралися фізичних покарань.

Цей період можна назвати перехідним, або змішаним, де відголоски Античності поєдналися з Середньовіччям та вітчизняними особливостями народного виховання.

Ідеалом цього періоду на теренах України було освічена людина, яка володіла широким спектром наукових та прикладних знань, декількома мовами та божественними науками. Можна говорити про підвищення цінності інтелектуального розвитку суспільства.

ІК доби козаччини чітко відобразила те, чого не вистачало у змісті освіти Київської Русі:

- 1) володіння світськими знаннями у більшості сфер (наука, мистецтво, божественні науки);
- 2) прикладна, практична користь знань – вміння їх застосовувати;

- 3) володіння декількома знаковими системами;
- 4) вміння передавати ці знання (професія викладача була у пошані);
- 6) навички ведення аргументованої наукової дискусії;
- 7) вміння користуватися підручниками та посібниками;
- 8) вміння аналізувати та синтезувати інформацію, обирати та виділяти головне й другорядне;
- 9) жага до самоосвіти та пошуку інформації через теорію та/або практику (досліди).

Відродження та Ранній новий час (1492 – 1789 (Французька революція)) приніс за собою новий ковток свіжого повітря змін у всі сфери людської діяльності [6]. Наука, мистецтво, культура, торгівля – процвітали. Це забезпечувалось не тільки за рахунок власне низки наукових відкриттів та більш швидкого технічного прогрес (розробка експериментальної науки, скорочення відносної відстані через поліпшення транспорту і зв'язку), а й за рахунок масової колонізації, точніше «гонки колонізацій», яка почалася в Європі, секуляризація громадянської політики та ранні авторитарні національні держави в різних регіонах світу. У Західній Європі цю епоху називають ранній сучасний європейський період, що включає в себе протестантську Реформацію, Європейські релігійні війни, Епоху Великих географічних відкриттів і початку європейського колоніалізму, зростання сильного централізованого уряду, початок формування національним держав, які є прямими попередниками сучасних держав, епоху Просвітництва і наукових досягнень першого етапу Промислової революції.

Доба масової глобалізації спричинила появу нового запиту держав до ідеального громадянина – наразі це був капіталіст до кісткового мозку, людина, яка здатна, будь кого, вмовити на будь що, продати або купити будь що, домовитися навіть з мертвим.

Також цей період тісно пов'язаний з наступним періодом – Новий час: 1789 – 1914 (Перша світова війна). З настанням Нового часу на зміну ремісничому виробництву Середньовіччя приходить мануфактурний тип

виробництва. На мануфактурах праця залишалася ручною, але на відміну від середньовічних майстерень було впроваджено розподіл праці, за рахунок чого значно зросла продуктивність [6]. На мануфактурі майстри трудилися не на себе, а на власника мануфактури. У зв'язку з кризою станової структури суспільства і його переходу до класового, індустріального суспільства, з'явився новий соціальний шар – пролетарі (ідеал громадянина, яким сміливо може і має стати як чоловік так і жінка). Пролетарі походили в основному з середовища мануфактурних працівників, що перекваліфікувалися, або були вихідцями з селянських господарств, які занепали (їх працю поступово замінювали машини).

Завдяки винаходу залізниць і пароплавів прискорилися транспортні перевезення, а телеграфу – обмін інформацією. У цей період вчені різних країн почали швидше обмінюватися новими гіпотезами, винаходами і теоріями. Виникли нові дисципліни на стику різних наук: фізична хімія, біохімія тощо.

Тому ІК була представлена через:

- 1) вміння швидко знаходити інформацію (через мережу зв'язків);
- 2) комунікативні навички (бо більшість інформації можна було отримати з газет та від людей, які безпосередньо знають що, що тільки планується до появи у ЗМІ);
- 3) якісно аналізувати інформацію та прогнозувати результати тих чи інших подій;
- 4) вміння користуватися отриманою з різних джерел інформацією (розуміти де, та при яких обставинах слід її застосувати);
- 5) приймати правильні рішення (це особливо було актуальним, якщо займатися бізнесом, який активно почав процвітати);
- 6) вміння і бажання навчатися та здобувати нові знання та/або уміння;
- 7) інформація як товар, а рівень володіння ІК багато в чому почав визначати конкурентоспроможність фахівця.

Новітня історія або новітній час (1914 – сьогодення) увірвалася у життя планети на швидкості світла з Першою та Другою світовими війнами,

фашизмом, нацизмом, Великою жовтневою революцією, УНР, появою і розпадом СРСР, п'ятирічками, Арабською весною та Китайським економічним дивом величезною кількістю втрат, але і величезною кількістю надбань [6]. Люди начебто стали ближчими, але знаходили все нові й нові способи завдати один одному болю. Поряд з телеграфом, тепловозом, телебаченням (що нарешті дозволило транслювати інформацію на величезні відстані), антибіотиками та комп'ютерами (ще у вигляді величезних електронно-обчислювальних машин – ЕВМ) було створено і навіть апробовано на живих безвинних людях атомну бомбу, а із останніх інтернет, клонування та великий адронний колайдер.

Відбулося створення ООН та НАТО, перерозподіл кордонів, змінилися декілька десятків поколінь, тероризм, дослідження Місяця та Марса всього й не перерахувати.

Багато країн розпалися, багато повстали з попелу як і люди. Світові тенденції змінилися кардинально від освіти для обраних до освіти для всіх. Якщо до цього моменту освіта орієнтувалася на виживання, гедонізм, релігію, користь для збагачення держави (капіталізм), виробничі потреби країни та використовувала по чергово виключно теоретичний або прикладний характер освіти з варіаціями форм організації (індивідуальна, групова, масова; домашнє навчання, школи, гімназії, ліцеї, університети тощо) то наразі в центрі освіти постав спеціаліст.

Сьогоднішні запит держави – законослухняний громадянин, який приносить користь суспільству та державі будучи *спеціалістом* у певній професії (або в декількох), що забезпечується не просто засвоєнням знань, умінь та навичок (ЗУН), а через компетентнісно-орієнтовний підхід.

Таким чином, компетентнісно-орієнтовний підхід якісно відрізняється від звичного оволодіння ЗУН (що в принципі було можливо вже на етапі доби козаччини), а саме:

1) освіта розуміється як інтегрований результат навчання, виховання та розвитку особистості;

2) в результаті такого навчання спеціаліст може вільно використовувати отриманий досвід у нових ситуаціях, самостійно пристосовую набуті знання до нових умов;

3) здійснювати рефлексію власної діяльності та навіть діяльності оточуючих через спостереження, робити висновки та використовувати їх результати у майбутньому;

4) особистісно-діяльнісний підхід до кожного учня/студента/дорослого.

Також якщо компетенцію розглядати як сукупність досвіду людини через призму застосованих під час отримання цього досвіду знань, умінь, навичок і здібностей, то компетентність додатково включає ставлення людини до цього досвіду та до сфери його прояву (галузі діяльності загалом).

Можна зазначити, що на сьогодні ІК є інтеграцією та якісною переробкою всіх попередніх сенсів, які вкладалися в інформаційний освітній компонент (інформаційний компонент змісту освіти) на кожному історичному етапі.

Тож на сьогодні, у вік кліпового мислення, нової генерації спеціалістів, нової ситуації з інформаційним світовим полем, доступністю інформації та відносно новими та незвичними технологіями роботи з інформацією (графічними, текстовими, аудіальними тощо) ІК проявляється через:

1) пошуковий компонент – знання та орієнтування в різних базах даних, вміння швидко та чітко знаходити необхідну конкретну інформацію у великих об'ємах загальних даних;

2) когнітивний – здатність якісно обробляти (аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне тощо) та фільтрувати інформацію, навіть ставити під сумнів готову інформацію та перевіряти її;

3) мотиваційний – наявність внутрішньої спонуки до самоосвіти, а не безцільному серфінгу інтернетом;

4) ціннісна – розуміння моральної відповідальності при використанні інформації сторонніх осіб (а часто і відповідальності перед законом);

5) техніко-технологічна – вміння використовувати різні джерела та технічні засоби для отримання або передачі (демонстрації) інформації,

володіння на достатньому для діяльності термінологією у сфері інформаційно-комп'ютерних технологій;

6) комунікативний – розуміння не тільки різних знакових систем та кодів, а й невербальної інформації та доцільності її застосування в тій чи іншій ситуації;

7) рефлексивний – здатність до усвідомлення власного рівня компетентності, оцінки досвіду, знань, умінь та навичок, постановка нових цілей самореалізації та саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Артемова, Л.В. (2006). Історія педагогіки України. Київ : Либідь.
2. Баловсяк, Н.Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 4(11). 2006. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/888/30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
3. Бєсова, О.Г. Інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 5(39). 2014. 157–162. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6672/1/pednauk_2014_5_21.pdf.
4. Головань, М.С. Інформатична компетентність як об'єкт педагогічного дослідження. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 16. 2007. 314–324. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56502/5/Holovan_%20Informatychna_kompetentnist.pdf
5. Голунова, Л.В. Научно-теоретическое обоснование понятия «информационная грамотность». *Материалы Всероссийской научной конференций «Наука и образование» (г. Белово, 12-13 апреля 2002 г.)*. URL: http://belovo.kemsu.ru/conferens/conferens1/tezis/Sek5_1/26.html.

6. Енциклопедія історії України. (2021). URL: <http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?C21COM=F&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU>

7. Любар, О.О., Стельмахович, М.Г., & Федоренко Д.Т. (2006). Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання.

8. Попов, Р.О. Кліпове мислення у процесі навчання сучасних підлітків. 2021. URL: <http://slobozhanska.gromada.site/Publication/ViewNews?uid=9af31369-5318-43a1-ad2c-6957e4a2e9de&returnUrl=%2FPublication%2FNews>.

9. Семко, Л.П., Лапінський, В.В. (н.д.). Інформаційні компетентності та шляхи їх формування. URL: https://lib.iitta.gov.ua/719931/1/Семко_стаття%202020.pdf.

10. Торохтій, І.О. Інформаційна компетентність. 2014. URL: <https://vseosvita.ua/library/informacijna-kompetentnist-66218.html>.

11. Information Competency in the California Community Colleges, Inc. (1998). URL: <https://www.asccc.org/node/174895>.

12. Lau, J. (2015). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. URL: <https://www.ifla.org/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>

3.3 Формування підприємницької компетентності здобувачів освіти

Зимівець Н.В.

ORCID 0000-0003-1853-7159

Соціально-економічне процвітання в XXI столітті залежить від здатності країн забезпечувати освіту всіх членів суспільства таким чином, щоб дати можливість кожній людині досягти успіху в стрімкому світі.

Значення освіти як найважливішого фактору формування нової якості економіки та суспільства збільшується разом із зростанням впливу людського

капіталу. Так, у 19-му столітті професійний успіх людини визначало вміння читати та писати. У 20-му – володіння англійською мовою та навичками роботи з комп'ютером на дуже високому рівні. В 21 столітті універсальні компетентності людини 21 століття можуть бути представлені як три блоки навичок:

- компетентність пізнання, використання навичок мислення для вирішення інтелектуальних задач);
- компетентність взаємодії з іншими людьми;
- компетентність взаємодії з собою (управління собою).

Саме ці компетентності характерні для «підприємця життя» – людини, яка взяла відповідальність за все своє життя, що стала господарем своєї долі, що прагне найповніше реалізувати себе у цьому житті, шукає змін, реагує на них та використовує можливості.

Однак, у свідомості багатьох людей, та і науковців також, підприємництво пов'язане тільки з бізнесом.

А підприємництво – це переконання, що люди можуть мати яскраві ідеї і робити з ними щось значуще. Не просто створювати робочі місця, а Творити Життя. Якщо це виливається у бізнес – чудово, якщо це веде до створення благодійних організацій чи шкіл – чудово. Але основна ідея в тому, що, продовжуючи чинити так, як ми чинили завжди, ми не зможемо вирішити проблеми світового масштабу протягом найближчих 100 років, без розвитку підприємницького мислення і навчання Підприємців Життя.

Визначення терміну «підприємець» варіюються від інтелектуальних – таких як висловлювання професора Гарвардської школи бізнесу Говарда Стівенсона: «Підприємництво – це прагнення можливостей, що знаходяться за межами існуючих ресурсів», до простих, як визначення Еріка Якобсена – «підприємці відрізняються від інших тим, що беруть відповідальність на себе. успішний підприємець – той, хто просто продовжує балансувати» [2].

Підприємець Життя – це вільна людина, що підходить творчо до кожної ситуації, до кожної миті життя, що робить найбільш ефективний вибір, що

відображається у його почуттях, думках, словах, діях та вчинках. Підприємець Життя – це господар. Господар – стан внутрішній. Тільки людина, яка відкинула залежність від думок інших людей і суспільства, але не стоїть над ним і враховує завдання суспільства, може стати господарем свого життя. І тільки така людина, яка вважає себе господарем життя, може створити свій образ світу.

Підприємець Життя – це творець. Він творить себе, дім, сім'ю, підприємство, країну, новий світ. Це шлях людини, яка усвідомлює себе на всю глибину та у взаємозв'язку з усім Світом. Життя набуває іншого сенсу. Для того, щоб піти цим шляхом, потрібно попрацювати над собою. По-перше, пробудити бажання не жити по-старому, а йти. По-друге, виявити волю до зміни себе. По-третє – творчо підходити до кожної ситуації, кожного завдання. А це вже статки Підприємця Життя.

Підприємництво як особистісна характеристика включає в себе не тільки творчість, вміння побачити нові можливості, генерувати ідею, а й готовність прийняти на себе відповідальність за ризики, вміння реалізувати ідею, «вдихнути в неї життя» шляхом планування і управління проектами. Бути підприємцем – це брати на себе відповідальність, багато вчитися, приймати рішення і розуміти, що для успіху потрібно багато працювати. Це парадигма мислення *«є проблема, і я розберуся, як її вирішити» замість «в цій проблемі винні сусіди / влада / весь світ, і нічого не поробиш».*

Однак, таке розуміння терміну підприємець поки що не є основою для формування навчальних програм для здобувачів освіти.

Зазначимо також, що ще ніколи в історії людства зміни не мали такого сильного впливу на суспільство і освіту, як сьогодні. Зміни неминуче створюють простір інновацій. Інновації – ключ до зростання, прогресу та процвітання. Однак вони не з'являються власними силами. Для цього потрібні захоплені своєю справою люди, які сприятимуть появі та впровадженню інновацій. Хтось повинен розпізнавати можливості для виникнення чогось нового, перетворювати ідеї на продукти, послуги та бізнес-моделі та

допомагати їм досягати успіху та долати складності. Це якраз те, чим займаються підприємці. Підприємець повинен бути в серці економічного життя, будучи рушійною силою високорозвиненої, конкурентоспроможної ринкової економіки.

Пріоритетність навчання підприємницьким компетентностям визначається також наступними факторами:

1. Процесами глобалізації з їх новими викликами для людської цивілізації в цілому, країнами, кожною людиною. Для того, щоб адаптуватися до світу, що швидко змінюється, особистості потрібно широке коло компетенцій. При цьому однією з восьми ключових компетенцій, які необхідні всім індивідуумам для особистої реалізації і розвитку, активного громадянства, соціальної включеності і зайнятості, в країнах Ради Європи вважається компетенція новаторства і підприємництва [1], що припускає здатність індивіда здійснювати, втілювати в життя нові ідеї.

2. Виникненням нових глобальних мереж комунікацій, які зумовили, в тому числі, створення нових робочих місць. Де поряд з «постійно діючими» виробничими підприємствами неформально співіснують маси вільних «кібер-виробників», які на якийсь час об'єднуються для здійснення конкретних проектів і створення мережевих структур. Основним осередком такої економіки майбутнього, на думку вчених Массачусетського технологічного інституту, «стане не фірма, яка не спільне підприємство, а індивідуум» [2]. У міру вирішення поставленого завдання, мережі будуть розпадатися, а її учасники «знову ставши вільними дійовими особами, зможуть працювати над вирішенням нових завдань» [2].

3. Більше компаній стають транснаціональними, більше робочих місць і професій передаються на аутсорсинг. Расово і лінгвістично різноманітна робоча сила вимагає нових соціальних навичок для спілкування, співпраці, колективного вирішення завдань і досягнення цілей Ці крос-функціональні навички припускають співробітництво, соціальну та культурну обізнаність, навик управління людьми, гнучкість, емпатію і комунікативні здібності, включаючи активне слухання (WEF 2016 року; OECD 2017).

4. Переходом світової спільноти до економіки, заснованої на знаннях, зажадало перегляду традиційних уявлень про навчання, трудову діяльність і життя в цілому і про висунення на перший план процесу освіти протягом усього життя. Це забезпечує процес безперервного розвитку людської особистості, її знань і навичок, здатності виносити судження і робити різні дії, що дозволяють зрозуміти себе і навколишнє середовище [1; 3].

5. Пріоритетами інноваційного розвитку для економіки, яке забезпечується, насамперед, висококваліфікованими кадрами, що володіють творчим мисленням, здатними до постійного навчання та саморозвитку, включаючи розкриття внутрішнього потенціалу особистості. Таким чином, кількість і якість підприємців стає умовою стратегічного розвитку суспільства.

6. Проблемами зайнятості населення, які є актуальними практично для кожної країни. Диджиталізація та роботизація, призвели до втрати п'яти мільйонів робочих місць у всьому світі в 2020-21 роках. Однак люди, наділені мисленням підприємця, виділятимуться на тлі інших, оскільки підприємницька діяльність не може бути автоматизована. Великі транснаціональні корпорації та фірми, практично вже не створюють робочих місць. Нові цікаві вакансії надалі забезпечуватимуться за рахунок інноваційних стартапів, а також малим та середнім бізнесом. Все більше компаній наголошують на залученні людей з яскраво вираженим підприємницьким мисленням, так званих «інтрапренерів».

Якщо освіта не хоче остаточно відірватися від реальності, їй потрібно зосередитися на розвитку компетенцій майбутнього. Тобто навчати тим навичкам, які цінуватимуться завтра, коли більшу частину завдань виконуватимуть машини.

Пізнай самого себе. Тисячоліттями філософи та пророки спонукали до цього людей. Але ця порада ніколи не була такою важливою, як у XXI столітті.

Щоб досягти реального успіху, потрібно розвивати здібності, які недоступні роботам: креативність, уяву, ініціативу, лідерські якості. Суспільство поступово переходить від товарної економіки до інтелектуально творчої. Набагато більше шансів на успіх тих країн, які зможуть збалансувати товарні ринки та когнітивно-креативний потенціал.

Виклик нашого часу – підприємництво, яке потребує іншого використання людського розуму. Для того, щоб компанії продовжували бути конкурентоспроможними, а здобувачі освіти ставали успішними, потрібно ще раз звернути увагу на те, як навчальні заклади вчать студентів думати. На те, яке мислення та менталітет у них переважає: споживацький чи підприємницький.

Багатьма дослідниками (В. Зомбарт, Й. Шумпетер, Д. Мак-Клеланд, П. Друкера, А. Шапіро, К. Веспер, Г. Пішнот, Р. Хізрич, Б. Карлоф та ін.) підприємництво розглядається це не стільки як «дар божий», але певною мірою керований процес, що має свій зміст, структуру та критерії успішності, якому важливо навчити та навчитися.

Бізнес, міжнародні організації намагаються впорядкувати запити, що звучать на нові навички та загалом якості людини. Акценти робляться різні, проте чітко простежуються загальні риси. Ємне узагальнення побажань (а точніше, тренди до сучасного продуктивного працівника і громадянина можна знайти у доповіді ЮНЕСКО (UNESCO 2017):

- креативність, комунікація, критичне мислення, розв’язання задач, цікавість, метапізнання;
- цифрова грамотність, ІТ-навички, навички використання технологій;
- базова читацька, медіа, інформаційна, фінансова, наукова, математична грамотність;
- навички міжкультурного спілкування, лідерські навички, глобальна усвідомленість;
- ініціативність, самостійність, завзятість, відповідальність, адаптивність;
- предметні знання, інженерно-інноваційне мислення та розуміння природничих наук

Вважається, що за свою кар’єру сьогоденні студенти змінять близько п’яти професій. Як наслідок, на перший план виходять універсальні навички: уміння вчитися, працювати з інформацією та швидко освоювати нові технології, здатність критично мислити та творчо підходити до вирішення

завдань. Перед університетами стоїть непросте завдання навчитися розвивати ці навички у студентів, паралельно даючи їм вузькопрофесійні знання з обраної спеціальності.

Нове покоління студентів живе в дуже динамічному середовищі, де інформація є легкодоступною та надмірною. Як наслідок, вони інакше взаємодіють із даними та по-іншому вчаться. Звідси додаткова складність: перебудувати треба як зміст навчальних предметів, а й методи навчання.

Очевидно також, що сучасна молодь прагне здобути вищу освіту, яка забезпечить максимальне повернення інвестицій у навчання у вигляді блискучих кар'єрних перспектив. Щоб у XXI столітті побудувати успішну кар'єру, необхідно на професійному рівні володіти технічними навичками та мати здібності, які не піддаються автоматизації.

Молоді люди 21 століття звикли до того, що майже будь-яку інформацію можна отримати за кілька секунд, і можуть знайти відповіді на найскладніші питання. Ведуть активний спосіб життя, турбота про власне здоров'я з модних трендів перетворилися на частину повсякденного життя. Прагнення до самореалізації стало важливішим, ніж бажання йти уторованим шляхом. Бути дорослим тепер означає вміти відстоювати власну позицію, незважаючи на громадську думку. Молодь із задоволенням змінює країни, міста та райони, тому мрія про свою квартиру вже не така актуальна. Вища освіта перестала бути самоціллю. Набагато важливіше знайти себе, ніж отримати диплом. На зміну сліпому поклонінню моді прийшло захоплення креативністю. Молоді люди вміють не лише милуватися природою, а й дбають про екологію. І такі характерні риси сьогоdnішніх здобувачів освіти теж треба враховувати при розробці навчальних програм.

Загалом можна виділити п'ять глобальних трендів, які, мабуть, стануть основними у розвитку вищої освіти у найближчі роки та десятиліття.

Міждисциплінарність.

У спробі структурувати хаос люди виділили галузі предметних знань: математику, природничі науки, літературу, мистецтво та інші. Кожна

предметна область розвивалася самостійно, знання ставали дедалі глибшими, а фахівці – дедалі вужчими.

У традиційній системі освіти студент розглядає світ через призму одного профільного спрямування. Але такий класичний підхід все частіше критикується: вивчаючи явище з одного ракурсу, ми не бачимо повну картину. Як альтернатива дедалі більше університетів починають застосовувати міждисциплінарний підхід, коли студенти досліджують кожну тему одночасно з погляду кількох навчальних предметів. Не так складно знайти точки перетину в літературі, історії та мистецтві, або, наприклад, у математиці та природничих науках, але комбінації можуть бути і більш радикальними, включаючи поєднання гуманітарних та технічних дисциплін.

Активні методи навчання.

У ХХ столітті професор був носієм унікального знання і лекція сприймалася як найефективніший спосіб поділитися цим знанням із найбільшою кількістю слухачів. Сьогодні практично будь-яку інформацію можна знайти в Інтернеті. Відповідно до сучасних уявлень про якісне навчання урок – місце для дискусії, дослідження, практики. Студент більше не пасивний слухач, а центральна постать на заняттях: він самостійно шукає рішення, аналізує та робить висновки. На зміну лекціям приходять такі формати як дискусії, ігрові завдання, рішення кейсів, проблемні заняття. Головна функція сучасного викладача – створювати середовище для навчання та спрямовувати, а не просто транслювати знання. Використання активних методів потребує фундаментальних змін. З одного боку, активне навчання можливе лише у невеликих групах – воно не працює, якщо викладач одночасно навчає весь потік студентів. З іншого боку, зростають вимоги до професіоналізму педагогічного складу. Уміння гнучко і усвідомлено використовувати сучасні методики викладання стає чи не важливішим, ніж знання самого предмета.

Свобода та відповідальність.

Ще один важливий тренд у світовій освіті – спроба дати студентам можливість вибирати, які саме предмети вони хочуть вивчати та як.

Стандартизовані програми з фіксованою кількістю годин, відведених на кожен предмет, поступово йдуть у минуле. Студенти отримують можливість рухатися індивідуальною траєкторією, вибираючи поєднання цікавих їм предметів і ступінь занурення в кожен з них. Такий підхід суттєво підвищує мотивацію, дає студентам реальний контроль над власним розвитком, а разом із ним почуття відповідальності та залученості.

Диджиталізація та змішана освіта.

Дивно не використовувати цифрові технології для навчання покоління, яке все свідоме життя користувалося гаджетами та інтернетом. Технології, безумовно, можуть підвищити ефективність навчання та зробити його доступнішим. Використання онлайн-платформ як доповнення до очних занять дозволить оптимізувати процес та знизити навантаження на викладачів. Все більше університетів у світі переходять на змішані формати навчання, коли студенти самостійно вивчають теорію на платформі, а час занять приділяється живому обміну думками, практики, командній роботі, творчому пошуку, людській взаємодії. Напевно, розвиток онлайн-інструментів продовжиться, і в найближчому майбутньому ми побачимо масовіший перехід на змішаний формат.

Цифровий університет це більше, ніж пристосування цифрових інструментів під потреби традиційної освіти. Щоб усе вийшло, необхідно перебудувати і програми, і весь підхід до навчання – орієнтуватися не лише на вимоги до спеціальності, а й на студента, його персональні потреби та можливості,

Глобальна перспектива.

Пандемія COVID-19 наочно показала, наскільки все взаємопов'язане у світі. Глобалізація проникла у всі аспекти життя: практично будь-який продукт чи технологія – результат міжнародної колаборації. Фахівці з розумінням інших культур та досвідом життя чи навчання за кордоном дедалі більше затребувані на ринку праці.

Вища освіта також стає глобальною. Практика подвійних дипломів, коли випускник одночасно отримує диплом українського та, наприклад, польського університету, стирає межі між національними системами освіти. Рівень студентської мобільності у світі ніколи ще не був таким високим, як зараз. Випускники бакалаврських програм все частіше вирушають за ступенем магістра за кордон, тим більше, що саме на магістерські програми можна потрапити безкоштовно, скориставшись однією з міжнародних стипендіальних програм.

Навички, а не дипломи.

Навички – це, мабуть, ключове слово у розмові про освіту майбутнього. Багато великих компаній вже не запитують у претендентів про їхній диплом – їм цікаво, на що людина здатна зараз, а не чому вона навчалася кілька років тому. Диплом не відображає реальних умінь та навичок людини. Тому графа «освіта» у резюме змінилася на графу «компетенції».

Практичні навички допоможуть швидко засвоїти нову інформацію, перевчитися, ризикнути і спробувати себе в чомусь новому, тому вони важливіші за той факт, що здобувач 12 років тому прослухав курс «Основи маркетингу». Адже професії старіють швидше, ніж вони вчать. Ще 15 років тому професія web-дизайнера вважалася передовою та перспективною, а зараз вона входить до списку зникаючих. У той же час університети не навчають нових професій, які будуть потрібні через 5-10 років. Біоетики, проектувальники інтерфейсів безпілотної авіації, бренд-менеджери просторів, інфостилісти та енергоаудитори – всі ці фахівці знадобляться нам вже завтра, але вчитися їм доведеться на практиці, бо таких програм просто не існує.

Тепер самі роботодавці все частіше беруть на себе функції вузів, навчаючи нові кадри на місці, як це було прийнято у світі до індустріалізації, коли молодик починав доросле життя з роботи підмайстром. Зміщується і сам фокус у цінностях здобувачів освіти : вони хочуть навчатися в компаніях, з якими пов'язують свої надії на успішну кар'єру, і умовному МДУ чи Гарварду віддають перевагу якійсь Академії «Яндекса» або Університету Apple. У січні

2019 року сервіс пошуку роботи Superjob прибрав з вакансій графу «освіта», пояснивши, що «відсутність освіти певного типу – більше не перешкода для пошуку роботи»

За даними дослідження освітньої платформи HolonIQ, через 10 років найважливішими навичками будуть вміння приймати рішення, генерувати ідеї, навчатися та самостійно шукати інформацію, вміння вибудовувати стратегії навчання, оригінальність, здатність систематизувати та аналізувати дані, здатність до дедукції, комплексний погляд на проблему, критичне мислення, вміння керувати особистими ресурсами (наприклад, планувати час та розподіляти сили) активне слухання.

Незабаром до процесу підключиться штучний інтелект – він допомагатиме нам вчитися ефективно, вчасно підказуючи нам, що слід вивчити, щоб просунутися у професії.

Усе це може бути тривожним, але мінливість – природне властивість світу. І це добре: невизначеність та нестабільність дає нам практично безмежні можливості. Якщо все може змінитися будь-якої миті, значить, і ви можете змінити будь-що і адаптуватися до будь-яких нових обставин.

Навчання майбутнього буде високостратифікованим та визначатиметься можливостями доступу (в т.ч. вартістю цього доступу) до унікальних носіїв компетенцій – «гуру» та співтовариствам практик.

Головне завдання вищих навчальних закладів працювати над новими програмами, що відповідають побажанням студентів та відповідають реальним запитам ринку праці. Змінюється і роль викладача – він уже не просто транслятор знань, а дослідник, консультант, ментор, керівник проектів.

Чому повинні навчитися і навчатися здобувачі освіти в 21 столітті? (В столітті штучного інтелекту, біотехнологій, тощо).

Сьогодні навчальні заклади повинні готувати здобувачів освіти до набагато більш швидким економічним і соціальним змінам, ніж будь-коли раніше, до професій, які поки ще навіть не створені, до використання технологій, які ще не винайшли, і до вирішення соціальних проблем, які поки неможливо передбачити.

Світ більше не заохочує людей за володіння знаннями – важливо, як вони розпоряджаються цими знаннями, як поведуться в світі і як адаптуються до нього.

Тому що це і є відмінна якість нашого часу: суть освіти сьогодні полягає в розвитку креативності, критичного мислення, вміння спілкуватися і співпрацювати; в актуальності знань, розумінні і здатності використовувати потенціал нових технологій; і останнє, але найважливіше в особистих якостях, завдяки яким люди можуть самореалізуватися і працювати пліч-о-пліч для сталого розвитку людства. Здобувачі освіти вивчають три основні «предмети»: як ефективно вчитися, як думати і як стати «діючим менеджером свого майбутнього». Однак вони не викладаються як предмети, а інтегруються як робочі моделі у всі навчальні програми.

Кожна людина може планувати програму навчання в будь-якому віці, а також має можливість підключатися до необхідних інформаційних ресурсів, щоб отримувати необхідні знання швидко і легко.

Більше того, сьогодні ми можемо отримати більшу частину інформації безкоштовно. Інтернет, Google, Linux і сама «Всесвітня павутина» є прикладом успіхів руху за відкриті програмні засоби (open source).

Щоб встигати за життям у 2050 році, потрібно буде не тільки винаходити нові ідеї та продукти, але й щоразу розбудовувати самого себе, навчатися працювати з інформацією.

«Все можна загуглити». Факт – 90% інформації у світі, якщо рахувати в байтах, з'явилося за останні 3 роки. Однак достаток інформації – це ілюзія. Інтернет переповнений проплачених статей, іменованих модним словом «контент-маркетинг», а корисна інформація не завжди заглиблюється в деталі. Інформації начебто багато, але вона вся як їжа у Макдональдсі. Набагато важливіше розуміти суть, внутрішню механіку та фундамент процесів. Понад те, важливо знати, що гуглити. Завдання сучасної людини – навчитися ставити правильні питання.

Коли інформації багато (нехай і не завжди якісної), необхідно навчитися з нею грамотно працювати. А тому важливий скіл 21 століття – це вміння працювати з інформацією, відсікати bullshit від того, що справді має вагу.

Розвиток цифрових технологій та телекомунікаційних систем змінює способи, якими фіксується, передається та створюється знання, а також формуються навички.

Освіта дедалі більше сприймається як нематеріальний інвестиційний актив, процес формування, фіксації та капіталізації якого необхідно зробити максимально керованим.

Зміна цінностей у суспільстві споживання пред’являє освітній системі новий тип «людського матеріалу» з одного боку, зростаюча частка студентів, які не бачать особливої цінності в освіті і мають низьку мотивацію до навчання; з іншого, зростаюча частка свідомих студентів, які розуміють сенс саморозвитку, готові ставити свої цілі і готові брати «пакетні рішення».

Тому важливо формувати підприємницьку компетентність у здобувачів освіти спираючись на інноваційні педагогічні технології.

Найбільш актуальний огляд компетенцій підприємця був опублікований в 2020 році – «Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences» авторів Alexander Tittel і Orestis Terzidis.

Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов’язані з підприємницькою компетентністю (Entrepreneurship competence):

- знання того, що існують різні контексти і можливості для перетворення ідей в особисту, соціальну та професійну діяльність, а також розуміння підходів до планування та управління проектами;

- підприємливість потребує розуміння економічних та соціальних можливостей і викликів, з якими стикається роботодавець, організація чи суспільство. Необхідно знати етичні принципи й усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони;

- підприємницькі навички засновані на креативності, що включає уяву, стратегічне мислення, вирішення проблем, а також критичний аналіз творчих процесів та інновацій;

- важливою є здатність приймати фінансові рішення стосовно цінності та вартості, ефективно спілкуватися та вести переговори з іншими, справлятися з невизначеністю, неоднозначністю та ризиком як невід’ємними частинами прийняття обґрунтованих рішень.

- ставленнями, що характеризують підприємливість, є: почуття ініціативи, активності, пошуку, сміливості та наполегливості у досягненні цілей. Це також бажання мотивувати інших і цінувати свої ідеї, співпереживати і піклуватися про людей та світ, а також приймати відповідальність за етичність дій протягом усього процесу.

Підприємницькі компетентності – це компетентності, які необхідні кожній людині для особистого розвитку та самореалізації, соціальної включеності і активної громадянськості. Вони розвиваються в процесі безперервного навчання протягом усього життя, в тому числі за допомогою формального, неформального навчання і спонтанної освіти.

Підприємництво як особистісна характеристика включає в себе не тільки творчість, вміння побачити нові можливості, генерувати ідею, а й готовність прийняти на себе відповідальність за ризики, вміння реалізувати ідею, «вдихнути в неї життя» шляхом планування і управління проектами. Бути підприємцем – це брати на себе відповідальність, багато вчитися, приймати рішення і розуміти, що для успіху потрібно багато працювати. Це парадигма мислення *«є проблема, і я розберуся, як її вирішити» замість «в цій проблемі винні сусіди / влада / весь світ, і нічого не поробиш»*.

Підприємництво визначається як процес створення цінностей завдяки нетрадиційному набору ресурсів, що дозволяє скористатися сприятливою можливістю [7], це здатність реагувати на можливості та ідеї і перетворювати їх у цінності для інших.

Розглядаючи це визначення докладно, зробимо акцент на ключовому слові – «процес». Звідси випливає, що якщо підприємництво – це процес, то ми можемо розкласти його на складові, усвідомити сутність, формалізувати і навчити цьому інших людей.

Практики навчання підприємництву з доведеною ефективністю:

- взаємодія на занятті у вигляді групової рефлексії в форматі командної роботи [Adorjan et al. 2017; Vaicekauskaite et al., 2018; Halberstadt et al., 2019; і др.];

- використання формату «мозковий штурм» [Adorjan et al. 2017; Vaicekauskaite et al., 2018 і ін.];

- формат громадської думки драфта свого проекту перед групою [Halberstadt et al., 2019; Adorjan et al. 2017 і др.];

- проведення на заняттях рольової гри на тему підприємництва [Vaicekauskaite et al., 2018; Halberstadt et al., 2019 і ін.];

- виступи запрошених лекторів-підприємців [Wu, Chen, 2019; Mahalakshmi, Preetha, Nagaraj, 2018 і ін.]

Розвитку підприємницьких компетентностей допомагають:

- забезпечення широких можливостей спільної участі, змішаних і інтерактивних середовищ, в яких здобувачі освіти залучені в діалог, співпрацю і дослідження і відчувають, що їхня думка враховується.

- забезпечення спільної відповідальності за навчання: здобувачі вчаться один у одного, педагоги вчаться разом зі здобувачами освіти і у них. Для цього необхідний перехід від традиційної моделі навчання зверху вниз до більш автентичним навчальним екосистемам.

Одночасно з розвитком технічних засобів змінюються і технології навчання. Набувають поширення нові його форми – проблемно орієнтоване або практико-орієнтоване навчання [2], все більшої популярності набувають ігри (відбувається Гейміфікація освітньої діяльності, тобто в процес навчання вводяться ігрові прийоми і елементи).

При формуванні підприємницької компетенції бажано використовувати інноваційні педагогічні технології: ігрові, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, проектні, дослідні, іміджеві технології.

Ігрові технології на сьогоднішній день є найбільш затребуваними. З одного боку, ігрові технології відрізняються різноманіттям форм застосування, способами і алгоритмами проведення.

З іншого боку, саме в процесі гри здобувачі освіти засвоюють правила поведінки в соціумі, формують навички командної роботи, ефективної взаємодії з одногрупниками і педагогами, планування і реалізації власного професійного та особистісного розвитку, самореалізації та самопрезентації [5].

Такі навички є основою для формування підприємницької компетенції однією з нових форм ефективних інтерактивних технологій навчання є проблемно-ситуативне навчання з використанням кейсів. Студентам пропонуються такі завдання, при виконанні яких відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями.

Характеристики викладачів, важливі для успішного навчання здобувачів освіти підприємницьким компетентностям:

- кількість років викладання предмета в конкретній сфері / підприємництві [Ganefri et al. 2017; Hannon, 2018; Imaginário et al. 2017; Ting, Feng, Qin 2017];

- досвід роботи в сфері підприємництва [Hannon, 2018; Imaginário et al. 2017];

- педагогічна компетентність (самооцінка викладацької майстерності) [Ganefri et al. 2017; Žygaitienė, Buivydaite, 2018; Halberstadt et al., 2019];

- наявність освіти в сфері підприємництва (курси, вища освіти та ін.) [Hannon, 2018; Naara et al., 2016 року; Fayolle, 2008];

- організаційні та управлінські навички (самооцінка преподавателем навичок організаційної діяльності та управління) [Islamov, 2015];

- захопленість сферою підприємництва [Ganefri et al. 2017; Žygaitienė, Buivydaite, 2018; Halberstadt et al., 2019; Fejes et al., 2019; Ruskovaara, Pihkala].

Цікавим є портал The Entrepreneurial School, який надає педагогам: 1) рекомендації з викладання підприємництва; 2) рекомендації по наскрізним лініях (викладання підприємництва через інші предмети); 3) новини та оновлення міжнародних досліджень і рекомендацій; 4) чек-лист і оцінки для власної роботи і роботи закладу освіти.

Платформи персоналізованого безперервного навчання майбутнього будуть об'єднувати в собі якісно новий набір учасників – від самих здобувачів освіти, професорів і архітекторів треків навчання до відеографів, інженерів (штучного інтелекту) і аналітиків даних. Такі екосистеми включають в себе не тільки освітні програми, але і менторство, коучинг, мікронавчання, проектну роботу і постійний реє-нетворкінг (англ. Peer-to-peer, рівний-рівному).

Реагуючи на нові зовнішні умови, система освіти повинна приділяти набагато більше уваги розкриттю підприємницького потенціалу своїх вихованців, починаючи з їх мотивації до підприємницького способу життя. Відзначимо, що це саме по собі є досить новим завданням, оскільки в вітчизняних умовах поняття «підприємництво» як керівний принцип освіти був відсутнє. Важливо було, перш за все, підготувати висококваліфікованого, найманого робітника, який дотримується інструкцій і цілей, поставлених іншими. На сучасному етапі стає важливим вже на етапі професійної підготовки показати перспективу і реальну можливість стати автором і ініціатором власного бізнесу, створити нові робочі місця.

Ставши бажаним елементом культури сучасної людини, однією з необхідних йому компетенцій, підприємництво робить людину творцем, господарем своєї долі

Тому освіта в її подвійній ролі – соціальній та економічній – відіграє провідну роль у забезпеченні оволодіння людьми ключовими компетенціями. Насамперед, це навички в галузі переробки інформації та комунікаційних технологій, соціальні та міжкультурні навички (здатність працювати в команді, здатність до спілкування, розуміння наявності різних культур, знання іноземних мов, толерантність та ін.) та особисті навички (емоційно-вольова

сфера), самоврядування, мотивація до навчання, здатність до вирішення проблем, творчості, підприємництва, ризику, працевлаштування, вміння пристосовуватись до змін).

На новому етапі розвитку світової спільноти підприємництво (включаючи соціальне підприємництво) розглядається як здатність людини створювати нові цінності, стає однією з необхідних життєвих компетентностей.

2. Підхід, у якому підприємництво розуміється як процес, має структуру послідовність, критерії оцінки, дозволяє розпочати навчання підприємництву у системі освіти. Досвід зарубіжних країн (США, Сінгапур, Індія, Німеччина) підтверджує результативність такого підходу та актуалізують завдання підготовки викладачів для реалізації програм навчання підприємництву. У вітчизняній системі професійної освіти мають з'явитися та набути поширення освітні програми, засновані на зв'язку навчання з реальним життям, реальною економікою, що дозволяють підготувати персонал для економіки інноваційного типу.

Процес формування підприємницьких здібностей передбачає як наявність освітніх програм а й створення певних умов, середовища, які підтримують ініціативність і творчість особистості разом із почуттям її відповідальності за результати своєї діяльності.

Постійні зміни та старіння знань призводять до необхідності безперервної освіти протягом усього життя, набуття навичок самостійного навчання, розвитку підприємницького мислення, яке передбачає здатність до вирішення проблем, здатність знаходити і реалізовувати нові можливості, використовуючи наявні ресурси [5, с.5].

Професор Гордон Браун, колишній декан Інженерної школи Массачусетського технологічного інституту, акцентує увагу «Бути вчителем – отже, бути пророком. Ми навчаємо студентів не для світу, який виростив нас, і навіть не для світу, який існує сьогодні – ми вчимо їх для майбутнього, в якому ми маємо жити, для майбутнього, яке ми навіть не можемо собі уявити».

Завдання вузу «навчити людину вчитися». Термін «уміння вчитися» зовсім не новий. Вперше його почали використовувати прибічники діяльнісного підходу в психології. Вони сформувавши твердження, яке звучить наступним чином: аби вміти багато, слід багато працювати над собою. Метою діяльнісного підходу є стимулювати снeltynsd до самостійного здобування знань. Підхід є дійсно ефективним, бо в умовах сучасних реалій людина має володіти навичкою прилаштовуватися та адаптуватися. Відповідно, діяльнісний тип навчання розвиває в особі почуття відповідальності перед собою, налаштовує на успіх. Уміння вчитися є однією з найнеобхідніших навичок 21-го століття.

Вміння вчитися – це навичка, яку можна опанувати та розвивати протягом життя., що швидкість та ефективність навчання людини більше залежить від уміння самостійно розробити та використати стратегію вивчення матеріалу, ніж від сили інтелекту.

Отже, змістовно технологічні основи розвитку життєтворчої компетентності здобувача освіти у 21 столітті – це створення в освітніх закладах середовища розвитку навичок Підприємця Життя, серед яких базовою є навичка « навчитися вчитися вчитися.

Список використаних джерел

1. Ключевые компетентности для обучения в течение всей жизни. *Рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. О ключевых компетенциях обучения в течение жизни* (2006/962/EC).
2. Bolton Bill and Thompson John. Entrepreneurs. URL: <http://www.infibeam.com/Books/info/mr-bill-bolton/entrepreneurs-talent-temperament-technique/9788131213667.html/>
3. Pluzhnik I.L., Ilnitskaya T.O., Lucci F. ARE ENTREPRENEURS BORN OR MADE? EFFECTIVE ACADEMIC MODELS TO FOSTER

ENTREPRENEURIAL GRADUATES. *The Education and science journal*. 2018;20(5):56-78. (In Russ.) URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-56-78>

4. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов У59 к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с. ISBN 978-5-7598-2177-9 (в обл.). ISBN 978-5-7598-2074-1 (e-book)

5. Обучение предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами? / Авт. коллектив: П. С. Сорокин, А. Б. Повалко, С. Е. Черненко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 48 с. (Современная аналитика образования. № 9 (39)).

6. Н. Зимовец. Г. Лактионова Обучение предпринимательству как новый тренд в системе профессионального образования. *П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : матеріали V міжнародної наукової конференції (Київ, 7-8 вересня; Миколаїв, 9-10 вересня 2011 року)*. Т.1. Методологічні питання неперервної професійної освіти в сучасному світі. С 23- 240.

7. Некрасов А. Предприниматель жизни, или Как богатому попасть в рай. URL: https://royallib.com/read/nekrasov_anatoliy/predprinimatel_gizni_ili_kak_bogatomu_popast_v_ray.html#0

3.4 Наукова лабораторія «Академічна синергія» як освітній простір професійного розвитку майбутніх фахівців

Сіданіч І.Л.

ORCID 0000-0002-2992-3808

Остряньська О.А.

ORCID 0000-0003-2879-3463

Дослідницько-інноваційний контекст цивілізаційного поступу людства, глобалізація спричиняють інтеграцію національних наук про освіту, психологічно-педагогічної теорії і практики до європейського і світового освітніх і дослідницьких просторів [12, с. 4]. Людський розвиток (який водночас є і головним критерієм стану суспільства, і основним важелем подальшого суспільного прогресу) людський капітал, його якість і конкурентоспроможність визначатимуть поступ української держави і суспільства у складних умовах сьогодення й майбутнього [12, с. 7]. Це вимагає сучасного науково-методологічного і методичного супроводження змін в освіті, яке повинні забезпечити науки про освіту, педагогіка і психологія. Сьогодні зростає значущість наук про освіту, педагогічної і психологічної теорії й емпірії в реформуванні освіти, розвитку людського потенціалу, підтриманні зусиль держави та громадськості, спрямованих на консолідацію та європейську інтеграцію української нації [12, с. 4]. Ключова роль у виконанні цих завдань належить Національній академії педагогічних наук України, адже НАПН України здійснює психолого-педагогічний супровід розвитку людини впродовж її життя; ініціює та організує науково-методичний супровід та оновлення методології освіти, видозмінення методів конструювання освітнього змісту, розроблення його інноваційних моделей, пошуку ефективних способів управління освітнім процесом на основі педагогічно виважених нових освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій; посилення здоров'язбережувального виховання та підвищення ролі освіти в соціалізації дітей, молоді у різних середовищах [12].

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» як структурний підрозділ Національної академії педагогічних наук України (за очільництва ректора *Миколи Кириченка*, члена-кореспондента Національної академії наук вищої освіти України, доктора філософії), сприяючи реалізації Стратегії НАПН України, виконуючи важливу місію *підготовки і професійного розвитку фахівців в умовах формальної, неформальної й інформальної освіти на засадах цінностей суспільства знань і цифрових технологій*, покликаний обґрунтувати і розкрити можливості професійного розвитку кожного науково-педагогічного працівника для оволодіння новими технологіями і методиками, що сприятиме якості освітнього процесу, усвідомленому вибору кожним студентом і слухачем своєї освітньої траєкторії, здатності приймати зважені рішення, активній участі у конструюванні та коригуванні освітнього контенту [11].

У складних ринкових умовах висококваліфікований науково-педагогічний колектив *Навчально-наукового інституту менеджменту та психології* (за очільництва *Тетяни Рожної*, кандидата педагогічних наук, професора) як структурного підрозділу ДЗВО «Університет менеджменту освіти» надає якісну різнорівневу професійну освіту, сприяючи становленню університету як провідного закладу вищої освіти в Україні [9]. *Мета освітнього процесу* в Навчально-науковому інституті менеджменту і психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» в умовах Європейського простору вищої освіти – підготовка конкурентоспроможних фахівців, забезпечення розвитку та набуття ними необхідних загальних та фахових компетентностей відповідно до рівнів Національної рамки кваліфікацій, а також можливостей для особистісного розвитку. *Освітній процес в ННІМП ДЗВО «УМО» базується на принципах* активізації мобільності студентів і науково-педагогічних кадрів; підготовки молоді до активного життя в демократичному суспільстві, закладення основ для реалізації їх професійної кар'єри й особистісного розвитку. *В основу діяльності кафедр покладено принципи* професіоналізму, відповідальності, інноваційності та креативності [9].

Стратегія кафедр у галузі освітньої діяльності передбачає пошук оптимального співвідношення європейських цінностей в освіті та вітчизняних традицій підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, реалізацію принципів відповідності міжнародним стандартам якості освіти в поєднанні з постійним процесом підвищення професійних компетенцій науково-педагогічних працівників кафедр.

Консолідуючи творчу академічну взаємодію, спрямовану на якісне виконання Стратегії розвитку НАПН України, Стратегії розвитку Університету менеджменту освіти на період до 2024 р., науково-педагогічні працівники кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ННІМП ДЗВО «УМО», очолюваної доктором педагогічних наук, доцентом Іриною Сіданіч, на високому науково-методичному рівні здійснюють підготовку магістрів за освітньо-професійними програмами «Управління навчальним закладом» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» та освітньо-професійними програмами «Педагогіка вищої школи», «Християнська педагогіка» та освітньо-науковою програмою «Спеціальна освіта (за нозологіями)» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 016 «Спеціальна освіта» [4].

Модель підготовки магістрів на кафедрі педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти має переваги в:

- реалізації людиноцентричного підходу до особистісно-професійного розвитку, формування компетентних професіоналів у своїй галузі;
- поєднанні теорії, практики, наукових досліджень шляхом залучення до освітнього процесу практиків, посилення практичної підготовки, організації навчання на основі діяльнісного та компетентнісного навчання, побудові навчання через дослідження;
- наявності відповідних фахівців, професорсько-викладацького складу для реалізації міждисциплінарного підходу до підготовки

конкурентоздатних фахівців, формування та розвитку загальних і професійних компетентностей;

- застосуванні системи контрольної-аналітичної діяльності викладачів із урахуванням реалізації особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів;
- застосуванні тренінгового навчання, сучасних активних, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних технологій;
- розробленні та використанні персональних освітніх систем як складової управління самостійною роботою студентів;
- диверсифікації магістратури за науковим і професійним спрямуванням;
- практиках у науково-дослідних установах Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України, закладах вищої і загальної середньої освіти м. Києва;
- активному використанні інформаційних та дистанційних технологій, технологій інтерактивного навчання, педагогічного проєктування, ділових ігор, ситуативного моделювання, кейс-навчання, портфоліо, тренінгів, електронних джерел;
- вихованні готовності ефективно та раціонально діяти в умовах невизначеності, криз, стресів, загроз, ризиків та надзвичайних ситуацій [4].

Магістерська підготовка здобувачів вищої освіти спрямована на інтеграцію інтересів держави, суспільства та особистості, забезпечення повноцінного професійного і особистісного розвитку кожного магістранта за обраною індивідуальною освітньою траєкторією у оптимальному діапазоні індивідуальних психологічних ресурсів та наявного особистісно значущого досвіду (навчального, професійного, дослідницького).

Винятково своєчасною і перспективною є *організація діяльності наукової лабораторії «Академічна синергія» на базі кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ННІМП ДЗВО «УМО»* із метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, сприяння

їхньому професійному розвитку, піднесенню науково-дослідної роботи на особистісно-смысловий рівень. *Науковий консультант лабораторії – Ірина Сіданіч*, завідувач кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, доктор педагогічних наук, доцент. Керівник наукової лабораторії «Академічна синергія» – *Олена Остряньська* кандидат педагогічних наук, доцент, доцент відділу наукової роботи ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

В результаті ефективного функціонування наукової лабораторії «Академічна синергія» забезпечено тісну співпрацю науково-педагогічних, педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти (магістрантів), здобувачів наукового ступеня (аспірантів) у процесі освітньої та наукової (науково-дослідної, науково-організаційної, науково-методичної) діяльності з метою виявлення й залучення обдарованої молоді до наукової роботи, підвищення якості освітнього процесу та наукової діяльності, формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Наукова лабораторія «Академічна синергія» як форма наукової роботи науково-педагогічних працівників зі здобувачами вищої освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів є добровільним об'єднанням зацікавлених у поглибленому вивченні методології та методики наукових досліджень суб'єктів освітньої діяльності на основі спільності наукових інтересів, що спрямоване на розвиток наукового потенціалу здобувачів, формування навичок науково-дослідної діяльності, зокрема до розв'язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру.

Здійснено розробку нормативного забезпечення організації і функціонування наукової лабораторії, зокрема, розроблено: *Положення про наукову лабораторію «Академічна синергія» у закладі вищої освіти; Положення про студентські наукові гуртки Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»*, яке розкриває основні форми проведення наукової роботи студентів в університеті та регулює діяльність студентських наукових гуртків.

Наукова лабораторія «Академічна синергія» покликана:

1) об'єднати здобувачів вищої освіти у творчий колектив із метою формування в них умінь і навичок проведення науково-дослідної роботи та застосування наукових досягнень у практичній діяльності для забезпечення якісної підготовки фахівців;

2) стимулювати активну творчу наукову діяльність здобувачів вищої освіти, виявляти серед них найбільш обдарованих, створювати умови для їх наукового зростання і професійного розвитку.

У своїй діяльності наукова лабораторія керується *принципами відкритої освіти і науки*: гуманізації; студенто-(людино-)центризму; академічної доброчесності; толерантності; сприяння сталому розвитку суспільства; безперервності особистісного і професійного розвитку; системності; варіативності; академічної мобільності; відкритості й прозорості діяльності; спрямованості на освітні інновації; єдності теорії і практики; інтеграції освітнього процесу і науки з ринком праці; інтеграції до світового освітнього та Європейського дослідницького простору.

Основними завданнями діяльності наукової лабораторії є:

– набуття та вдосконалення студентами знань, умінь і навичок науково-дослідної роботи та застосування їх у самостійній науково-дослідній діяльності;

– обговорення актуальних проблем сучасної освіти і науки й шляхів їх вирішення;

– розвиток інтересу й потреби до наукової творчості, вдосконалення умінь і навичок, здобутих у ході опанування навчальних дисциплін освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, зокрема із методології і методики організації наукових досліджень; формування академічної культури (академічної компетентності, академічної доброчесності, основ академічного письма) тощо;

– апробація результатів науково-дослідної роботи на міжнародних, всеукраїнських, регіональних наукових заходах, підготовка публікацій у наукові видання; підготовка рецензій, анотацій на опубліковані праці;

– налагодження зв'язків з іншими науковими організаціями, об'єднаннями, установами на міжнародному, всеукраїнському та регіональному рівнях, обмін досвідом організації й проведення наукової роботи серед членів наукових лабораторій та студентських наукових гуртків, формування навичок роботи в наукових колективах;

– підготовка із числа найбільш обдарованих і активних студентів резерву для вступу до аспірантури (резерву наукових і науково-педагогічних кадрів).

Формами роботи у межах наукової лабораторії «Академічна синергія» є: засідання членів наукової лабораторії; участь у засіданнях Ради молодих учених НАПН України, МОН України, Ради молодих учених ДЗВО «УМО»; участь у наукових конференціях, семінарах, вебінарах, круглих столах, олімпіадах, конкурсах наукових робіт здобувачів вищої освіти, виставках; публікація наукових статей; виконання наукових досліджень; здійснення проєктної діяльності; індивідуальне та групове наукове консультування та інші.

У межах діяльності лабораторії «Академічна синергія» *із метою належного нормативно-правового забезпечення виконання магістрантами наукових досліджень та якісної організації експериментальної роботи кафедрою педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти досягненні домовленості та підготовлені договори про співпрацю в освітній галузі. Предметом зазначених угод є співробітництво із закладами освіти з метою створення єдиного інформаційного науково-освітнього середовища, розробки та реалізації ефективних форм співпраці наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників ДЗВО «УМО» та педагогічних колективів закладів освіти; проведення спільних профорієнтаційних та інших заходів, конференцій, семінарів, круглих столів, педагогічних нарад за участю здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників університету та педагогічних працівників закладів освіти.*

Із метою забезпечення синергетичної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу закладів освіти кафедра як структурний підрозділ університету виконує такі важливі функції: 1) здійснення наукового консультування

педагогічних працівників закладу; 2) надання методичної допомоги при плануванні та проведенні науково-методичних заходів у закладі освіти; 3) залучення педагогічних працівників до участі в наукових конференціях, семінарах, круглих столах тощо з проблем освіти; 4) участь у розробці та впровадженні інноваційних технологій, новітніх форм організації освітнього процесу та методів навчання; 5) організація спільних науково-дослідницьких проєктів із проблем освіти; 6) активна участь у підготовці навчально-методичних посібників, рекомендацій із питань удосконалення освітнього процесу в закладі освіти; 7) сприяння залученню педагогічних працівників закладу до спільного проведення практичних занять зі здобувачами вищої освіти.

Із метою професійного розвитку магістрантів, заклад освіти, співпрацюючи з університетом, виконує такі важливі функції: ознайомлення здобувачів вищої освіти з досвідом роботи педагогічного колективу закладу з проблем навчання й виховання дітей; створення умов для спільного проведення практичних занять на базі закладу; прийняття на виробничу (педагогічну) практику здобувачів вищої освіти; залучення науково-педагогічних працівників університету до спільного проведення методичних і педагогічних нарад; активна участь у спільних науково-дослідних проєктах із проблем освіти.

Важливими є спільні напрями діяльності університету і закладів освіти з метою сприяння реалізації освітніх проєктів та програм у сфері освіти, що передбачає: своєчасне і в повному обсязі виконання юридичних і фактичних дій; обмін наявними інформаційними ресурсами; обговорення питань та узгодження рішень, пов'язаних із реалізацією освітніх проєктів і програм.

Із метою забезпечення якісного функціонування наукової лабораторії «Академічна синергія» та професійного розвитку суб'єктів освіти її діяльність організована за такими напрямками:

Перший напрям спрямований на забезпечення науково-методичного супроводу професійного розвитку здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у процесі освітньої та науково-дослідної діяльності. При цьому

використовуються різноманітні форми й методи для організації з магістрантами академічної синергетичної взаємодії на рівні співтворчості, а саме:

1) лекції, семінари, вебінари, бесіди з основ академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності, основ академічного письма, академічної риторики, полілогу в науковому дискурсі (наприклад, лекція «Академічна доброчесність як основоположний принцип якісної освітньої і науково-дослідної діяльності». Змістовно насичений план лекції охоплював актуальні проблеми академічної доброчесності: сутність і принципи академічної доброчесності в освітній та науково-дослідній діяльності; нормативно-правову базу академічної доброчесності; види порушень академічної доброчесності та академічну відповідальність; основні функції антиплагіатних систем; вибрані кращі практики розбудови системи академічної доброчесності у закладах освіти; комплекс дій для забезпечення академічної доброчесності магістрантів при підготовці наукових публікацій і кваліфікаційної роботи. Проблемний виклад знань у процесі висвітлення змісту лекції забезпечувався системою проблемних запитань до кожного блоку лекційного навчального матеріалу; професійна спрямованість забезпечувалася наведенням переконливих прикладів, демонструванням презентаційного матеріалу. Академічний супровід магістрантів здійснювався шляхом застосування студентоцентрованого та акмеологічного підходів: студентоцентрований (забезпечено систему студентоцентрованої підтримки і комунікації, зворотній зв'язок із магістрантами за допомогою проблемних запитань); акмеологічний (зміст лекції професійно спрямований, наголошено на неперервному професійному розвитку, самореалізації магістранта у процесі дотримання принципів академічної доброчесності). Означена лекція є складовою навчально-методичного комплексу з навчальної дисципліни «Академічна доброчесність та основи академічного письма», розробленого канд. пед. наук, доцентом Остряньською О. А.);

2) науково-методичний супровід підготовки доповідей із презентаціями на наукових масових заходах (міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, семінарах, онлайн-сесіях). Наприклад, у межах роботи зі здобувачами вищої освіти спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-20-Г1 та ПВШХ-21-Г-1 ДЗВО «Університет менеджменту освіти» підготовлено наукові доповіді та здійснено виступи магістрантів на II Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і можливості» (26 листопада 2021 року, м. Київ, ДЗВО «Університет менеджменту освіти»; лінк трансляції в YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=32SMg95WOjs>): Віталія Шульги, магістранта спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-20-Г1 ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», тема доповіді: «Інтеграція християнських цінностей в освітній процес»; Руслана Балюка, магістранта спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-20-Г1 ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», тема доповіді: «Застосування методів приватної детективної діяльності у процесі пошуку зниклих дітей»; Олександра Кривенка, магістранта спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-21-Г1 ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», тема доповіді: «Синергія співтворчості суб'єктів освітньої діяльності у процесі викладання предметів духовно-морального спрямування»;

3) залучення до виконання обов'язків секретаря секції на наукових масових заходах (наприклад, Олександр Кривенко, магістрант спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-21-Г1 ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» був залучений до виконання обов'язків секретаря секції 2 «Синергія загальної середньої освіти і духовності» на II-й Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і можливості», 26 листопада 2021 р., ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ, в онлайн режимі на платформі Zoom);

4) науково-методичний супровід підготовки тез до збірників матеріалів конференцій, наукових статей до збірників наукових праць (обрання теми

наукової статті; добір та узагальнення теоретичного і практичного матеріалу; структурування й вибудовування логіки наукового викладу тексту статті; дотримання вимог до наукової публікації; досягнення визначеної мети наукової публікації; правильність оформлення бібліографічних джерел тощо). Наприклад, у процесі підготовки магістрантів до II Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і молодь – 2022: пріоритетні напрями глобалізаційних змін», м. Київ, ДЗВО «УМО» (заплановано на квітень 2022 р.);

5) аналіз суб'єктами освітньої діяльності текстових, графічних, статистичних, презентаційних, аналітичних, звітних, монографічних матеріалів із актуальних проблем освіти (наприклад, Сіданіч І. Л. Духовність виховання в сучасній українській школі // Горизонт духовності виховання: колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph. Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс Zuvedra, 2019. – 584 с.);

б) ознайомлення магістрантів із сучасними підручниками і посібниками для забезпечення викладання предметів духовно-морального спрямування у закладах загальної середньої освіти (наприклад, Красікова Г., Сіданіч І., Красікова Н. Християнська етика в українській культурі. Духовно-моральні візії українського народу: навчальний посібник. Коломия, 2021. 192 с.);

7) активна співпраця з Радою молодих вчених ДЗВО «УМО», МОН України, НАПН України (наприклад, Круглий стіл в онлайн форматі «Інтернаціоналізація вищої освіти: виклики, досягнення, перспективи» в межах роботи XIII Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2021», 20 жовтня 2021 р.);

8) наукові дискусії (діалоги, полілоги) з актуальних проблем освітньої діяльності в умовах сучасних викликів (наприклад, Круглий стіл за темою: «Управління маркетинговими комунікаціями закладу освіти: курс на міжнародну взаємодію» (15 жовтня 2021 р., Міжнародна виставка «Освіта та кар'єра-2021») (доповідачі: Т. Є. Рожнова, І. Л. Сіданіч, В. А. Гладуш, Г. М. Тимошко, Г. М. Приходькіна, Т. А. Махиня, О. А. Остряньська). Дискусія

за результатами роботи на II Всеукраїнському науково-методологічному семінарі «Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту» (м. Київ, 29 жовтня 2021 року) та опублікованими тезами виступів у збірнику: Матеріали II Всеукраїнського науково-методологічного семінару «Позиціонування закладу освіти засобами новітніх технологій менеджменту» (м. Київ, 29 жовтня 2021 р.). Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2021. Електрон. опт. диск. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>);

9) *підготовка до участі в конкурсах наукових робіт, студентських олімпіадах тощо* (наприклад, II тур Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з галузі «Менеджмент освіти», серед студентів, які здобувають вищу освіту за освітніми ступенями бакалавра, магістра в закладах вищої освіти України незалежно від форм власності й підпорядкування; Конкурс на здобуття премій для студентів закладів вищої освіти і молодих вчених, що присуджуються Національною академією наук України);

10) *участь у заходах, які організовують висококваліфіковані фахівці Національного Erasmus+ офісу в Україні* (наприклад, Інформаційній сесії «Розвиток потенціалу вищої освіти – Erasmus+» Capacity Building in Higher Education (CBHE), напряму 1: Сприяння доступу до співпраці у сфері вищої освіти / «Fostering access to cooperation in Higher Education», що відбулася у форматі он-лайн. Під час сесії учасники детальніше дізналися про можливості цього напряму та умови участі в конкурсі у 2022 р.).

Другий напрям спрямований на забезпечення науково-методичного супроводу професійного розвитку здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з метою перспективності й наступності підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, задоволення актуальних запитів здобувачів, молодих вчених у процесі освітньої та науково-дослідної діяльності. Актуальними є такі форми й методи для організації з аспірантами академічної синергетичної взаємодії на рівні співтворчості:

1) лекції, семінари, вебінари, бесіди з основ академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності, основ академічного письма, академічної риторики, полілогу в науковому дискурсі (наприклад, здійснення аналізу кращих практик вітчизняного досвіду закладів вищої освіти із формування академічної доброчесності та співвіднесення їх із європейськими вимогами. Кращі практики академічної доброчесності, висвітлені в Збірниках есе учасників міжнародного стажування з академічної доброчесності Польсько-української фундації «Інститут Міжнародної Академічної і Наукової Співпраці» (IIASC). У розширеному конспекті лекції та презентації (розробленій керівником лабораторії, Остряньською О. А., канд. пед. наук., доцентом), запропоновано питання для самостійної роботи над змістом лекції, завдання для укладання портфолію та підбору і аналізу кейсів із академічної доброчесності);

2) науково-методичний супровід підготовки доповідей за результатами проведених наукових досліджень для оприлюднення їх на наукових масових заходах різного статусу;

3) залучення до виконання обов'язків модератора та секретаря секції на наукових масових заходах для студентів та молодих вчених;

4) залучення до укладання програми наукових масових заходів для студентів та молодих вчених, до розробки пропозицій до резолюції наукового заходу;

5) науково-методичний супровід підготовки наукових публікацій (наприклад, розділів до закордонних та вітчизняних монографій; статей до міжнародних журналів; видань, які входять до наукометричних баз даних; вітчизняних видань категорій «А», «Б»);

6) аналіз підготовлених до впровадження в освітній процес монографій (наприклад, Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики ХХІ століття: кол. монографія / І. Л. Сіданіч, Т. Є. Рожнова, Г. М. Тимошко та ін.; за наук. ред. М. О. Кириченка. Київ : ДЗВО «Ун-т менедж. освіти», 2021. 284 с.) та інших кращих зразків наукової продукції, виконаної за результатами

науково-дослідної роботи (наприклад, над темою кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти «Підготовка конкурентоспроможних фахівців в умовах освітніх змін» (0117U002378, 2017–2021 рр., науковий керівник – Ірина Сіданіч, доктор педагогічних наук, доцент));

7) аналіз результатів роботи закладів вищої освіти, оприлюднених у текстах доповідей та презентаціях на Президії Національної академії наук України (наприклад, Наукова доповідь Миколи Кириченка «Про наукову і науково-методичну діяльність Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» в умовах децентралізації управління освітою», оприлюднена на засіданні Президії Національної академії педагогічних наук України 17 грудня 2020 р., <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-2-6>);

8) наукові дискусії з актуальних проблем освітньої діяльності в умовах сучасних викликів (наприклад, за оприлюдненими результатами роботи на I Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих вчених «Наука і молодь – 2021: Пріоритетні напрями глобалізаційних змін» (16 квітня 2021 р. м. Київ) та опублікованими тезами виступів у збірнику матеріалів: «Наука і молодь – 2021: пріоритетні напрями глобалізаційних змін»: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Київ, 16 квітня 2021 р.). Київ: Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2021. 399 с. Електрон. опт. диск. URL: <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimr>);

9) ознайомлення з порядком впровадження результатів наукових досліджень в освітній процес закладів загальної середньої освіти (наприклад, у межах дослідження теми НДР «Підготовка конкурентоспроможних фахівців в умовах освітніх змін» (0117U002378, 2017–2021 рр., науковий керівник – Ірина Сіданіч, доктор педагогічних наук, доцент) була підготовлена монографія Наталії Приходькіної на тему «Медіаосвіта учнів у шкільництві англomовних країн». Результати наукового дослідження Наталії Приходькіної впроваджено в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету (довідка

№ 06/41 від 13.03.2020 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка» (довідка № 746/01 від 13.04.2020 р.), Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (довідка № 592 від 26.11.2020 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 348 від 17.05.2020 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 275/01 від 14.04.2020 р.).

Крім того, у межах дослідження теми НДР «Підготовка конкурентноспроможних фахівців в умовах освітніх змін» (0117U002378, 2017-2021) була підготовлена дисертаційна робота *Г. В. Зварич* на тему «Моніторинг якості освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти» на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», спеціалізація «Теорія і методика управління освітою». Результати дослідження дисертаційної роботи *Г. В. Зварич* упроваджувалися у Департаменті освіти, науки та молодіжної політики Івано-Франківської обласної державної адміністрації (довідка № 1174/01-14/01 від 04.12.2020 р.); Департаменті освіти і науки Хмельницької державної адміністрації (довідка № 2374-41/2020 від 23.09.2020 р.); Заліщанської державної гімназії (довідка № 191 від 09.12.2020 р.); Тернопільській Українській гімназії ім. І. Франка Тернопільської міської ради Тернопільської області (довідка № 02-12/216 від 16.12.2020 р.); Новосільській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів імені Мирона Зарицького Новосільської сільської ради Тернопільської області (довідка від № 95 від 5.10.2020 р.); Тернопільському обласному ліцеї «Знамення» Тернопільської обласної ради (довідка № 216 від 25.11.2020 р.); Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-04/876 від 24.11.2020 р.); Навчально-виховному комплексі «Мишковицька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» Великоберезовицької селищної ради Тернопільської області (довідка № 287 від 21.09.2020 р.); Буцацькому ліцеї імені Святого Йосафата Тернопільської області (довідка

№ 248 від 11.12.2020 р.); Департаменті освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації (довідка № 2378101/52-01-02 від 24.12.2020 р.);

10) залучення до академічного перекладу інформаційних листів наукових масових заходів (наприклад, переклад аспіранткою кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Людмилою Бринь інформаційного листа та презентаційних матеріалів II Науково-практичної конференції з міжнародною участю «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди» / II Conference on professional development in the digitized society: current trends (PDDig–2021, 11 листопада 2021 р., м. Київ);

11) залучення до перекладу відеодоповідей іноземних учасників наукових масових заходів, забезпечення синхронного перекладу доповідей спікерів пленарного та секційних засідань (наприклад, переклад аспіранткою Людмилою Бринь на II Науково-практичній конференції з міжнародною участю «Професійний розвиток в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди» / II Conference on professional development in the digitized society: current trends (PDDig–2021, 11 листопада 2021 р., м. Київ) наукової відеодоповіді «Розробка та впровадження онлайн програм для менеджерів громадського сектору: досвід Вейнського Державного університету (Детройт, Мічиган)» / Developing and implementing online educational programs for public sector managers: experience of Wayne State University (Detroit, Michigan) Аліси Молдаванової, доцента кафедри політології, координатора сертифікатної програми для магістрів з управління неприбутковими організаціями Вейнського Державного університету (м. Детройт, шт. Мічиган, США), кандидата психологічних наук, доктора наук з державного управління);

12) ознайомлення із програмами Міжнародних стажувань (наприклад, Міжнародне стажування «Академічна доброчесність», 180 годин (6 кредитів ECTS) базі Вищого Семінаріуму Духовного університету UKSW у партнерстві з компанією Plagiat Pl. (Варшава, 28 вересня – 06 листопада 2020 року, Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної і Наукової Співпраці» (IIASC). Програма стажування для освітян у Варшаві, метою

якого є ознайомлення з європейськими підходами щодо питання наукового плагіату та популяризації академічної доброчесності, а також підвищення кваліфікації освітян і поглиблення співпраці в академічній та науковій галузі між Україною і Польщею. Програма реалізується на базі Вищого Семінаріуму Духовного університету UKSW у партнерстві з компанією Plagiat Pl);

13) науково-методичний супровід підготовки результатів наукової діяльності для участі в конкурсній, експозиційній і конгресній складових Міжнародних та Всеукраїнських спеціалізованих виставок (наприклад, впровадження результатів наукової діяльності аспіранткою Людмилою Бринь, президентом Громадської організації «Дитяча місія», на престижній XXVII Всеукраїнській виставці «Оснащення дитячих служителів» та проведення актуальних семінарів «Як послужити дитині, якій «погано»», «Діти та місіонерство: поради служителю» із метою професійного розвитку фахівців громадських віросповідних організацій (8-9 жовтня, 2021 р., м. Київ));

14) ознайомлення із конкурсними роботами учасників-переможців різноманітних наукових конкурсів (наприклад, Конкурси Національної академії педагогічних наук України, матеріали науково-методичного супроводу підготовки і подання творчими колективами кафедр ДЗВО «Університет менеджменту освіти» пакетів документів на науково-дослідну тему для участі науково-педагогічних працівників у Конкурсному відборі для виконання наукових досліджень із проблем розвитку освіти, що потребують невідкладного розгляду (<http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/2180/>));

15) підготовка до участі в конкурсах наукових робіт для студентів та молодих вчених (наприклад, Конкурс на здобуття премій для студентів закладів вищої освіти і молодих вчених, що присуджуються Національною академією наук України);

16) виконання освітніх соціально значущих проєктів для сталого розвитку суспільства (наприклад, «Освітня виставка як засіб професійного розвитку фахівців громадських віросповідних організацій у системі неформальної освіти дорослих» (розробники проєкту: Людмила Бринь, Ірина Сіданіч, Олена Остряньська));

17) участь у роботі групи авторів із метою підготовки за результатами проєктної діяльності розділу до міжнародної колективної монографії (наприклад, «*Moderní aspekty vědy*» / «Сучасні аспекти науки». Бібліографія: Бринь Л. І., Сіданіч І. Л., Остряньська О. А. Освітня виставка як засіб професійного розвитку фахівців громадських віросповідних організацій у системі неформальної освіти дорослих // *Moderní aspekty vědy: XV. Díl mezinárodní kolektivní monografie* /Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.).

Учасники наукової лабораторії «Академічна синергія» пишуться науковими здобутками своїх наставників, наукових лідерів, потужного колективу науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, адже, ДЗВО «УМО» нагороджено Золотою медаллю у номінації «Інноваційний розвиток освіти та сучасні педагогічні технології» (12-13 листопада 2021 р., Міжнародна виставка «Освіта та кар'єра-2021») за монографію «Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики ХХІ століття»: кол. монографія / за наук. ред. М. О. Кириченка. Київ: ДЗВО «Ун-т менедж. освіти», 2021, 10 др. арк. на виконання наукового дослідження «Підготовка конкурентоспроможних фахівців в умовах освітніх змін» (РК № 0117U002378, термін виконання: 2017-2021 рр.).

Засідання студентського наукового гуртка, який об'єднав здобувачів вищої освіти груп ПВШХ-20, ПВШХ-21 у межах діяльності наукової лабораторії «Академічна синергія», відбуваються в атмосфері наукової творчості та конструктивної співпраці.

Варто відзначити, що професійний розвиток учасників наукової лабораторії «Академічна синергія», зокрема магістрантів і аспірантів кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ННІМП ДЗВО «УМО» активно здійснюється у ході розробки освітніх проєктів, які мають суспільну значущість, наукову новизну та практичну цінність для суб'єктів освітньої діяльності. Яскравими прикладами з поміж актуальних обраних магістрантами тем, спрямованих на вирішення сучасних нагальних проблем і складних викликів суспільства, можна назвати такі:

1) освітній проєкт *«Синергія співтворчості науковців і практиків у процесі викладання предметів духовно-морального спрямування»*, координатор проєкту – Олександр Кривенко, здобувач вищої освіти спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-21 ННІМП ДЗВО «УМО»;

2) освітній проєкт *«Взаємодія суб'єктів освітньої діяльності у процесі створення безпечного середовища у закладах загальної середньої освіти»*, координатор проєкту – Руслан Балюк, здобувач вищої освіти спеціалізації «Християнська педагогіка» групи ПВШХ-20-Г1 ННІМП ДЗВО «УМО».

Із метою створення сприятливих умов для своєчасної розробки і реалізації індивідуальних і колективних проєктів, узагальнення отриманих науково-освітніх результатів і підготовки наукової продукції до публікації, а також впровадження (оприлюднення, розповсюдження, використання) у практику роботи закладів освіти доробків наукової лабораторії «Академічна синергія», учасників студентського наукового гуртка, що функціонує у межах цієї лабораторії заздалегідь детально ознайомлено з вимогами та структурою науково-практичного посібника *«Проєктна діяльність наукової лабораторії закладу вищої освіти як засіб професійного розвитку фахівців: кращі практики»*.

У межах синергетичної взаємодії науково-педагогічних працівників ДЗВО *«Університет менеджменту освіти»* (рецензент – Остряньська О.А., канд. пед. наук, доц.) та наукових співробітників Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (член авторського колективу – Гораш К. В., канд. пед. наук, доц.) здійснено рецензування практичного посібника *«Проектування освітнього середовища гімназії: теорія і практика»*, підготовленого науковцями відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України за результатами наукового дослідження на тему *«Організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії»* (колектив авторів: Трубочева С. Е., Пузіков Д. О., Гораш К. В., Мезенцева О. І., Климчук І. О., Цимбалару А. Д.).

Важливим для забезпечення цілеспрямованого науково-методичного супроводу професійного розвитку, формування академічної культури, дослідницької компетентності та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти й учасників наукової лабораторії є прилучення їх до *вдумливого вивчення досвіду роботи наукових шкіл, до перспективних традицій якісного проведення наукових масових заходів кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ННІМП ДЗВО «УМО»*. Яскравим прикладом реалізації такої традиції є участь магістрантів і аспірантів у *Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Школа синергії освіти і духовності: нові виклики, тренди і можливості»* на базі ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (листопад 2020 р., 2021 р.). Упродовж кількох років поспіль названа конференція виступає ефективним фаховим майданчиком для вітчизняних і зарубіжних науковців, молодих учених та практикоорієнтованих освітян із метою ознайомлення з результатами наукових досліджень та емпіричним досвідом співіснування та синергії освіти і духовності; подальшого розвитку теоретико-методологічних та практичних засад використання духовного чинника в освітньому процесі; спрямування результатів наукових студій на модернізацію навчальної і виховної діяльності закладів освіти на засадах цінностей духовної культури; сприяння оволодінню результатами новітніх досягнень методології освіти та популяризації в суспільстві сучасних знань про освіту і духовність.

Задля вирішення актуальних проблем освіти і духовності фахівці кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ННІМП ДЗВО «УМО» у синергетичній взаємодії об'єднали ключовими ідеями конференції науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти, наукових співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти різних рівнів, соціальних педагогів та соціальних працівників, тьюторів, представників релігійних організацій, волонтерів, активних членів територіальних громад.

Якісному проведенню конференції сприяла міжнародна академічна синергія наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів,

організацій та установ, які виступили співорганізаторами конференції: Міністерства освіти і науки України, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту і психології ДЗВО «УМО», Університету гуманітарних і природничих наук імені Яна Длугоша в Ченстохові (Польща), Католицького університету в Ружомберку (Словаччина), Пряшівського університету в Пряшеві (Словаччина), Хардінського Християнського університету (США), Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України, Науково-дослідної лабораторії християнської етики, психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», Громадської ради з питань співпраці з церквами та релігійними організаціями при МОН України, ГО «Українська асоціація екологічної психологічної допомоги», ГО «Возлюби», ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія».

Магістранти й аспіранти, вибудовуючи індивідуальну освітню траєкторію, планували формат участі в конференції та обирали відповідну секцію, зокрема: 1. Синергія психології і духовності; 2. Синергія загальної середньої освіти і духовності; 3. Використання сучасних освітніх технологій у процесі розвитку освіти і духовності; 4. Роль та місце закладів вищої духовної освіти в системі вищої державної освіти; 5. Міжнародний досвід пошуку синергії освіти і духовності.

Здобувачі вищої освіти мали змогу обрати найактуальніші для професійного розвитку форми участі в онлайн-конференції: 1) виступ із доповіддю на пленарному засіданні; 2) виступ із доповіддю на секційному засіданні; 3) публікацію тез (4-5 ст.) у збірнику матеріалів конференції; 4) участь у роботі секційного засідання як секретаря-помічника модератора.

Залежно від обраної індивідуальної траєкторії творче портфоліо професійного розвитку магістрантів та аспірантів, які стали учасниками конференції, поповнилося такими особистісно значущими здобутками, як: 1) суб'єктний досвід участі в організації конференції (популяризація ключових ідей та вимог до публікацій, висловлених в інформаційному листі; залучення

інших здобувачів вищої освіти до участі в заходах конференції); 2) суб'єктний досвід підготовки доповідей, презентацій та особистої участі із доповідями на пленарному й секційних засіданнях конференції; 3) суб'єктний досвід формулювання пропозицій до резолюції конференції та сертифікат спікера конференції; 4) суб'єктний досвід підготовки до публікації тез у збірнику матеріалів конференції; 5) суб'єктний досвід участі в роботі секційного засідання як секретаря-помічника модератора; 6) суб'єктний досвід участі у заходах із нагоди відкриття та закриття конференції; 7) суб'єктний досвід підготовки прес-релізу про хід і результати конференції на сайт університету, у соціальні мережі, у засоби масової інформації; 8) суб'єктний досвід участі у проведенні круглого столу за підсумками роботи конференції; 9) суб'єктний досвід укладання збірника матеріалів конференції та рецензування студентських тез до збірника.

Велика увага у межах діяльності наукової лабораторії «Академічна синергія» приділяється *розвитку теорії і практики наукового лідерства, наукового наставництва, та консультування (академічного консалтингу)*. Наприклад, магістранти мають можливість отримати кваліфіковану консультацію у викладача конкретної дисципліни, у наукового керівника магістерської роботи, у гаранта магістерської програми, у провідних фахівців кафедри за профілем магістерської підготовки, у керівника провідної наукової школи, у керівника науково-дослідної теми, у стейкхолдерів тощо.

Цінним для здобувачів вищої освіти є забезпечення перспективності й наступності у виконанні науково-дослідної роботи, а також досвід спільної діяльності над розробкою науково-дослідних тем із актуальних проблем (у тісній співпраці з науково-педагогічними та педагогічними працівниками). Наразі цінною практикою є об'єднання магістрантів та аспірантів наукової лабораторії у *тимчасові творчі колективи, які займаються розробкою перспективних наукових проєктів у межах основного наукового напрямку кафедри*.

Слід зазначити, що у межах діяльності наукової лабораторії «Академічна синергія» важливо забезпечити синергетичну взаємодію адміністрації університету, фахівців кафедри, відділу наукової роботи ДЗВО «УМО» із педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти у проведенні масових заходів, наприклад, *благодійних акцій* [2]. Так, усвідомлюючи важливість особистої участі у благодійних заходах заради щастя дітей, які знаходяться в дитячому будинку та мають особливі потреби, напередодні жаданого дітьми свята – Дня Святого Миколая – за підтримки ректора ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України *Миколи Кириченка* та під патронатом проректора з наукової роботи та цифровізації *Олега Спіріна* науково-педагогічні працівники відділу наукової роботи університету *Інна Отамась*, кандидат історичних наук, доцент, завідувач відділу; *Олена Остряньська*, кандидат педагогічних наук, доцент; *Валентина Зубець*, методист вищої категорії, відвідали з дружнім візитом педагогічний колектив та вихованців Святошинського дитячого будинку-інтернату. У межах *благодійної акції «Із добром у серці»* вручили розвивальні святкові подарунки для дітей, які спрямовані на сприяння сенсорному розвитку дітей із особливими освітніми потребами Святошинського дитячого будинку-інтернату. *Програма творчої зустрічі* передбачала розширення академічної співпраці науково-педагогічних працівників ДЗВО «Університет менеджменту освіти» із педагогічним колективом Святошинського дитячого будинку-інтернату, запрошення педагогів до виконання спільних проєктів у межах діяльності наукової лабораторії «Академічна синергія». У ході творчої зустрічі з *Ларисою Хоменко*, заступником директора з навчально-виховної роботи та педагогами Святошинського дитячого будинку-інтернату *було обговорено основні напрями співпраці*.

Велике зацікавлення педагогічного колективу і пропозиції щодо важливості адаптації для дітей дитячих будинків-інтернатів викликала презентована інноваційна педагогічна технологія використання українських хортинг-ляльок як засобу духовно-морального виховання суб'єктів освітнього

процесу (науковий керівник проєкту: *Олена Остряньська*, автор інноваційної педагогічної технології використання українських хортинг-ляльок). Ця технологія покликана сприяти успішному входженню вихованців у глобалізований соціум, усвідомленню, становленню, ствердженню і самореалізації кожного вихованця як громадянина-патріота, сім'янина, а в майбутньому – як соціально відповідального професіонала.

Щире захоплення у вихованців дитячого будинку-інтернату викликали Хортинг-ляльки (Хортишко – український хлопчик, Хортуся – українська дівчинка, матуся-Берегиня, тато-Захисник) – дитячі лялькові персонажі, які використовуються з метою плекання у дітей основ української ментальності, формування уявлень про цінність Батьківщини, сім'ї, наполегливої праці й виявлення у міжособистісних взаєминах із дітьми й дорослими духовно-моральних чеснот (чесності, гідності, злагоди, дружби, підтримки, допомоги, відповідальності, справедливості).

Представники педагогічного колективу Святошинського дитячого будинку-інтернату висловили запит на проведення майстер-класу, на якому будуть детально розкриті особливості інноваційної педагогічної технології використання українських хортинг-ляльок для вихованців дитячих будинків-інтернатів [2].

У межах синергетичної взаємодії фахівців ДЗВО «Університет менеджменту освіти» із працівниками Публічної бібліотеки імені Лесі Українки (м. Київ) з метою духовного розвитку суб'єктів освітнього процесу та впровадження наукової продукції з проблеми духовно-морального виховання, підготовленої науковим консультантом Іриною Сіданіч, творча група магістрантів студентського наукового гуртка на чолі з керівником наукової лабораторії «Академічна синергія» Оленою Остряньською, координатором освітнього проєкту *«Синергія співтворчості науковців і практиків у процесі викладання предметів духовно-морального спрямування»* Олександром Кривенком 16 грудня 2021 р. були активними учасниками авторського майстер-класу *«Мозаїка новорічно-різдвяного дива»*, що відбувся в приміщенні названої бібліотеки.

У ході події учасникам майстер-класу була запропонована *експрес-презентація книги* «Християнська етика в українській культурі. Духовно-моральні взірці українського народу» (автори: Галина Красікова, Ірина Сіданіч, Наталія Красікова). Навчальний посібник викликав значний інтерес науково-педагогічної спільноти, адже він присвячений проблемі викладання християнської етики в українській культурі здобувачам освіти 9 класу закладів загальної середньої освіти. Авторами окреслено духовно-моральні взірці українського народу, проаналізовано історію розвитку християнства для становлення української культури і держави, висвітлено яскраві біографічні сторінки життя київських князів, українських письменників-полемістів, літописців, учених-біблієзнавців, митрополитів київських, філософів-мислителів. Упровадження навчального посібника у шкільну практику сприятиме глибокому вивченню вихованцями історії духовного розвитку України на кращих зразках християнської літератури, музичного мистецтва і художнього слова минулого і сучасного – провідників духу, провідників слова, провідників музичної гармонії, духовних святинь Києва.

Позитивним є те, що з директором Публічної бібліотеки імені Лесі Українки (м. Київ) *Ольгою Романюк* визначено плідні напрями співпраці колективу бібліотеки із науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти», з поміж яких є активна діяльність над суспільно значущим освітнім проєктом «*Синергія співтворчості науковців і практиків у процесі викладання предметів духовно-морального спрямування*» та впровадження результатів наукової діяльності у форматі творчої публічної презентації книги «Християнська етика в українській культурі. Духовно-моральні взірці українського народу» перед відвідувачами бібліотеки, науково-педагогічною громадськістю, батьками вихованців. Координатором проєкту, магістрантом Олександром Кривенком було здійснено відеозапис названих наукових заходів, підготовлено прес-реліз та статтю у засоби масової інформації.

Неабияку зацікавленість членів наукової лабораторії – здобувачів вищої освіти (магістрантів, аспірантів) – викликають *тематичні полілоги* за результатами ознайомлення зі значним масивом актуальних матеріалів у електронному вигляді за різними науковими напрямками, який пропонують Електронна бібліотека Національної академії педагогічних наук України, Репозитарій електронних ресурсів ДЗВО «УМО», сторінка кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти ННІМП на сайті ДЗВО «УМО», Український інститут науково-технічної експертизи та інформації з метою популяризації і впровадження наукових досягнень та сприяння розвитку інноваційної діяльності, наприклад, онлайн-семінар «Участь у міжнародних заходах для розширення зв'язків науковців і винахідників з іноземними підприємствами та побудови нових ділових та технологічних партнерств» (спікер – Наталія Швед, 14 грудня 2021 р., УкрІНТЕІ, URL: <http://webinar.ukrintei.ua/>).

Слід наголосити, що у межах діяльності наукової лабораторії «Академічна синергія» із метою *розбудови університетської системи академічної доброчесності* [6] здійснено розробку і розпочато реалізацію освітнього проєкта «Академічна доброчесність у науковому та освітньому просторі: духовність, якість, сталий розвиток» для суб'єктів освітнього процесу Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти». Автор-розробник проєкта: О. А. Остряньська, доцент відділу наукової роботи Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент. Базова кафедра від університету для реалізації проєкта: кафедра педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», завідувач кафедри - І. Л. Сіданіч, доктор педагогічних наук, доцент.

Мета освітнього проєкта «Академічна доброчесність у науковому та освітньому просторі: духовність, якість, сталий розвиток»: 1) навчальна – ознайомити суб'єктів освітнього процесу із поняттям «академічна

добročесність» як основоположним принципом якісної освітньої і науково-дослідної діяльності; із чинною законодавчою базою та нормативно-правовим забезпеченням Міністерства освіти і науки України, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, ДЗВО «Університет менеджменту освіти» з питань дотримання академічної доброчесності як складової академічної культури у закладах вищої освіти України; видами порушень академічної доброчесності та академічною відповідальністю за ці порушення; основними функціями антиплагіатних систем; вибраними освітніми практиками й комплексом дій щодо забезпечення академічної доброчесності при підготовці наукових публікацій і кваліфікаційних робіт; формувати у суб'єктів освітнього процесу академічну доброчесність як складову академічної культури особистості, наскрізні академічні компетентності та соціальну відповідальність як складові конкурентоздатності особистості; 2) *розвивальна* – розвивати у суб'єктів освітнього процесу дивергентне мислення, пізнавальний інтерес, мовлення, мотивацію до дотримання принципів академічної доброчесності у процесі реалізації освітньої та науково-дослідної діяльності, оприлюднення і розповсюдження її результатів; 3) *виховна* – виховувати у суб'єктів освітнього процесу доброчесність як стрижневу якість особистості; повагу до праці педагогічних і науково-педагогічних працівників; шанобливість до академічної спільноти та організаційної культури ДВО «Університету менеджменту освіти»; прагнення дотримуватися академічної доброчесності та культивувати її серед представників студентської та науково-педагогічної спільноти.

У межах заходів, спрямованих на реалізацію названого проєкта, підготовлено методичний посібник *«Академічна доброчесність у сучасному науковому та освітньому просторі»* (упорядники: О. А. Остряньська, І. Л. Сіданіч. Київ: ДЗВО «УМО», 2021). Крім того, розроблено документацію для забезпечення успішної діяльності студентського наукового гуртка та наукової лабораторії «Академічна синергія», що функціонують при кафедрі педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

(Бібліографічні дані: Організація діяльності студентського наукового гуртка у закладі вищої освіти: Методичний посібник / упорядники: О. А. Остряньська, І. Л. Сіданіч. Київ: ДЗВО «УМО», 2021).

Також у межах реалізації освітнього проєкта *«Академічна доброчесність у науковому та освітньому просторі: духовність, якість, сталий розвиток»* здійснено розробку навчально-методичного комплексу з навчальної дисципліни для магістрантів *«Академічна доброчесність та основи академічного письма»* (автор-розробник – Остряньська О. А., кандидат педагогічних наук, доцент), що включає такі складові: 1) навчальну програму дисципліни; 2) робочу програму навчальної дисципліни; 3) силабус із навчальної дисципліни; 4) критерії оцінювання результатів навчання; 5) тексти лекцій із навчальної дисципліни (конспекти лекцій із методичними вказівками щодо проведення); 6) розробки та методичні рекомендації до проведення практичних занять; 7) навчально-методичне та організаційне забезпечення самостійної роботи магістрантів із навчальної дисципліни; 8) навчально-методичне та організаційне забезпечення виконання магістрантами індивідуальних навчально-дослідних завдань із навчальної дисципліни; 9) методичне забезпечення поточного та підсумкового контролю навчальних досягнень магістрантів із навчальної дисципліни, зокрема: а) завдання і тести для поточного (модульного) контролю знань, умінь і навичок магістрантів; б) питання і завдання до семестрового контролю з навчальної дисципліни; в) критерії оцінювання навчальних досягнень магістрантів; г) комплексну контрольну роботу з навчальної дисципліни; 10) навчально-методичне забезпечення практичної підготовки магістрантів (завдання для роботи під час проходження практики); 11) навчально-методичне забезпечення виконання магістрантами кваліфікаційних робіт.

Активно здійснюється розробка науково-методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу з навчальної дисципліни *«Академічна доброчесність та основи академічного письма»* у вигляді окремих видань (монографії, навчально-методичного посібника, хрестоматії, глосарію

(понятійно-термінологічного словника), методичних рекомендацій із навчальної дисципліни).

Яскравим прикладом *організації масових науково-методичних заходів для студентів*, спрямованих на формування академічної доброчесності, є розроблений захід *«Естафета академічної доброчесності: від конкурентоспроможного випускника до першокурсника»*, який дозволяє об'єднати у спільній справі дотримання академічної доброчесності першокурсників університету зі студентами середніх і старших курсів бакалаврату та магістратури, а також спонукає старшокурсників при символічному передаванні *«естафети академічної доброчесності»* до подання першокурсникам власного прикладу дотримання принципів академічної доброчесності як невід'ємної складової *етичних норм діяльності членів університетської спільноти*. Цей захід розроблено у творчій співпраці структурних підрозділів університету: науково-педагогічних працівників відділу наукової роботи, кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти. Важливою для студентів є систематична плідна співпраця із *Радою молодих учених Національної академії педагогічних наук України*, зокрема із проблематики академічної доброчесності. У межах функціонування *Літньої школи для молодих дослідників* розроблено *тренінг для магістрантів і аспірантів «Академічна доброчесність у науці та освіті: успішні сходи для освітянина, науковця, управлінця»*. Слід підкреслити, що дуже важливим у розбудові якісної університетської системи академічної доброчесності є застосування принципу перспективності й наступності у систематичному дотриманні академічної доброчесності від першокурсника до конкурентоспроможного випускника Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти», а тому інформацію про політику академічної доброчесності закладено в *силабуси та робочі програми навчальних дисциплін як стрижневі компоненти змісту навчання майбутніх фахівців конкретних освітньо-професійних* (наприклад, «Педагогіка вищої школи», «Християнська педагогіка») *та освітньо-наукових програм* (наприклад,

«Спеціальна освіта (за нозологіями)»). У межах співпраці наукової бібліотеки з іншими структурними підрозділами ДЗВО «Університет менеджменту освіти» проводиться копітка систематична робота по наповненню *Репозитарію електронних ресурсів Університету*. Цікавими й змістовними для здобувачів вищої освіти є *тематичні виставки літератури «Академічна доброчесність: віртуальний путівник»*, різноманітні заходи до *Тижня академічної доброчесності*. Також створено *електронні опитувальники для науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти з проблематики академічної доброчесності; науково-методичну документацію для провадження групової та індивідуальної проєктної діяльності з означеної проблеми*. Слід наголосити, що розроблення навчально-методичних матеріалів із академічної доброчесності здійснюється на компетентнісній основі та спрямовується на забезпечення принципу студентоцентрованості.

Перспективними є: 1) розробка *Програми підвищення кваліфікації з академічної доброчесності та основ академічного письма для керівників, науковців, освітян*; 2) організація *секційних засідань із проблематики академічної доброчесності*, наприклад, на традиційних *науково-практичних конференціях здобувачів вищої освіти і молодих учених*; 3) *публікація наукових статей у збірнику матеріалів «Наука і молодь: пріоритетні напрями глобалізаційних змін»* Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» та ін.

Здійснюється *перевірка на академічну доброчесність наукових результатів діяльності науково-педагогічних працівників, отриманих у процесі виконання науково-дослідних тем, зокрема результатів наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок, які можуть бути представлені: в офіційній продукції (стандарти, інструкції, нормативні, нормативно-інструктивні видання); в науковій продукції (монографії, препринти, збірники наукових праць); у виробничо-практичній продукції (практичні посібники, методичні посібники; методичні рекомендації, практичні поради); у навчальній продукції (навчальні програми, підручники, навчальні*

посібники (навчально-методичні, навчальні наочні посібники, хрестоматії, практикуми, робочі зошити); у засобах навчання (навчально-наочні ігрові посібники; атласи; навчальні карти; відео- та аудіовізуальні засоби навчання; електронні засоби навчального призначення; електронні засоби загального призначення); в довідковій продукції (енциклопедії (енциклопедичні словники); мовні, лінгвістичні словники; довідники, каталоги).

Таким чином, у процесі професійного розвитку здобувачів вищої освіти наукової лабораторії «Академічна синергія» були досягнуті такі завдання: набуття та вдосконалення знань, умінь і навичок науково-дослідної роботи та застосування їх у самостійній науково-дослідній діяльності у ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; обговорення нагальних проблем сучасної освіти і науки та шляхів їх вирішення; розвиток інтересу й потреби до наукової творчості; формування академічної культури (академічної компетентності, академічної доброчесності, основ академічного письма); налагодження зв'язків з іншими науковими й освітніми організаціями, об'єднаннями, установами.

Позитивним є те, що наукова лабораторія «Академічна синергія» об'єднала здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників університету, стейкхолдерів у потужний творчий колектив для вирішення актуальних проблем освіти; сприяла вибору й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, удосконаленню умінь і навичок проведення магістрантами та аспірантами науково-дослідної роботи в умовах сучасних викликів; забезпечила презентацію (оприлюднення) і розповсюдження наукових досягнень на масових науково-практичних заходах; активізувала творчість здобувачів вищої освіти в освітній і науковій діяльності; створила умови для самореалізації, наукового зростання, особистісно-професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. 234 с.
2. Благодійна акція «Із добром у серці». Сайт ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Головна. Про університет. Новини. URL: <http://umo.edu.ua/news/blaghodijna-akcija-iz-dobrom-u-serci>
3. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні : монографія / [А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький та ін. ; за заг. ред. д.е.н., проф. А. Ф. Павленка та д.е.н., проф. Л. Л. Антонюк]. Київ : КНЕУ, 2014. 350 с.
4. Кафедра педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Про кафедру. URL: <http://umo.edu.ua/institutes/imp/struktura-institutu/kaf-upravl-navch-zaklad/o-kafedhi>.
5. Кириченко М. О. Про наукову і науково-методичну діяльність Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» в умовах децентралізації управління освітою. *Наукова доповідь на засіданні Президії Національної академії педагогічних наук України 17 грудня 2020 р.* Вісник НАПН України. 2020. 2(2). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-2-6>
6. Кириченко М. О., Остряньська О. А., Сіданіч І. Л. Розбудова університетської системи академічної доброчесності як основи професійного розвитку в умовах цифровізації суспільства // *Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph* / Hritchenko T., Loiuk O., – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2021. 994 p. P. 299-316. Available at : DOI – 10.46299/ISG.2021.MONO.PED.III
7. Communication from the Commission to the European Parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the

regions on achieving the European Education Area by 2025 Brussels, 30.9.2020 COM (2020) 625 final, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf. Last accessed 04 April 2021

8. Медвідь Л. Г., Семак Б. Б. Наукова робота у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Економічні науки*. № 59. 2020. С. 139-149.

9. Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти». URL: <http://umo.edu.ua/institutes/imp>

10. Професійний розвиток фахівців в умовах цифровізації суспільства: сучасні тренди : наук.-практ. конф. з міжнар. участю : Матеріали конф. / наук. ред. О. М. Спірін, О. А. Остряньська. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2021. 279 с.

11. Стратегія розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» на період до 2024 року. Київ, 2020. 15 с. URL: <http://umo.edu.ua/strateghiyarozvitku-do-2024-roku>

12. Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016-2022 роки. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>

13. Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття: кол. монографія / І. Л. Сіданіч, Т. Є. Рожнова, Г. М. Тимошко та ін.; за наук. ред. М. О. Кириченка. Київ : ДЗВО «Ун-т менедж. освіти», 2021. 284 с.

3.5 Інноваційна парадигма формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі фахової підготовки

Тимошко Г.М.

ORCID 0000-0003-0996-6138

Процес соціального та економічного розвитку України актуалізує проблему формування професіоналізму викладача, розвитку його комунікативної компетентності. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», нормативні документи (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 - 2031 роки тощо) акцентують увагу на високих вимогах до особистості і комунікативної компетентності педагога вищої школи.

За останні роки теорія і практика вітчизняної вищої освіти набула значного розвитку. Суттєвими досягненнями є зростання рівня компетентності викладачів вищої школи в умовах реформування та їх бажання удосконалювати професійну освіту в педагогічній діяльності. Однак невирішеною в теорії і практиці вітчизняної педагогіки залишається проблема випередження розвитку суспільних вимог до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. Розв'язання цієї проблеми є не лише потребою часу, а й необхідністю щодо забезпечення переорієнтації державної політики на конкретну людину з індивідуально-стимулюючою та інвестиційною спрямованістю.

Компетентнісно-зорієнтований підхід – один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. Виникла необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів закладів вищої освіти у відповідності до нових вимог. Вхідження в європейський соціокультурний простір зумовлює потребу в ефективних умовах, які забезпечували би професійне вдосконалення педагогів, сприяли би впровадженню нових підходів у практику їх роботи, підвищенню

конкурентоспроможності професійної освіти. Соціальна ситуація, що склалась, по-новому ставить проблему розвитку та вдосконалення педагогічних кадрів у закладі освіти.

Переорієнтація системи освіти певною мірою залежить від багатьох чинників. І найважливішим серед них є якість фахової підготовки педагога. На думку провідних зарубіжних та вітчизняних науковців, одним із перспективних шляхів реформування освіти є реалізація основних положень компетентнісного підходу. Ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є педагог, чий рівень професійної підготовки та особистісної культури має забезпечувати дієвість інноваційного розвитку освіти. Тому одним із першочергових завдань, що постали сьогодні, є становлення педагога суб'єктом інноваційних процесів, спрямованих на впровадження в практику роботи ідей компетентнісного підходу, які є надзвичайно важливими на державному рівні.

Упродовж останніх років у системі вищої педагогічної освіти компетентнісний підхід досліджували багато вітчизняних та зарубіжних учених (В. Болотов, Г. Гаврищак, В. Гладуш, І. Зимня, Т. Іванова, Л. Єлагіна, І. Єрмаков, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Лебедев, М. Лук'янова, Г. Малик, А. Новиков, О. Овчарук, М. Пригодій, О. Ситник, С. Шишов, та ін.).

Л. Єлагіна зазначає, що компетентнісний підхід дозволяє здійснити аналіз змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, яка професійно формується, і одночасно орієнтується його на інноваційний досвід успішної комунікативної діяльності в конкретній галузі. У публікаціях авторів головна роль компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачається в підсиленні практичної орієнтації освіти. Питання розвитку комунікативної компетентності педагога знайшли своє відображення у наукових працях Н. Бібик, Л. Ващенко, О. Глузмана, О. Дубасенюк, А. Деркача, І. Задніпрянець, І. Зязюна, Н. Лобанової, В. Лозової, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенка, О. Савченко, І. Соколової, А.Хуторського, О. В. Шемет, О. Шиян та ін.

О. Савченко зазначає, що визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту.

Приведення комунікативної компетентності майбутніх педагогів у відповідність із сучасними вимогами суспільства, формування їх творчого потенціалу, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівня визначають головну мету освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Фахова підготовка майбутнього педагога, як фахівця в руслі сучасних тенденцій, повинна охоплювати процес оволодіння ним інноваційними технологіями навчання, спеціальними знаннями, вміннями для повноцінного здійснення ним педагогічної діяльності; навичками прийомів комунікативної компетентності до змісту та структури професійної діяльності; підвищення індивідуального потенціалу та креативних можливостей. Це вимагає змін у процесі фахової підготовки педагогів в цілому та інноваційної парадигми формування комунікативної компетентності педагогів у відповідності із сучасними вимогами суспільства, зокрема.

Сучасні вчені вважають, що логіка формування сучасної парадигми педагогіки та освіти має бути сконцентрована у розвитку сутності таких понять як «свобода», «гуманізм», «дитиноцентризм», «особистісна орієнтованість», «суб'єкт-суб'єктний підхід», «емпатія», «діалогічність», «співробітництво», «педагогічна взаємодія», «толерантність» тощо, які є поняттями комунікативної сфери. Ці категорії стали методичними принципами різних педагогічних концепцій, підходів, теорій.

Комунікація в педагогіці зводиться до інформаційного, технологічного, мовленнєвого аспекту означення спілкування, як суто технологічного засобу передачі інформації. З іншого боку, вона сприймається як щось таке, що не може бути визначальним у педагогічному процесі, як матерія, яка є нейтральною відносно сутності, змісту, цінностей педагогічної науки.

Звідси й виникає потреба у дослідженні та введенні в науковий обіг понять із детальним тлумаченням їх методологічних та науково-педагогічних базисів. Одним із таких понять, яке нині зайняло чільне місце, є комунікативна компетентність педагога як інтегральне поняття, яке здатне поєднувати в собі лінгвістичний, психологічний та педагогічний зміст.

Вважаємо за доцільне розкрити ретроспективний аспект становлення поняття комунікативної компетентності, який був розпочатий ще в часи античності. Комунікативна проблематика в цей період представлена сценічним мистецтвом Древньої Греції, що дало блискучі зразки сценічного спілкування: монологи, декламації, діалоги, що характеризуються абстрактним від людської особистості об'єктивізмом. В епічних поемах Гомера «Іліада» і «Одіссея» ідеалізується гармонізуючий характер взаємодії учасників спілкування [4].

У V ст. до н.е. Протагор, Георгій та інші софісти поставили комунікативну проблематику в центр уваги. Ними виділені і охарактеризовані наступні аспекти цієї проблематики:

а) людина є мислячий суб'єкт із суперечливим внутрішнім життям та першими спробами рефлексії;

б) зв'язок з іншими людьми розглядається як дія на цих людей; побудована перша теорія словесної дії, що доводить могутність слова як засобу формування людської душі, силу дії слова на емоції і волю людини;

в) вперше звернена увага на те, що комунікативний контакт індивіда з іншими індивідами не є щось випадкове: він причинно обумовлений і втілений в певні форми, він не є особистою справою індивідів, а в тому чи іншому випадку співвідноситься із потребами суспільства ; тому комунікативний контакт не абсолютне соціальне благо для обох сторін, він може бути соціально необхідний;

г) зародження «культури монологічного типу» [18], мистецтва маніпулювання слухачем, що демонструє блискучі способи переконати кого завгодно і в чому завгодно.

Функція комунікації як могутнього засобу самопізнання індивіда виділена у бесідах Сократа (біля 470-399г. до н.е.). Створена «культура евристичного діалогу», завдання якого - пошук істини і сенсу. Діалог несе педагогічне навантаження, оскільки є активним важелем у вихованні і перевихованні людини [16].

Філософія культури спілкування згадується систематично Аристотелем в трактатах «Аналітика», «Топіки», «Риторика», «Про софістичні спростування». Під культурою спілкування розуміється мовна культура в таких її аспектах як логіка і аргументація, методика, теорія красномовства, обґрунтування, спростування і критика. Аристотель створює першу схему спілкування, що складається з трьох елементів :

- а) особа, яка говорить;
- б) мова, яку ця особа застосовує;
- в) особа, яка цю мову слухає.

Описом якостей гарної мови ми зобов'язані давньоримському ораторові Цицеронові і його книгам «Про оратора», «Брут», «Оратор», де охарактеризовані такі якості, як ясність, чистота, доцільність та ін. Естетичний ефект мови виступає на перше місце в парадигмі значних рис ораторського мистецтва; мова мотивує в учасників спілкування задоволення та позитивні емоції. Діонісій Галікарнаський і Квінтіліан розвивають теорію діалогу, розглядаючи його як взаємодію, а не дію [27].

В період середньовіччя комунікативна проблематика розвивається під впливом античних уявлень про тісний взаємозв'язок моральної досконалості особи і ступеня володіння словом [26]. Пануючий у той час «катехізічний» метод навчання характеризувався структурою «запитання-відповідь», формалізованістю, фіксованістю застиглих семантичних і структурних форм. Вимоги правильності, ясності, чіткості педагогічної мови створюють ієрархію цінностей мовного педагогічного ідеалу середньовіччя, набуваючи характеру безпомилковості.

Педагогічні праці діячів епохи Відродження і Просвіти можна назвати предтечами теорії комунікативної компетентності вчителя. Я. Коменський обґрунтовує необхідність супроводжувати словесну передачу знань різними видами наочності, спиратися на чуттєве сприйняття. Таким чином, комунікативний напрям педагогічної думки Відродження і Просвіти спирається на традиції античної класики і підпорядкований любові, розуму, життєрадісній бадьорості. Риторико-педагогічний ідеал – гармонізуючий діалог між учителем і учнем.

Старослов'янський комунікативний ідеал відрізняється гармонійною врівноваженістю і визначеністю, в основі якого лежить взаємодія традицій античності і християнських моральних цінностей. В ієрархії людських якостей красномовство займає одне з перших місць.

У другій половині XIX століття виникає народництво або «виходи в народ» як пошук шляху подолання індивідуалізму у свідомості, переходу від індивідуалістичної творчості до народної, як «спрощення для народу». Народництво не дає бажаних результатів, оскільки між учнем і учителем, письменником і читачем має бути відстань (хоч би в інтелекті), інакше нічому буде учити, нічого буде «нести в народ» [1].

К. Ушинський висуває ідею «народної педагогіки», у рамках якої значна роль відводиться розвитку педагогічної мовної культури учителя відповідно до національно-культурного зразка.

У 70-х роках XX століття психологічні дослідження спілкування в співвідношенні з суміжними науками - лінгвістикою, семіотикою і теорією інформації, педагогікою і естетикою висвітили позитивний вплив спілкування в процесі виховання, формування і розвитку особистості. У психолого-педагогічній літературі розглядається питання про те, що педагогічне спілкування є специфічною формою, що має свої особливості.

На початку XXI століття у педагогічну термінологію введено компетентністний підхід до оцінки результатів освіти, де серед ключових виділяється комунікативна.

В цілому роль класичної античної спадщини в становленні і розвитку вітчизняної і зарубіжної концепції комунікативної педагогічної компетентності важко перебільшити.

Порівняно недавно набуло поширення поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі. Так, компетентнісна освіта з'явилася в 60-х роках у США, Великобританії, Німеччині, як досягнення певного освітнього результату, а вже в кінці 80-х років XX ст. зародився у вітчизняній літературі спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті.

Для багатьох дослідників компетентність фахівця проявляється, насамперед, в ефективному виконанні функціональних обов'язків. Але компетентність розуміють і в такий спосіб: міра розуміння навколишнього світу й адекватність взаємодії з ним; сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють успішно виконувати діяльність; певний рівень сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта; рівень навченості соціальним і індивідуальним формам активності, що дає можливість індивіду в рамках своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві; сукупність професійних властивостей, тобто здібностей реалізувати посадові вимоги на певному рівні тощо.

В сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни «компетентність» і «компетенція». У довідковій літературі «компетенція» (лат. *competentia* від *competo* досягати, відповідати, підходити) визначається як обсяг повноважень згідно із законом, статутом чи іншими актами конкретного органу чи посадової особи; обсяг питань, згідно з якими певну особу наділено повноваженнями [14]. В «Енциклопедії освіти» [6] компетенції трактуються як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності.

На думку науковця А. Хуторського, поняття «компетенція» й «компетентність» синонімічні, тому компетенція – сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, які задаються для визначення кола предметів та процесів, які необхідні для якісної продуктивної діяльності, а компетентність – це володіння компетенцією [25].

І. Зимня вважає, що особистість володіє різними компетентностями, в той же час як компетенція – сукупність задач, способів діяльності, тобто компонентів, які необхідні для ефективного виконання діяльності [7].

У словнику іншомовних слів «компетентність» (властивість відповідно до значення «компетентний») – це володіння компетенцією; правом, керуючись знаннями чи повноваженнями, робити чи вирішувати будь-що, висловлювати судження про будь-що; достатня обізнаність зі знаннями в певній галузі [12].

У науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення поняття «компетентність». На думку Л. Хоружої, компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [24]. Н. Кузьміна розглядає компетентність як сукупність психологічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного навчання і розвитку особистості [13]. Л. Мітіна пояснює компетентність як фактор професійного розвитку інтерактивних характеристик особистості [17]. Г. Ігнатенко вважає, що компетентність – це здатність працівника кваліфіковано виконувати визначені види робіт у рамках конкретної професії, досягаючи високих кількісних і якісних результатів праці [9]. На нашу думку, поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено і в більшості випадків вживається досить інтуїтивно.

В свою чергу, компетентність є багатофакторною якістю фахівця. Вона містить в собі не лише певний обсяг знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей, а й ціннісних орієнтацій фахівця, усвідомлення ним свого місця в суспільстві й розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до творчої комунікації [10].

Поняття «комунікація» трактується сучасними філософами і соціологами, як особлива сфера діяльності людини і система відносин суб'єктів. В короткому соціологічному енциклопедичному словнику комунікація визначається як особлива форма соціальної взаємодії, що реалізується у процесі двостороннього обміну інформацією та забезпечує комунікацію всіх її учасників [22].

Н. Волкова визначає комунікацію як форму зв'язку, процес повідомлення і передачі інформації, акт спілкування між двома або більше індивідами емоційного чи інтелектуального змісту [3]. В. Луговий стверджує, що суть комунікації – в цілеспрямованому спілкуванні, яке реалізується в конкретних ситуаціях згідно з нормами мовленнєвої діяльності [15].

В наведених науковцями визначеннях комунікації використовується слово «спілкування». Спілкування виступає основою педагогічної комунікації та безпосередньо пов'язане з вербальними засобами даного процесу.

В довідковій літературі («Новий тлумачний словник української мови» [19], «Філософський енциклопедичний словник» [23] комунікація (з лат. communicatio – зв'язок, повідомлення) означає те саме, що спілкування. Спілкування – це процес взаємозв'язку і взаємодії суспільних суб'єктів, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями й навичками, результатами діяльності [23].

У психолого-педагогічній літературі спілкування розглядається як невід'ємний складник діяльності фахівця. Метою спілкування є досягнення взаєморозуміння між людьми, встановлення психологічного контакту, що впливає на знання, відносини, діяльність. Спілкування – це вміння вступати в контакт з людьми, враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості кожної особистості та окремих груп громадян, своєчасне і адекватне визначення емоційно-психологічного стану співрозмовника, його інтересів тощо [11].

Спілкування відіграє важливу роль у формуванні і розвитку особистості фахівця, тому що є важливою стороною його життєдіяльності. Під час спілкування здійснюється комунікативний процес: обмін інформацією,

думками, почуттями, способами й результатами діяльності – відбувається взаємодія, взаємовплив індивідів, виникає взаєморозуміння.

Для того, щоб повноцінно й ефективно спілкуватися, фахівець має володіти комплексом комунікативних умінь (швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати власне мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту [2] й бути комунікативно компетентним.

Досліджуючи комунікативну компетентність, науковці Г. Данченко, Ю. Жуков, С. Макаренко, Л. Петровська, трактують її як уміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність – це знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно- адаптованому рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації.

На основі проаналізованих науково-літературних джерел Н. Назаренко уточнює сутність комунікативної компетентності майбутнього фахівця як сукупність умотивованих знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для здійснення професійної діяльності [18].

Усе це посилює увагу вчених-педагогів, психологів, методистів, організаторів професійної освіти до проблеми формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців, вимагає ґрунтовного вивчення питань педагогічного змісту.

Отже, на основі аналізу різних поглядів учених щодо трактування понять «комунікативна компетентність», визначено ключову дефініцію: комунікативна компетентність викладача – це інтегративне особистісне утворення, яке розглядається як результат сформованості професійних компетенцій та особистісних якостей майбутнього викладача в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Сучасний світ стрімко трансформується в єдину «надіндустріальну цивілізацію третьої хвили», що потребує переосмислення цінностей та

ціннісних орієнтацій, вимагає нових підходів для розв'язання життєво важливих ситуацій, нового планетарного мислення, нових методологічних засад будь-якої діяльнісної сфери людини.

Основна мета вищої педагогічної освіти – підготовка кваліфікованого викладача, компетентного, готового до постійного професійного зростання.

Педагогічна комунікація виступає основною формою здійснення педагогічного процесу та проявляється у пошуку змісту та способу передачі навчальної інформації, у творчості педагогічної взаємодії, у здатності зацікавити, захопити, організувати пошукову діяльність учнів, у вмінні правильно зорієнтуватися у нестандартних педагогічних ситуаціях. Професійно-педагогічна комунікативна компетентність має глибинні джерела, тісно пов'язані з особистісними рисами педагога, мотивами його діяльності, особистісними соціокультурними та комунікативними настановами, ціннісними орієнтирами та виявляється в особистісному, комунікативному, інтегративному, перцептивному аспектах спілкування.

Комунікативна компетентність педагогів, безперечно, необхідна для ефективної педагогічної діяльності, а тому є сенс у закладах освіти приділяти належну увагу її формуванню протягом всього часу навчання студентської молоді. Формування компетентності фахівців цього різновиду потребує системного підходу, який повинен реалізовуватися на всіх етапах підготовки фахівця. З позицій алгоритмізації процес формування, на наш погляд, можна поділити на етапи:

- діагностичний, на якому з'ясовуються наявність комунікативних здібностей у студентів, їхній комунікативний потенціал, ступінь початкової мовної сформованості першокурсників, що набутий ними на попередньому етапі навчання – переважно в загальноосвітній школі або педагогічному коледжі, актуальність для студентів компетенцій, які вони можуть набути в обраному ними закладі вищої освіти;

- теоретично-навчальний, що передбачає засвоєння студентами комунікативних знань, які являють собою узагальнений досвід людства у сфері

комунікативної діяльності, відображення у свідомості носіїв знань комунікативних ситуацій з їх причинно-наслідковими зв'язками і відношеннями. Цей етап передбачає формування комунікативної компетентності під час читання не лише дисциплін, спеціально орієнтованих на повідомлення знань цього різновиду молоді, а й предметів іншого спрямування, адже комунікативний компонент присутній як необхідний при викладанні будь-якої дисципліни;

- практично-навчальний, що спрямований на формування комунікативних навичок – автоматизованих свідомих дій, які сприяють швидкому відображенню у свідомості особистості комунікативних ситуацій, визначають успішність їх сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу на нього у процесі соціально-педагогічної комунікації, та комунікативних умінь; комплексу дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності. Цей етап відбувається на практичних заняттях та практиці;

- контрольно-рефлексивний, на якому проводяться різні форми перевірки знань студентів (співбесіди, колоквіуми, заліки, екзамени тощо), здійснюється аналіз набутої комунікативної компетентності, оцінюється успішність викладацької роботи.

Слід визнати, що комунікативних знань і навичок для професійної діяльності, які здобувачі вищої освіти набувають за освітньо- професійною програмою «Педагогіка вищої школи», недостатньо. Доцільно уже в стінах закладів освіти майбутнім педагогам набути не лише певні знання та навички, а й мінімум комунікативних умінь, формуванню яких сприяють не лише практичні заняття, а й практика, що є складовою освітнього процесу у вищій школі. Про це, зокрема, пише Н Приходькіна , яка вважає: компетенція – це не лише наявність знань, а й уміння використовувати їх при виконанні професійних функцій [20]. Важливість практики для становлення професійної компетентності в тому, що під час її проходження майбутній фахівець набуває

здатності приймати ефективні рішення на основі здобутих знань. Практика дозволяє використовувати ці знання для формування необхідних професійних навичок та умінь у фаховій діяльності, засвоювати елементи досвіду від осіб, що займаються цією діяльністю професійно. Особливо це важливо при підготовці спеціалістів, діяльність яких спрямована на комунікативну взаємодію з людьми.

Натомість, орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби цифрового суспільства, готують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати і управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати у дітей та дорослих вміння вчитись.

У світовій системі професійна освіта дає можливість управляти (у найширшому сенсі слова) утворенням майбутнього, розвивати здатність швидко і чітко реагувати на потреби постійно змінного ринку в системі професійної підготовки. Повною мірою реалізується теза про те, що сучасний педагог вищої школи обов'язково повинен володіти рядом професійно-особистісних якостей, об'єднаних поняттям «формули якості». Так, японські дослідники в цю формулу включають моральність, інтелект, майстерність, фізичну досконалість тощо; французькі дослідники – професіоналізм, ініціативу, творення, адаптацію, динамізм і ін.

В той же час проблема професійної компетентності пов'язана з соціально-психологічним феноменом – конкурентоздатністю викладача закладу вищої освіти. Знання сьогодні стає єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції, але знання може бути використане лише через кваліфікацію індивідів. Сучасні ЗВО зацікавлені у викладачах, які:

- уміють думати самостійно і вирішувати всілякі проблеми (тобто застосовувати знання, отримані в процесі освіти);
- володіють критичним і творчим мисленням, багатим словарним запасом іноземних мов, заснованим на глибоких системних знаннях;
- уміють здобувати нові знання (тобто здібні до самонавчання, самоосвіти).

Актуальною є думка В. Сластеніна про те, що сучасному викладачеві потрібно бути компетентним, потрібно повністю і до точності знати всі умови викладацького хисту на його сучасній висоті, потрібно мати відому наукову освіту адже знання, компетентність, освіту не можна замінити жодними іншими, навіть кращими людськими якостями.

Отже, нагальною на сьогодні є потреба у професійно компетентних педагогах. Збільшуються вимоги до якості підготовки вчителів, викладачів та якості їх діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу ставить цілий ряд методологічних і теоретичних запитань. Перш за все, це запитання: як співвідносити організацію на основі компетентнішого підходу освітнього процесу з його традиційною орієнтацією на знання, уміння, навички? Які зміни необхідно внести в організацію освітнього процесу (його форми, методи), щоб сприяти виявленню і формуванню компетентностей як педагогів, так і молоді.

Перехід до компетентної освіти передбачає виконання низки послідовних дій з боку всіх суб'єктів освітнього процесу і передусім, педагогів-супервізорів та наставників.

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів вищої школи є об'єктом дискусій і протиріч між психологами, педагогами, фізіологами тощо. Важливо розуміти, яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Щоб стати професійно компетентним, педагог повинен сьогодні, з одного боку, постійно навчатися, з іншого – самореалізовуватися в педагогічній діяльності. Самореалізуючись, він не просто функціонує в суспільстві, але й

долучає себе до його цінностей. У системі освіти педагог – особистість, яка саморозвивається в процесі роботи над собою, вдосконалює свої професійні та особистісні якості. Професійна компетентність будь-якого викладача повинна бути комплексною.

Формування комплексної комунікативної компетентності відбувається поступально. У розвитку цієї компетентності можна виділити чотири рівні: перший рівень – неусвідомлена комунікативна компетентність; другий – репродуктивна комунікативна компетентність; третій – продуктивна комунікативна компетентність; четвертий – творча комунікативна компетентність.

Найвищим є рівень творчої компетентності. Здобувачі освіти, які опанували творчий рівень комунікативної компетентності, не лише успішні в навчанні і здатні до самореалізації у суспільстві, але й орієнтовані на взаємодопомогу та партнерство. Вивчення основ комунікативної компетентності у закладі вищої освіти сприяє осмисленню майбутніми фахівцями її значущості для професійної діяльності. Звісно, формувати комунікативну компетентність потрібно не поверхово, стимулюючи лише її зовнішні атрибути, а глибоко, крізь ціннісні орієнтації людини. Слушною є точка зору Дж. Равена, який вважає компетентність «внутрішньо мотивованою характеристикою, пов'язаною з системою особистих цінностей», що має системотворче значення мотиваційно-ціннісної сфери особистості [21], тому комунікативна компетентність повинна стати складовою духовної культури майбутнього педагога ЗВО і сприяти розвитку гуманістичної спрямованої його професійної діяльності.

Комунікативна компетентність відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі комунікативних знань, умінь та навичок, готовності до професійної взаємодії з усіма

учасниками педагогічного процесу. Компетентність цього різновиду – це властивість особистості, яка є репрезентантом її ціннісних орієнтацій, професійних якостей, досвіду, творчого мислення, засобом, що вкрай необхідний для успішної педагогічної діяльності. Впровадження компетентнісного підходу в практику роботи загальноосвітніх і професійних закладів освіти дає змогу вирішити проблему, що є важливою для нашої країни, оскільки вже студентська молодь зазвичай успішно опановує значний обсяг теоретичних знань, проте відчуває суттєві труднощі в діяльності, що потребує застосування цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій. Саме тому впровадження цього підходу в освітню практику, у тому числі в її комунікативну сферу, є однією з передумов розбудови вітчизняної освіти в епоху постіндустріального суспільства.

Під впливом нових ідей, соціальних запитів та емпіричних даних набула актуальності необхідність у вивченні й науковому аналізі (з урахуванням сучасних підходів і засобів) проблеми розвитку комунікативної компетентності особистості в нинішніх умовах, коли перед суспільством постала нагальна потреба у випереджальній освіті й безперервному професійному та комунікативному розвитку особистості. Задоволення цієї потреби пов'язане із впровадженням в освітній простір компетентнісно спрямованого підходу, що є концептуальним орієнтиром у визначенні змісту й форм організації навчання. Комунікативний напрям у формуванні комунікативної компетентної особистості передбачає вироблення вмінь і навичок міжособистісної взаємодії, розвиток культури спілкування, комунікативну творчість. Здобутий особистістю у навчальній та міжособистісній взаємодії інструмент комунікації забезпечує її зв'язок із суспільством і виконання професійних завдань.

У сучасних умовах зростає значущість комунікативної компетентності передусім для діяльності й спілкування педагога. Спілкування, що розглядається традиційно психологічною наукою як «діяльність у діяльності», супроводжує будь-яку діяльність, у тому числі професійну, і потребує компетентності її суб'єкта. Виконувана майбутніми педагогами діяльність – це

завжди міжособистісне спілкування, процес комунікації, постійне налагодження взаємодії між людьми. Опанування комунікативної компетентності має неабияке значення для розвитку відносин у сфері міжособистісної взаємодії. І саме реалізація у взаємодії комунікативної компетентності як визначальної складової професійної компетентності забезпечує виконання педагогом зумовлених фахом функцій.

Цілеспрямоване оволодіння особистістю вмінням спілкуватися потрібно починати вже в період професійного самовизначення і послідовно здійснювати на всіх наступних етапах набуття нею професіоналізму.

На основі аналізу вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності можна розглядати комунікативну компетентність як поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності.

Процес професійної підготовки розкриває перед молодими майбутніми педагогами нові горизонти у становленні професіоналізму. У цей період особистість не тільки освоює нову професійну роль – фахівця, а й набуває досвіду самостійного виконання професійної, в тому числі комунікативної, діяльності. Важливе місце на етапі професійної підготовки займає питання особистісного і професійного самопізнання, що здійснюється передусім через професійну рефлексію. Остання забезпечує, за даними дослідників, подолання фахівцем проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні і її розвиток через вихід у рефлексивну позицію, через заміну вже використаного способу діяння.

У новий період життєдіяльності молодий фахівець, спираючись на сформовані в період професійної підготовки (в різних ситуаціях навчання і спілкування) знання і вміння, не тільки вдосконалює професійно важливі якості, а й розвивається як суб'єкт спілкування.

Пріоритетним напрямом сучасної державної політики в сфері науки й освіти є інтеграція вищої освіти і науки з метою пріоритетного розвитку наукових досліджень та інноваційних розробок, орієнтованих на становлення освіченого суспільства. У зв'язку з цим першочерговими проблемами, на

вирішення яких має бути спрямована спільна діяльність вищої школи, академічної та галузевої науки, стають проблеми відтворення кадрового потенціалу науки й вищої школи, збереження спадковості поколінь, покращення системи підготовки педагогів вищої школи.

Зарубіжні вчені вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є розуміння самого уявлення компетентності; які саме компетентності(здатності) та як потрібно формувати, що має бути підсумком у процесі фахової підготовки майбутнього педагога вищої школи. Зважаючи на це, виникає необхідність розробки нових теоретичних моделей професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, які адекватно відображають вимоги сучасної міжкультурної освітньої парадигми, й пошуку ефективних систем та педагогічних умов для їхнього втілення в практиці освітньої діяльності закладів вищої освіти. Пильна увага дослідників до особистісного розвитку в процесі освіти і до теорії мовної практики особистості в навчанні мови підтверджують актуальність проблеми формування їх компетентності в структурі професійної діяльності.

У руслі зазначеної проблеми ми керуватимемося положеннями науковців про те, що в процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення ключових, загальногалузевих і життєвотворчих компетентностей особистості. Це значною мірою впливає на підвищення рівня конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти і якості освіти в цілому. На наше глибоке переконання , комунікативна компетентність майбутніх педагогів вищої школи і є однією із важливих життєвотворчих компетентностей особистості здобувачів вищої освіти.

Усвідомлення важливості комунікативної компетентності позитивно впливає на професійний рівень майбутніх педагогів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім викладачам для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Розвиток комунікативної компетентності повинен бути комплексним та реалізовуватися як засобами змісту освіти, так і відповідним педагогічним інструментарієм. При цьому варто пам'ятати, що формування компетенцій не можна зводити до здобуття знань, формування умінь та навичок. Освітній процес має також забезпечувати формування готовності до професійної діяльності й на мотиваційному рівні.

Найважливішим завданням забезпечення професійної підготовки студентської молоді, є їхній загальний розвиток, удосконалення мовної та комунікативної компетенції, досягнення такого рівня володіння діловим мовленням, який достатній для активної і плідної участі майбутнього фахівця в професійній діяльності.

Формування комунікативної компетентності – це мета, завдання й проблема підготовки викладачів для будь-якої професійної галузі, яка в умовах модернізації вітчизняної освіти, сучасної науки набуває особливої актуальності.

В свою чергу, психолого-педагогічна підтримка є процесом створення викладачем первинних умов, у тому числі емоційного фону для того, щоб студент у тій чи іншій навчальній чи життєвій ситуації зміг свідомо і самостійно здійснити адекватний вибір поведінки та джерел інформації; вторинних умов для того, щоб студент міг самостійно діяти згідно ситуації цього вибору навіть при зустрічі з яким-небудь ускладненням. Здійснюючи психолого-педагогічну підтримку, педагог повинен орієнтуватися на поєднання методів і прийомів розвитку індивідуальних, ключових, особистісних і професійних компетенцій студента і його комунікативну культуру [5].

Для вирішення аналогічних проблем, на наш погляд, в освітній процес повинні бути впроваджені інтерактивні методи навчання та суперечливі ситуації. Освітній процес, що базується на використанні інтерактивних методів навчання, організовується з урахуванням включеності у процес пізнання всіх студентів групи, використанням проектної роботи, рольових ігор. Інтерактивні методи будуються на принципах взаємодії, активності студентів, опори на груповий досвід, обов'язкового зворотного зв'язку. Створюється

середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їхніх аргументів, збагаченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки та контролю.

Беручи до уваги, що комунікативне лідерство сьогодні – головний тест на відповідність світовим освітнім стандартам, поставимо питання, чи існує методика, що дозволяє в рамках відведених навчальним планом годин на навчальні дисципліни сформувати діалогічну компетентність як вищий прояв комунікативної компетентності студентів.

Комунікативна компетентність викладача – супервізора ЗВО, який продукує її в освітньому процесі як педагогічну взаємодію, визначається умінням включати такі компетенції:

- стимулювати пізнавальні інтереси студентів на заняттях;
- здійснювати мотивацію кожного навчального заняття, тематичного блоку та дисципліни в цілому;
- формувати позитивне ставлення студентів до навчання та вивчення певної дисципліни зокрема;
- актуалізувати знання і життєвий досвід студентів;
- адекватно сприймати та розуміти студентів;
- виявляти здатність до емпатії;
- організовувати спілкування студентів;
- орієнтуватися у різних ситуаціях щодо спілкування;
- доброзичливо ставитись до студентів з врахуванням їхніх потреб;
- створювати позитивний психологічний клімат на занятті.

Сформована комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО інтегрує до управлінської та проєктної компетентності .

Управлінська компетентність викладача визначається як здатність планувати, організовувати і контролювати освітній процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату і характеризується такими компетенціями:

- конкретизувати цілі навчання з дисципліни і виховання;
- визначити способи поетапної реалізації цілей навчання і виховання;
- оцінювати рівень навчальних досягнень здобувачів освіти з усіх видів діяльності;
- використовувати різні види і методи контролю;
- керувати фронтальною, груповою та індивідуальною роботою студентів на заняттях;
- організовувати самостійну роботу студентів;
- визначати педагогічні задачі відповідно до предмету.

Проектна компетентність викладача полягає у здатності передбачати наслідки фахової та особистісної діяльності і включає такі компетенції:

- передбачати результати освітнього процесу;
- планувати результати, які необхідно досягти студентам після виконання завдань з певних видів діяльності;
- розробляти навчальні плани і програми з дисципліни;
- розробляти плани заняття;
- проєктувати зміст навчання з дисципліни;
- проєктувати освітній процес;
- проєктувати діяльність студентів на занятті;
- проєктувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність відповідно до предмету.

В основу розвитку комунікативної компетентності у здобувачів освіти закладено діяльнісний підхід, який розвиває самостійну творчу активність кожного студента. Навчання передбачає на початковому етапі спільну освітню діяльність під керівництвом педагога, а потім самостійну. Розвиток комунікативної компетентності – процес тривалий і досить складний.

Ключові шляхи розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти полягають у тому, що форми, методи та прийоми роботи спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу був джерелом для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Натомість, сформована комунікативна компетентність забезпечує:

- вдосконалення умінь і здібностей спілкування в навчально-науковій, соціально-побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах спілкування;
- оволодіння формами мовленнєвого спілкування в процесі різних видів діяльності;
- розвиток умінь й здібностей роботи з навчальним науковим текстом, іншими джерелами інформації;
- вдосконалення умінь інтерпретації інформації [8].

Визначним завданням вищої школи є процес моделювання сучасного освітнього сценарію формування комунікативних компетенцій майбутнього педагога з метою олюднення відносин між учасниками освітньої діяльності в системі людина-людина. Формування й розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти позитивно впливає на професійний рівень майбутніх педагогів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Створенню умов розвитку особистості сприяють технології особистісно орієнтованої освіти, до яких належать:

- тренінгові технології (професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності);
- діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій);
- ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри) .

Їхнє використання має ґрунтуватися таких принципах:

- принцип особистісного підходу, за якого викладач і студент є односторонніми. Оскільки людське спілкування розпочинається зі встановлення контакту, надзвичайно важливою є первинна комунікативна адаптація, зосередженість на співрозмовникові. У таких умовах зникає внутрішня напруга, зникають комплекси і з'являється взаєморозуміння;

- принцип ситуативності, який передбачає у процесі формування комунікативної компетентності відбір та організацію матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників;

- принцип моделювання, за яким змістову сторону навчання мають представляти не теми, а проблеми;

- принцип двостороннього характеру навчального спілкування, який полягає в чіткому розподілі функцій між викладачем та студентами. Педагог керує спілкуванням із метою формування, відпрацювання та закріплення навичок і вмінь мовленнєвої діяльності; студенти зосереджуються насамперед на спілкуванні, адже засобами мовлення вони можуть вийти за межі навчальних ситуацій;

- принцип диференційованого підходу до формування груп. Навчальні групи мають формуватися і врахуванням вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності;

- принцип діяльнісної основи навчання, який виражається в зовнішній та внутрішній активності студента. Для цього варто збільшувати обсяг індивідуальних, групових та колективних форм навчання й скорочувати обсяг традиційної фронтальної роботи, за якої активною дійовою особою є викладач;

- принцип групової взаємодії, який передбачає розкриття індивідуальності кожного студента через спілкування, для чого в групі має панувати такий психологічний клімат, який дозволить ефективно виявити й розкрити можливості кожного студента. При цьому міжособистісну взаємодію можна розглядати через діади: «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент»;

- принцип орієнтації на професію. Формування комунікативної компетентності студентів закладу вищої освіти неможливе без врахування специфіки опановуваної професії, для чого пропонувані завдання мають відображати ситуації із професійної діяльності.

Найбільш принагідними організаційно-педагогічними умовами розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача є: здійснення психолого-педагогічної підтримки студентів у ході навчального заняття; використання інтерактивних методів навчання (дискусії, дебати, ділові ігри, проектні методи); включення в систему занять проблемних ситуацій та позиціонування шляхів їх вирішення.

Одним із компонентів формування педагогічної майстерності майбутнього викладача є сформованість у нього комунікативної культури. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення привабливим; створити щиру атмосферу в аудиторії, встановити контакт з студентами, досягти взаєморозуміння з ними. Високий рівень комунікативної культури визначається наявністю у майбутнього викладача закладу вищої освіти низки якостей:

- емпатія – уміння бачити світ очима інших;
- доброзичливість – пошана, симпатія, уміння розуміти людей, не схвалюючи їх вчинки;
- автентичність – здатність бути самим собою в контактах з іншими;
- ініціативність – здатність йти вперед, встановлювати контакти, готовність брати справу під контроль в ситуації, яка вимагає активного втручання, а не просто чекати, коли почнуть діяти інші;
- ухвалення відчуття – уміння виражати свої відчуття і готовність приймати емоційну експресію з боку інших.

Комунікативна діяльність педагога – це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе, протилежної сторони. В іншому випадку він діятиме навмання, методом спроб і помилок. Тільки на основі оперативного дослідження, аналізу ситуації можна знаходити вірогідні засоби для забезпечення гуманізації навчання.

Пріоритетним аспектом підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності є формування в нього навичок спілкування. Ці навички цілеспрямовано в процесі проведення різноманітних форм, навчальних практик, що передбачаються освітньо-професійними програмами підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Проте розвиток студентської молоді можливий лише тоді, коли навчання організоване як процес спільної творчості викладача і студента. У цьому випадку навчальний матеріал вивчається та засвоюється, процес навчання усвідомлюється студентами, викладач працює над особистісним та професійним розвитком студентів, досягаючи значного рівня в даному напрямку є робота з формування комунікативної компетентності здобувачів освіти та прищеплення й відпрацювання в них комунікативних умінь.

Стан сформованості комунікативної компетентності та розвитку комунікативних якостей майбутніх педагогів вищої школи можуть бути виявлені викладачем на перших заняттях із дисциплін циклу професійної підготовки шляхом спеціального анкетування.

Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів включає розвиток особистісних якостей, що визначають компоненти комунікативності викладача:

- комунікативні знання – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій;

- комунікативні уміння – комплекс дій, що дають змогу творчо використовувати комунікативні знання;

- комунікативні навички – автоматизовані дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння ситуації та відповідних дій;

- комунікативні риси характеру – головні якості особистості, що виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у ставленні до учнів і до себе.

В основу формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів покладено розвиток їх критичного мислення, творчих здібностей, уміння конструювати свої знання, орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, інтегрувати знання та уміння із педагогіки, психології, української мови, дитячої літератури, культури мовлення.

Для якісного вирішення зазначеної проблеми, визначимо напрями формування комунікативної компетентності студентів :

- використання інтерактивних технологій;
- ситуативне моделювання;
- опанування вміння вести дискусії;
- аналіз педагогічних ситуацій, виконання творчих завдань.

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні зв'язки з іншими людьми; система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Комунікативна компетентність майбутніх викладачів ЗВО забезпечує успішність їхньої професійної діяльності за умови:

- Розроблення нових спецкурсів спрямованих на розвиток комунікативної компетентності.

- Впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчанні, спрямованого на розвиток діалогічної взаємодії між викладачами і студентами.

- Організація педагогічного спілкування викладача, спрямоване на партнерство, діалог зі студентами, надання їм можливості діяти самостійно. творчо, висловлювати власні міркування і пропонувати свої варіанти виконання.

- Створення атмосфери рівноправності, щирості, відвертості, поваги один до одного у процесі педагогічної взаємодії.

- Включення в структуру зайняття із студентами рефлексії.

- Проведення діагностики конфліктних процесів та визначення можливостей їхнього попередження.

Слід зазначити, що педагог має багато можливостей, щоб постійно вдосконалювати умови та засоби побудови взаємовідносин із студентами та колегами. Однак справжнім суб'єктом спілкування, його майстром педагог стає тоді, коли оволодіває культурою свідомо будувати свій індивідуальний стиль комунікацій у професійній діяльності. Процес формування комунікативної компетентності майбутнього викладача ЗВО – це творча діяльність, у якій майбутній педагог не застрахований від помилок, але спроможний проаналізувати причини невдачі, зробити висновки з метою набуття комунікативної компетентності як важливої складової успішної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. Москва: Аспект-Пресс, 2001. 215 с.
2. Буднік А.О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2010. 21 с.
3. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 44 с.
4. Грейліх О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. URL: [http:// irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe)
5. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 203с
6. Енциклопедія освіти / ред.: В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. Высшее образование. 2005. № 5. С. 34–42.
8. Зязюн І. А. Аналіз педагогічної дії у площині самовизначення вчителя. Креативна педагогіка. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця. 2012. Вип.6. С.11-18.
9. Ігнатенко Г. В. Професійна педагогіка: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 352 с.
10. Карамушка Л. М. Психологічні проблеми запровадження змін в освітніх організаціях. Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Вип. 4 / ред. кол.: В. В. Олійник та ін. Київ: Міленіум, 2007. С.172-178.
11. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: навч.-метод. посіб. Київ: Наук. світ, 2001. 182 с.
12. Кожем'яко Н. В. Аналіз сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2013. № 4. С. 123–129.
13. Кожем'яко Н. В. Комунікативність – професійно важлива якість майбутнього юриста: матеріали наук.-практ. конф. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ: НАПНУ, 2012. 120 с.
14. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.
15. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогічна преса. 2009. № 2 (63). 13 с.
16. Луценко Е.Л. Стратегии и механизмы психологической адаптации личности к условиям переходного периода в обществе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Харьковский национальный ун-т им. В.Н. Каразина. Харьков, 2006. 220 с.

17. Маслова Т. Шляхи підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів. Новий колегіум: наук. інфор. Журнал. 2004. № 5/6. С. 59–63.

18. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 240 с.

19. Новий тлумачний словник української мови: енциклопедія. Київ: Видавництво «Аконіт», 2006. 926 с.

20. Приходькіна Н. Розвиток комунікативної компетентності майбутнього викладача вищої школи. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Ціннісні орієнтації в управлінні процесом підготовки фахівців педагогіки вищої школи»: матеріали конференції / гол. ред. І. М. Конет. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2016. С.99-105.

21. РавенДж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. / пер. с англ. А.И Севостьянова. Москва: «КогитоЦентр». 2002. 396 с.

22. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основы теории мовної комунікації: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

23. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. Л. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

24. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2007. № 7. С. 178–184.

25. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теоретической педагогике РАО 23 апреля 2002 г. Интернет-журнал «Эйдос»: веб-сайт. URL: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.

26. Чмут Т. К, Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. І доп. Київ: Вікар, 2002. 223 с.

27. Шик М.П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки: : автореф. Дис. На здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.04.Черкаси, 2010. 20 с.

3.6 Комунікативна компетентність майбутнього педагога спеціальної освіти

Переворська О.І.

ORCID 0000-0002-8901-7030

Динамічне, суперечливе, складне і багатогранне ХХІ століття є століттям комунікації. Глобалізаційні процеси, що супроводжуються зростанням інтенсивності обсягів інформаційних потоків, актуалізували роль комунікації і комунікаційних аспектів як стратегічного ресурсу та системоутворювального фактору в розвитку національної правової системи, ефективного механізму взаємодії і конструктивного діалогу держави і громадськості [16]. Під впливом трансформацій культурних комунікацій в умовах розвитку національної правової системи підвищується роль комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти як невід’ємної, центральної складової готовності до професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі погляди вчених на тлумачення понять «комунікація» і «спілкування» можна розподілити за трьома напрямками [15]:

1. Г. Андреева, С. Гончаренко, Б. Ломов, Л. Петровська, А. Петровський вважають, що поняття «спілкування» ширше за змістом, ніж «комунікація», оскільки спілкування – це складний процес, під час якого відбувається

збагачення кожного з учасників за рахунок і обміну інформацією (комунікація), і сприйняття іншої людини (перцепція), і взаємного впливу (інтеракція).

2. Н. Волкова, І. Зарецька, Є. Ільїн, Є. Рапацевич наполягають на тому, що поняття «комунікація» включає в себе більш вузьке «спілкування», оскільки акт спілкування входить до структури двостороннього обміну інформацією (комунікації) як в живій, так і в неживій природі та суспільстві.

3. Ф. Бацевич, Ж. Глозман та укладачі словників сучасної української мови, іншомовних слів визнають, що поняття «спілкування» та «комунікація» можна ототожнити, але тільки в лінгвістичному аспекті (педагогіка та психологія приділяють увагу визначенню сутності кожного з цих понять як особливих видів людської діяльності).

Назагал комунікація як взаємодія суб'єкта і об'єкта містить у наукових оцінках два підходи: з одного боку, вона трактується як звичайний процес спілкування, в основу якого покладено обмін інформацією (такі погляди переважають у дослідників різних галузей), а з іншого – у комунікації вбачається спосіб розв'язання проблемних питань, метод урегулювання стосунків, а не звичайний обмін інформацією. Однак і в першому, і другому випадках щонайменше вивченими залишаються не загальні особливості способів взаємодії співрозмовників, а конкретні – галузеві фахові комунікації.

Професійні комунікації – це специфічна форма взаємодії людей, що припускає їх спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями і т.д., в процесі здійснення трудової діяльності в певній предметній галузі [14].

Як відомо, значення комунікації в різних професійних сферах неоднакове. Професійний тип «людина-машина» потребує менше вербальної комунікації, проте професії типу «людина-людина» передбачають тісну взаємодію між людьми, що передбачає бінарну підготовку: вміння встановлювати і підтримувати контакти з людьми та володіти професійними компетентностями в певній галузі виробництва, науки, техніки, мистецтва;» компетентності, які слід розвинути в здобувачів вищої освіти: підвищення загального мовленнєвого рівня, орфографічної та пунктуаційної грамотності; ознайомлення із

особливостями мовлення, його практичним застосуванням у професійній сфері діяльності; отримання практичних навичок і підвищення культури мовлення майбутніх фахівців; уміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності [12].

Культура спілкування – частина культури поведінки людини у суспільстві [11]. Культура поведінки – форми щоденної поведінки людини (у побуті, у спілкуванні з іншими людьми), у яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми такої поведінки [11]. Культура поведінки не існує поза культурою спілкування, і навпаки. Загальновизнано, що величезною цінністю для людини є її духовність як результат культурного розвитку. Саме культура стала сферою самореалізації, саморозвитку, самосвідомості людини. Культура характеризує людину як істоту духовну, що здійснюється над обмеженістю матеріально-заземленого буття. Людина як уособлення духовної унікальності свідомо своєї причетності до універсальних засад буття. Людина культурна або духовна – це людський індивід, якому притаманні високі почуття: відповідальності за гармонійність буття, моральна та метафізична інтуїція, здатність до сприйняття корисного для свого суспільства (зокрема, права) тощо. Щоправда, між різними іпостасями людини безперервно виникають суперечності, саме в цьому і вбачається, навіть на переконання давньогрецьких мислителів, сутність людини. Проте духовність допомагає людині подолати ці суперечності, не дає змогу їй залишатися в природній та соціальній обмеженості, удосконалює її, підносить над собою, наближаючи до суспільних ідеалів [7].

За поняттями цивілізації та культури, як зазначають науковці-філософи, стоять дві різні групи понять: за першим – такі як порядок, законність, дисципліна, примус, обов'язок, відповідальність, держава, право, влада, необхідність, соціальність тощо; за другим – людина, компроміс, свобода, гармонія, духовність, досконалість, ідеали, творчість, істина, краса, моральність, здатність до самопожертви тощо. Цивілізація зацікавлена у збереженні існуючого порядку, вона є втіленням регулятивно-нормативних

процесів. Культура ж як явище соціального буття не просто впорядковує соціальні відносини, як ознака цивілізації, а й покликана їх гармонізувати. Впорядкувати життя можна, спираючись на силу, тіньові норми, інші позаправові засоби тощо, але таке впорядкування буде далеким від гармонії. Культура орієнтована не лише на норми, в її арсеналі чимало засобів – творчість, ідеали, моральні цінності тощо, за допомогою яких вона здійснює свою місію. Культурний універсам має своє енергетичне поле, і, врешті-решт, через різні вимоги, заклики, пропозиції тощо воно залучає людей, об'єднує їх, і вони підпорядковують йому свою поведінку. Культура з її ідеалом гармонії постійно впливає на право, трансформуючи його із явища суто соціального в явище культури [5].

Термін «культура» (від латинського *cultura* – виховання, освіта, розвиток, оброблення) застосовується широко і тлумачиться неоднозначно, залежно від того, до якої галузі знань чи практичної діяльності він належить [5]. Найбільш загальне поняття «культура» означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством, сукупність усіх видів перетворюючої діяльності із виробництва цих цінностей, що характеризують рівень розвитку культури. Культура являє собою досягнення суспільства у виробничому, суспільному, духовному житті. Водночас вона характеризує рівень, ступінь розвитку будь-якої галузі господарської чи розумової діяльності (зокрема, щодо права).

Культура – основний компонент людської діяльності і як складова, і як умова всієї системи будь-якої діяльності. Саме культура виступає основним чинником, що забезпечує у правовій сфері формування, підтримку, поширення та запровадження правових норм, цінностей, знань і значень [8]. Це стає можливим тому, що в культурі об'єднуються наведені компоненти практичної, дійової форми, події, процеси, в яких знаходять виявлення установки й орієнтації її суб'єктів. В умовах подальшої інтеграції й гуманізації суспільних наук зростає необхідність дедалі ціліснішого розуміння суспільства, функцію якого бере на себе звичайно філософія; нині цю місію якісно доповнюють

відповідні сфери діяльності та свідомого вивчення (правознавство, філософія права, соціологія, політологія, політекономія, акмеологія тощо).

Специфіка дослідження, зазначає доктор наук Н. Оніщенко, – зумовлює розгляд культури не в локальному, а в генеральному просторі людської життєдіяльності, в особливому зрізі соціального простору, коли саме культура утворює те поле і спосіб соціально-правового спілкування, в якому формується кожна окрема правова система з її внутрішньою структурою та особливостями. А це дає змогу вбачати в культурі складну, багатогранну систему механізмів і відповідно «здатність» їх активізувати, внаслідок чого стимулюється, координується, програмується і реалізується активність людей у суспільстві [11]. Як про узагальнювальне поняття окремих видів людської діяльності у нашому контексті йдеться про комунікативну культуру здобувачів вищої освіти, як певною мірою духовний вимір його професійної діяльності, в якому формуються мотиви, принципи, правила, мета і зміст цієї діяльності.

Оскільки поняття «комунікативна культура» невіддільне від загальногуманітарного розуміння культури як сукупності матеріальних і духовних надбань на певному історичному розвитку суспільства і людини, очевидно слід починати з осмислення філософської категорії «духовність», що трактується як визначальна ознака «людського буття, що виражає його здатність до творення культури та само творення; пояснення людського буття через категорію «духовність», означає, що людина може не тільки пізнавати та відображати довкілля, а й творити його» [11].

Комунікативна культура здобувачів вищої освіти являє собою властивість особистості, що засвоює, переосмислює, прагматизує комунікативні знання, цінності, досвід, реалізація яких дає змогу досягати взаєморозуміння у спілкуванні. Загалом комунікативна культура є основою цілісної професійної культури, рівень якої проявляється у комунікації (з лат. «communico» – спілкуюсь із кимось) [4]. Це поняття визначається як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії, обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування, у широкому розумінні – як спілкування особистостей за

допомогою мовних і паралінгвальних засобів з метою передавання інформації. Щоб ефективно здійснювати таке спілкування, суб'єкти взаємного інформування оцінюються за таким критерієм, як комунікативна грамотність. Це – сукупність комунікативних знань, умінь і навичок людини, які дають їй змогу ефективно спілкуватися в усній і писемній формах; знання законів, правил і засобів ефективної усної та писемної комунікації, про які йтиметься нижче. Саме комунікативну грамотність можна розглядати як один з важливих показників сформованості комунікативної культури здобувачів вищої освіти, що вселяє йому впевненість у власні життєві позиції, засвідчує усвідомлення ним пріоритетності значення комунікативної, а також статусної, екзистенційної категорій як істотних життєвих смислів [8].

Важливою складовою комунікативної культури є комунікативна компетентність, що представляє собою здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [10].

У наукових дослідженнях компетентність аналізують, по-перше, як інтегровану здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці (О. Савченко), здатність використовувати мову в різних сферах спілкування (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, С. Савіньон, О. Скворцова). Складовими комунікативної компетентності є розумові здібності, мовленнєва діяльність, здібність, здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах діяльності, здібності до педагогічної комунікації. По-друге, комунікативна компетентність являє собою сукупність знань, умінь і навичок (Н. Гез, О. Казарцева, О. Краєвська, Г. Рурік, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та ін.) [6].

Комунікативна компетентність розглядається як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також вміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі

адресанта й адресата. Сформованість цієї якості у майбутніх фахівців права передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення комунікації [6].

Визначення поняття «компетентність» також не є однозначним. Науковцями рівною мірою використовуються два близьких, але не тотожних поняття: «компетентність» та «компетенція», хоча немає ще взаємоузгодженого підходу до їхньої систематизації [9].

Енциклопедичний словник тлумачить компетентність як «коло» питань, в яких людина добре «розуміється» і включає сукупність новоутворень, знань і умінь (вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію тощо), системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-сміслових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових результатів діяльності особистості [1].

Компетентність визначається як: 1) володіння компетенцією; 2) властивість за значенням «компетентний», тобто такий, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований [9].

Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей» (DeSeCo) визначили поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь.

А. Капська зазначає, що поняття «компетентність» – це досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей». Компетентність соціального працівника розглядається як міра професіоналізму, міра володіння професією на рівні творчості, майстерності.

О. Бандурка стверджує, що термін «компетентність» (поінформованість, авторитетність у якійсь галузі) застосовується до посадової особи, а термін «компетенція» (приналежність по праву) – до державного органу [1].

Українські вчені по-різному визначають поняття компетентності. На думку М. Холодної, компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. І. Родигіна вважає, що компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції, а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині [13].

Поряд із поняттям «компетентність» використовується поняття «компетенція». С. Холліфорд під компетенцією розуміє здатність, необхідну для вирішення завдань та отримання необхідних результатів діяльності.

Е. Зеєр – діяльнісні знання, вміння, навички, досвід, тобто інтеграцію в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв’язування завдань. Саме особистісні компетенції дають можливість досягти успішності у професійній діяльності. Відсутність у фахівця розвинених належним чином власне особистісних компетенцій (комунікативність, презентабельність, толерантність, гнучкість тощо) значно знижує рівень результативності та ефективності професійної діяльності.

Вважаємо, що комунікативна компетентність складається з різних компетенцій. Вчені виділяють такі: мовна (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання); мовленнєва (вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння, вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання, мовленнєві лексичні навички, мовленнєві граматичні навички, граматичний рівень речення, мовленнєво-слуховимовні навички); соціокультурна; соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова); дискурсивна (вміння продукувати текст); стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок); предметна (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, що

є предметом мовлення); прагматична (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх з умовами спілкування) [12].

Так, мовленнєва компетенція включає знання сучасної української літературної мови на всіх її рівнях – граматичному, фонетичному, орфоепічному, морфемному, лексичному, синтаксичному, морфологічному, пунктуаційному, орфографічному. Оскільки мова – це знакова система, яка використовується в мовленні, необхідним є засвоєння знань, формування вмінь і навичок указаних рівнів сучасної української літературної мови з метою використання її в мовленні.

Мовленнєва компетенція – це діяльність, власне спілкування (комунікація), у процесі якої формуються практичні вміння. Важливим є дотримання комунікативних якостей мовлення: правильності (нормативності), точності, логічності, доречності, образності, чистоти, послідовності, багатства, адекватності, змістовності, а також знання мовленнєвих засобів і їх використання, в тому числі видів, типів, стилів мовлення. У процесі формування мовленнєвої компетенції, розвиваються мовленнєві якості і вміння, що є важливим показником рівня культури і майстерності фахівця. Отже, перш за все у здобувачів вищої освіти має бути розвинена мовленнєва культура, яка передуює формування комунікативної культури під впливом психофізіологічних, соціокультурних факторів [1].

Соціокультурна (соціолінгвістична) компетенція – це сукупність знань про культуру, звичаї, правила, норми, установки, стереотипи, історичні реалії, традиції, мовні засоби, специфіку мовленнєвої поведінки, а також знання про сукупність невербальних засобів з метою досягнення порозуміння з представниками певної культури. Так, оволодіти соціокультурною компетенцією означає розуміти соціальні і культурні особливості мешканців країни у процесі спілкування [2].

Проведені ученими дослідження показали, що усвідомлення особистістю належності до співтовариства професіоналів є результатом тривалого і складного соціокомунікативного процесу, який поєднує фахову соціалізацію і

розвиток самосвідомості, спрямований на вдосконалення передусім комунікативної компетентності як інструмента професійного зростання. Вдосконалення комунікативної компетентності ґрунтується передусім на розумінні сутності цього феномена, а також на особистісному ставленні до професії та ціннісних орієнтаціях фахівця у сфері професійно-комунікативної діяльності, що виявляється у характері, способах і засобах професійної взаємодії.

Професійна комунікативна компетентність передбачає, насамперед, наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватись у навколишньому світі, вмінь і навичок спілкування [4].

Формування професійної комунікативної компетентності передбачає [1]:

- глибокі професійні знання й оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;

- уміле професійне використання мовленнєвих стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);

- знання етикетних мовленнєвих формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;

- уміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;

- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;

- володіння основами риторичних знань і вмінь;

- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Отже, всі типи комунікації, в яких проявляються комунікативні уміння й навички, рівень комунікативного розвитку комунікантів, можливості їх професійної й міжособистісної взаємодії, великою мірою узалежнені від комунікативної компетентності учасників спілкування.

З метою виявлення рівня сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти нами було проведено педагогічний експеримент, який складався з трьох етапів.

Педагогічний експеримент полягав у створенні педагогічних умов, що забезпечили ефективне формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

На констатувальному етапі дослідження нами було проведено вивчення стану та зроблена первинна діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти на базі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (ЕГ: УП -18-1, ІП-18-1 – 26 осіб, КГ: БП-18-1, ХП-18-1 – 25 осіб) за допомогою обраних діагностичних методик та методів дослідження.

Інтерпретація, обробка та узагальнення результатів за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського дозволяє виявити рівні сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1 – Рівні сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	12	15,4
Достатній	20	15,4
Середній	40	38,50
Низький	28	30,7

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено – у 12 % здобувачів вищої освіти, достатній – у 20 % здобувачів вищої освіти, середній – у 40 % здобувачів вищої освіти, низький – у 28 % здобувачів вищої освіти. У КГ високий рівень виявлено у 15,4 % здобувачів вищої освіти,

достатній – у 15,4 % здобувачів вищої освіти, середній – у 38,5 % здобувачів вищої освіти, низький – у 30,7 % здобувачів вищої освіти.

Графічно результати виявлення сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти на констатувальному етапі дослідження зображено на діаграмі 1.

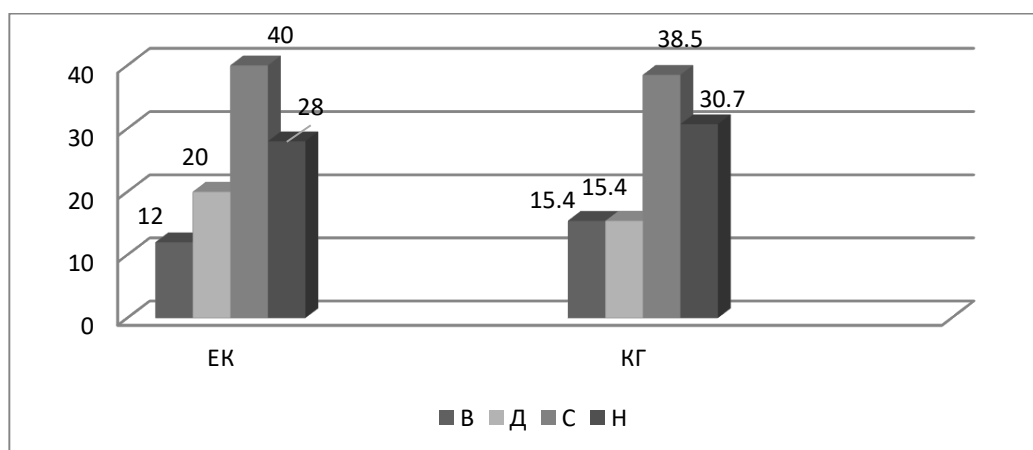


Рисунок 1 – Результати дослідження за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського на констатувальному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

Отже, як бачимо, більшість здобувачів вищої освіти ЕГ (28 %) та КГ (30,7 %) не володіють нормами і способами продуктивного спілкування на достатньому рівні. Зазначеному контингенту властива імпульсивність, дратівливість у спілкуванні, уникнення обговорення серйозних тем, поверховість у судженнях. Високий рівень комунікабельності, якому властиві такі прояви, як зацікавленість у співрозмовнику, достатня толерантність у спілкуванні з іншими, відстоювання власної точки зору без запальності, відкритість у спілкуванні з новими людьми мали в ЕГ 12 % здобувачів вищої освіти в КГ – 15,4 % здобувачів вищої освіти.

Використання методики «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова дозволило виявити потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні (табл. 2).

Таблиця 2 – Рівні потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	16	15,4
Достатній	24	26,95
Середній	36	34,55
Низький	24	23,1

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 16 % здобувачів вищої освіти, достатній – у 24 % здобувачів вищої освіти, середній – у 36 % здобувачів вищої освіти, низький – у 24 % здобувачів вищої освіти. У КГ високий рівень виявлено у 15,4 % здобувачів вищої освіти, достатній – у 26,95 % здобувачів вищої освіти, середній – у 34,55 % здобувачів вищої освіти, низький – у 23,1 % здобувачів вищої освіти.

Графічно результати потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні на констатувальному етапі дослідження зображено на діаграмі 2.

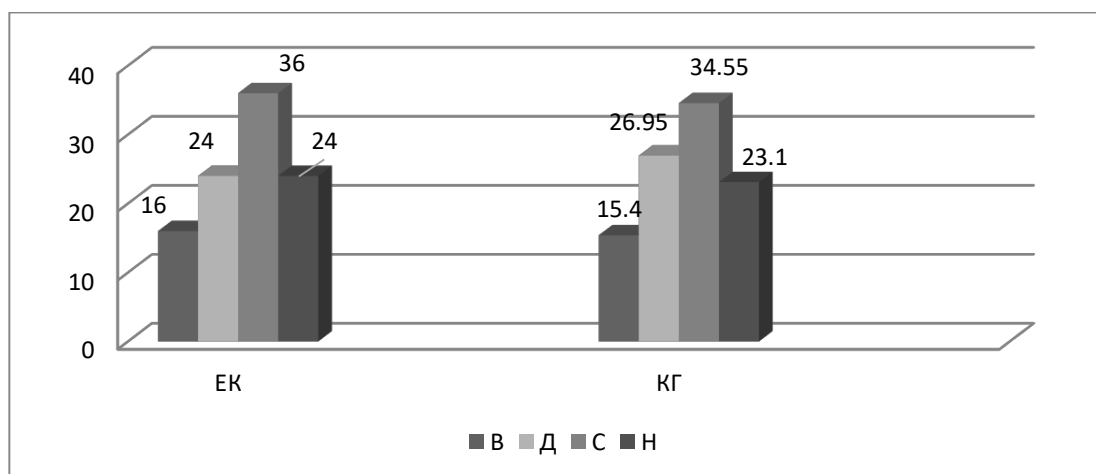


Рисунок 2 – Результати дослідження за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова на констатувальному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

Деякі здобувачі вищої освіти рідко приймають до серця проблеми друзів, не мають звички уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності; їм складно увійти в довіру до людини, коли у цьому виникає потреба; вони майже не розмірковують над причинами вчинків людей, які мають до них безпосереднє відношення.

Комунікативна культура, незважаючи на важливість цього показника для професійного зростання здобувачів вищої освіти, недостатньо розвивається протягом навчання у закладі вищої освіти, що є негативним чинником.

Для діагностування рівня сформованості емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти нами було використано методику «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко (табл. 3).

Таблиця 3 – Рівні емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойкона констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ	КГ
Високий	8	7,7
Достатній	20	23,2
Середній	40	34,55
Низький	32	34,55

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 8 % здобувачів вищої освіти, достатній – у 20 % здобувачів вищої освіти, середній – у 40 % здобувачів вищої освіти, низький – у 32 % здобувачів вищої освіти. У КГ високий рівень виявлено у 7,7 % здобувачів вищої освіти, достатній – у 23,2 % здобувачів вищої освіти, середній – у 34,55 % здобувачів вищої освіти, низький – у 34,55 % здобувачів вищої освіти.

Графічно результати виявлення рівнів емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти на констатувальному етапі дослідження зображено на рис. 3.

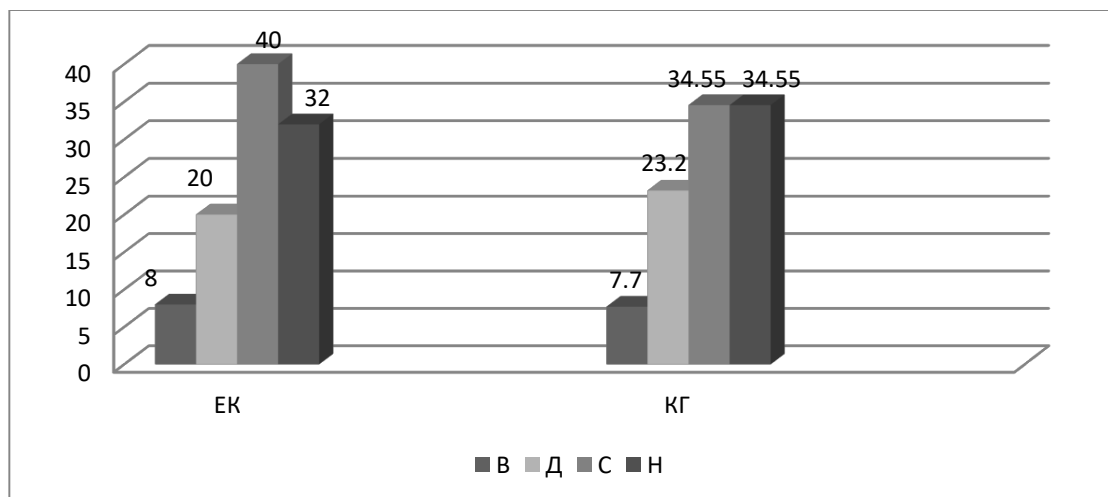


Рисунок 3 – Результати дослідження за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойкона на констатувальному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

На жаль, частіше здобувачі вищої освіти обирали відповіді, що свідчать про уникнення комунікативної взаємодії, потребу активно переслідувати власні цілі, ігноруючи цілі й інтереси іншої людини.

Для дослідження визначення рівня сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти було використано методику «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури» В. Тернопільської (табл. 4).

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що в ЕГ високий рівень виявлено у 12 % здобувачів вищої освіти, достатній – у 24 % здобувачів вищої освіти, середній – у 36 % здобувачів вищої освіти, низький – у 28 % здобувачів вищої освіти. У КГ високий рівень виявлено у 11,55 % здобувачів вищої освіти,

достатній – у 23,1 % здобувачів вищої освіти, середній – у 34,55 % здобувачів вищої освіти, низький – у 30,8 % здобувачів вищої освіти.

Таблиця 4 – Рівні сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури»В. Тернопільської на констатувальному етапі дослідження, %

Рівень	ЕК	КГ
Високий	12	11,55
Достатній	24	23,1
Середній	36	34,55
Низький	28	30,8

Графічно результати сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти на констатувальному етапі дослідження зображено на рис. 4.

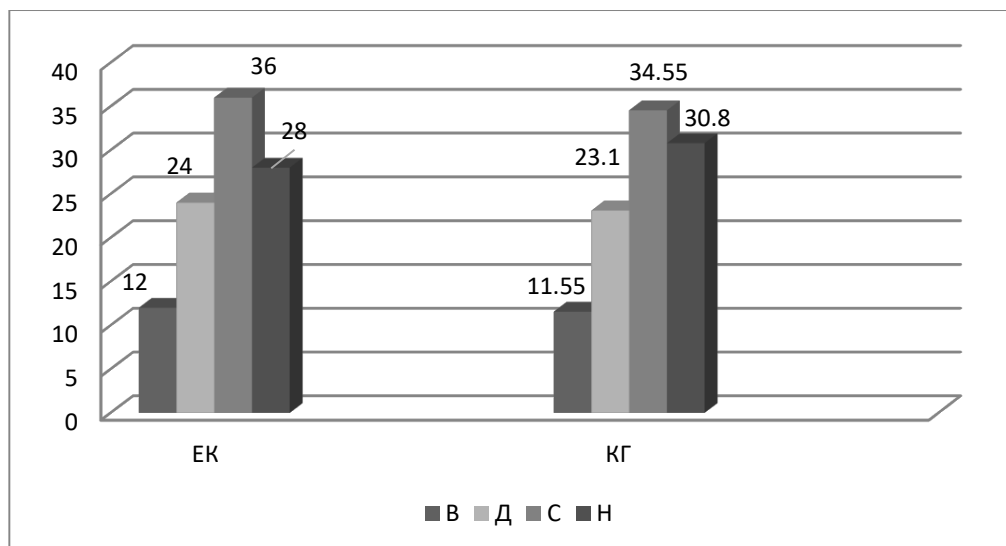


Рисунок 4 – Результати дослідження за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури»В. Тернопільської на констатувальному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні показала, що здобувачів вищої освіти з низькими (ЕГ – 28 %; КГ – 30,8 %) і високими (ЕГ – 12 %; КГ – 11,55 %) балами складають невелику частину вибірки. Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні здебільшого перебували на середньому рівні значень (ЕГ – 36 %; КГ – 34,55 %). Встановлено, що основною проблемою у спілкуванні здобувачів вищої освіти виступають невчасний або невідповідний прояв емоцій, що заважає встановлювати та налагоджувати контакт у спілкуванні. Результати дослідження вказують на те, що досліджуваних здобувачів вищої освіти приваблює соціальна значущість обраної професії.

Таким чином, основною проблемою у спілкуванні здобувачів вищої освіти в освітньому просторі закладу вищої освіти виступає невчасний або невідповідний прояв емоцій, що заважає встановлювати контакт у спілкуванні. При цьому не втрачається здатність взяти свої емоції під контроль, здатність до гнучкого емоційного реагування. Таким чином, виявлена основна проблема здобувачів вищої освіти – неадекватність прояву емоцій у спілкуванні, яку можливо поступово знизити.

На підставі критеріїв і показників нами здійснено узагальнену характеристику рівнів сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

Високий рівень сформованості комунікативної компетентності виявлено у 12 % здобувачів вищої освіти ЕГ та 12,51 % здобувачів вищої освіти КГ. У цих здобувачів вищої освіти яскраво виражені ціннісні орієнтири і мотиви, потреби, інтерес у професійній комунікації. Здобувачі вищої освіти усвідомлюють моральні цінності професії, демонструють глибокі системні знання в галузі правової комунікації, що набувають особистісного сенсу; мають багатий тезаурус, який творчо використовують у процесі спілкування; виявляють ґрунтовне володіння знаннями, уміннями та навичками конструктивного спілкування, його стилів, бар'єрів у спілкуванні, що виникають у процесі міжособистісного і професійного спілкування; виявляють здатність до самоаналізу і самопізнання; пізнавальну активність; уміння

контактувати; глибоко ідентифікують себе із професійною діяльністю, мають можливості творчої самореалізації, належну культуру мовлення та поведінки; їхні комунікативні дії усвідомлені, адекватні до ситуації, а за формою та змістом – творчі та своєрідні. Здобувачі вищої освіти здатні встановити емоційний контакт і підтримувати його у різних ситуаціях комунікації, демонструють навички рефлексії у процесі комунікації, прагнуть удосконалювати комунікативні уміння і навички з метою оптимального здійснення професійної діяльності.

Достатній рівень сформованості комунікативної компетентності виявлено у 22 % здобувачів вищої освіти ЕГ та 22,16 % здобувачів вищої освіти КГ. Здобувачі вищої освіти загалом усвідомлюють цінності комунікації у професійній діяльності, мотивовані на отримання комунікативних знань, прагнуть розвивати пізнавальний інтерес, емпатію до формування професійної комунікативної компетентності. У цілому володіють знаннями норм, мовленнєвими знаннями орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних норм та правил їх застосування, але такі знання не завжди системні. Здобувачі вищої освіти прагнуть використовувати їх під час виробничої практики, моральні судження загалом обґрунтовані; здобувачі вищої освіти усвідомлюють специфіку моральної поведінки у професійній діяльності, але не завжди дотримуються деонтологічних вимог. Здобувачі вищої освіти в основному усвідомлено і самостійно виконують окремі професійні дії, що відповідають нормам професійної етики, володіють достатнім рівнем сформованості мовленнєво-комунікативних, текстових, дискурсивних умінь, загалом дотримуються норм літературної мови, техніки мовлення, добирають мовленнєві засоби, аргументацію, виконують на етапі навчання комунікативно-ситуаційні завдання, тактовні, уважні, орієнтуються в ситуації професійного спілкування, прагнуть до самовдосконалення.

Середній рівень сформованості комунікативної компетентності виявлено у 38 % здобувачів вищої освіти ЕГ та 35,53 % здобувачів вищої освіти КГ. Здобувачі вищої освіти фрагментарно володіють знаннями професійних

деонтологічних норм, мовленнєвими знаннями (аудіювання, говоріння, читання, письма), культури мовлення; знаннями орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних норм та правил їх застосування, що може призводити до труднощів під час виробничої практики і виховної діяльності, їх моральні судження часто не сформовані; вона нечітко усвідомлюють специфіку морально-етичної поведінки у професійній діяльності, у поведінці орієнтуються швидше на зовнішні чинники (громадську думку), а не на власні міркування. Здобувачі вищої освіти в основному володіють комунікативними вміннями, прагнуть дотримуватися норм літературної мови, техніки мовлення, можуть використовувати деякі формули мовленнєвого етикету (вітання, вибачення, співчуття, прохання), прагнуть добирати доцільні мовленнєві засоби, виконують на етапі навчання професійно-комунікативні завдання під керівництвом наставника, виконують соціально-професійні ролі у процесі комунікативної взаємодії, тактовній, загалом орієнтуються в ситуації професійного спілкування. Здобувачі вищої освітиволодіють окремими знаннями в галузі комунікації, норм професійного спілкування, можуть їх використовувати у стандартних ситуаціях професійного спілкування, але діють переважно за зразком. Посередньо розвинуті показники поведінково-інтерактивного компонента, що уможлиблює конструктивне спілкування та уміння будувати контакт.

Низький рівень сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти виявлено у 28 % здобувачів вищої освіти ЕГ та 29,8 % здобувачів вищої освіти КГ. Здобувачі вищої освіти незначною мірою володіють потребами і ціннісними орієнтаціями на майбутню професійну комунікацію. Спостерігається низький рівень сформованості знань про сутність, форми і способи комунікації; фрагментарне володіння культурою мовлення й невміння керувати власною поведінкою в комунікації. Констатується факт низької вимогливості до себе; недостатня готовність до володіння соціальними ролями й застосування отриманих теоретичних знань у процесі комунікації.

Прослідковується несформованість комунікативно-мовленнєвих умінь. Такі здобувачі вищої освіти здатні до виправлення помилок за умови допомоги старших колег, потребують спонукання до здійснення навчально-пізнавальної діяльності і допомоги викладача на всіх етапах освітнього процесу. Мають частково сформовану готовність до професійної діяльності, свідченням чого є низька культура мислення, недостатні знання механізмів здійснення ефективної комунікативної взаємодії, страх невдачі під час здійснення комунікації, невпевненість у власних можливостях, за якої відсутній контроль перебігу спілкування.

Отже, освітній процес у ЗВО має бути орієнтований на оновлення змісту спеціальних дисциплін шляхом інтеграції фахового й комунікативного компонентів, а це сприятиме підготовці здобувачів вищої освіти, які здійснюватимуть професійну діяльність з урахуванням комунікативно цінних професійних знань, високого рівня сформованості комунікативних умінь, морально-етичних відносин.

Усе це зумовило необхідність організації формувального етапу педагогічного експерименту, під час якого нами було укладено та впроваджено в рамках навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність» тренінгову програму «Ефективна комунікація», яка має на меті формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Заняття за тренінговою програмою проводились тільки в експериментальній групі.

Головними завданнями тренінгової програми є:

- мотивувати емоційно-ціннісне ставлення до здійснення професійної комунікації у професійній діяльності;
- формувати систему комунікативно цінних знань, умінь на основі інтеграції освітнього процесу;
- активізувати комунікативний потенціал здобувачів вищої освіти шляхом організації діалогової взаємодії.

Таблиця 5 – Структура програми «Ефективна комунікація»

№ з/п	Зміст	Вправи
1.	Первинна діагностика.	
2.	Знайомство. Створення позитивної мотивації до занять. Зняття емоційної напруги.	Вправа «Бараняча голова». Вправа «Укладення контракту». Вправа «Дерево очікувань». Вправа «Подаруй посмішку». Вправа «Вишикуйтесь за зростом».
3-4.	Розвиток комунікативних навичок. Формування позитивного ставлення до себе і до інших, усвідомлення себе.	Вправа «Впізнай себе». Вправа «Рекламний ролик». Вправа «Кажу, що бачу». Вправа «Офіціант, у моєму супі муха». Інформаційне повідомлення «Толерантна людина». Вправа «Шість або дев'ять».
5.	Формування групової взаємодії, згуртованості групи. Виявлення лідерів.	Вправа «Мій ідеальний колектив». Вправа «Маятник». Вправа «Підтримка на довіру». Вправа «Фотоапарат».
6.	Формування навичок ведення конструктивного діалогу та розвиток організаторських здібностей.	Вправа «Карета». Вправа «Очі в очі». Вправа «Спільні обійми». Вправа «Єнотові кола».
7.	Відреагування агресії та гніву. Відпрацювання конструктивних засобів керування власною агресією.	Вправа «Збери фігуру». Вправа «Аркуш гніву». Бесіда «Як керувати своїм гнівом». Притча «Все залишає свій слід». Вправа «Розтули кулак».
8-9.	Розвиток навичок контролю емоційної ситуації, розвиток комунікативних навичок, формування навичок самоконтролю та саморегуляції.	Вправа «Називаємо почуття». Вправа «Шурум-бурум». Вправа «Почуття». Вправа «Зобрази емоцію». Вправа «Сніжки». Вправа «Митниця». Вправа «Прощавай, напруго!». Вправа «Мішечок». Вправа «Струшування».
10.	Образ «Я» і структури особистості.	Вправа «Полиці мого горища». Вправа «Лист собі коханому». Вправа «Чарівна рука». Вправа «Чарівна крамниця».
11.	Опанування конструктивними та ефективними видами поведінки.	Вправа «Піраміда». Вправа «Скажи « Ні»». Вправа «Чарівна чашка».

продовження таблиці 5

№ з/п	Зміст	Вправи
12.	Безконфліктне спілкування.	Вправа «Сліпий та поводитир». Вправа «Моя карта конфлікту». Вправа «Відчуй свої границі». Рольова гра «Проблемна ситуація». Домашнє завдання «Два списки». Вправа «Відчуй свої границі».
13.	Формування командного духу та згуртованості групи.	Вправа «Мрії». Вправа «Консиліум». Вправа «Олівці». Інформаційне повідомлення «Активне слухання».
14.	Підведення підсумків роботи. Отримання зворотнього зв'язку. Закінчення роботи тренінгової групи.	Вправа «Побажання». Вправа «Самоаналіз». Вправа «Я хочу подарувати...».
15.	Заключна діагностика.	

Успіх тренінгових занять великою мірою визначається дотриманням специфічних принципів роботи групи:

– принцип активності учасників: члени групи постійно залучаються в різні дії – ігри, дискусії, вправи, а також цілеспрямовано спостерігають і аналізують дії інших учасників;

– принцип дослідницької позиції учасників: учасники самі вирішують комунікативні проблеми, а ведучий лише спонукає їх до пошуку відповідей на виникаючі питання;

– принцип об'єктивації поведінки: поведінка учасників групи перекладається з імпульсивного рівня на об'єктивний; при цьому засобом об'єктивації є зворотний зв'язок, який здійснюється за допомогою відеотехніки, а також інших учасників групи, що повідомляють своє ставлення до подій;

– принцип партнерського спілкування: взаємодія у групі будується з урахуванням інтересів всіх учасників, визнання цінності особистості кожного з них, рівності їх позицій, а також співучасті, співпереживання, прийняття один одного (не дозволяється наносити удари «нижче пояса», заганяти людину «в кут» і т.п.);

– принцип «тут і тепер»: члени групи фокусують свою увагу на негайних діях і переживаннях і не апелюють до минулого досвіду;

– принцип конфіденційності: «психологічна закритість» групи зменшує ризик психічних травм учасників.

Засобом вирішення завдань тренінгу служать групові дискусії, рольові ігри, психогімнастика. Їх питома вага змінюється в залежності від специфіки цілей групи. Саме ці прийоми дозволяють реалізувати принципи тренінгу, в основі яких лежить активний, дослідницький характер поведінки учасників.

Наглядно бачимо, що професійно скомпоновані інтегровані заняття сприяють формуванню комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, узагальненню та закріпленню здобутих знань, формують творчу уяву, образне мислення, пробуджують інтерес до професійної діяльності, виховують почуття прекрасного тощо.

Для визначення впливу тренінгової програми на рівень сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти на контрольному етапі дослідження було проведено вторинну діагностику, яка відбувалася за допомогою тих же методів та методик, що використовувалися під час первинної діагностики, та за тією ж самою схемою. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження було виявлено вплив впроваджених тренінгових занять на рівень сформованості комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, тобто визначено ефективність тренінгової програми.

Таблиця 6 – Рівні сформованості та проявів комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	12	24	+12	15,4	19,25	+3,85
Достатній	20	32	+12	15,4	23,1	+7,7
Середній	40	36	-4	38,5	34,55	+3,85
Низький	28	8	-20	30,7	23,1	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень збільшилась на 4 (з 12,0 % до 24 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 3 (з 20,0 % до 32 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 40 % до 36 %) здобувача вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 5 (з 28 % до 8,0 %) здобувачів вищої освіти. У контрольній групі: кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень, збільшилась на 1 (з 15,4 % до 19,25 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 2 (з 15,4 % до 23,1 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 38,5 % до 34,55 %) здобувача вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 2 (з 30,7 % до 23,1 %) здобувачів вищої освіти.

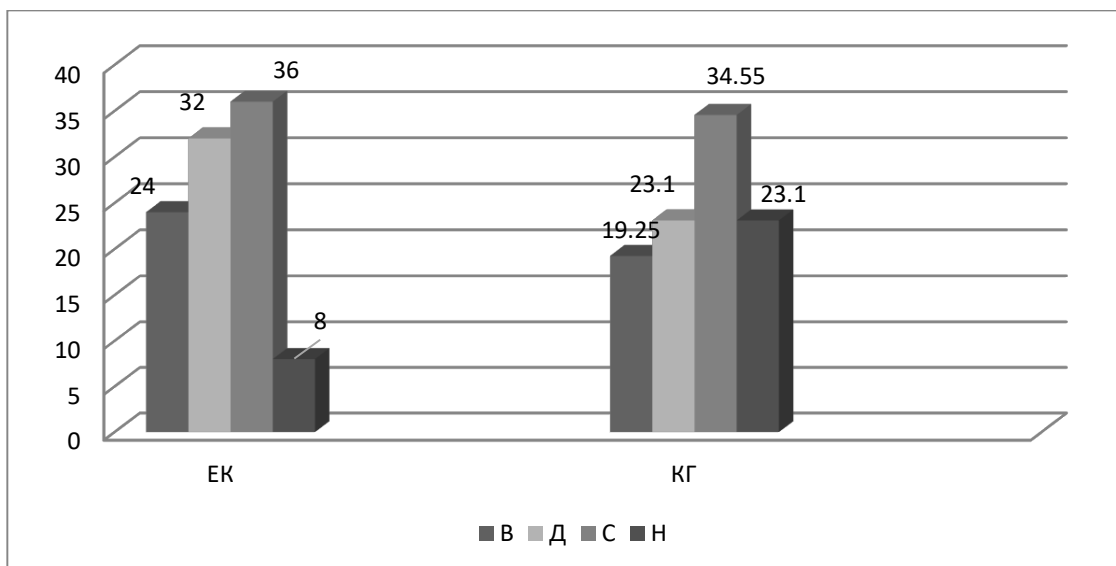


Рисунок 5 – Результати дослідження за методикою «Діагностика рівня сформованості та проявів комунікативної компетентності особистості» В. Ряховського на контрольному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

Таблиця 7 – Рівні потреби здобувачів вищої освіти у спілкуванні за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	16	32	+16	15,4	19,25	+3,85
Достатній	24	40	+16	26,95	34,55	+7,7
Середній	36	16	-20	34,55	30,8	+3,85
Низький	24	12	-20	23,1	15,4	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень, збільшилась на 4 (з 16,0 % до 32 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 4 (з 24 % до 40 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 5 (з 36 % до 16 %) здобувачів вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 3 (з 24 % до 12,0 %) здобувача вищої освіти. У контрольній групі: кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень збільшилась на 1 (з 15,4 % до 19,25 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 2 (з 26,95 % до 34,55 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 34,55 % до 30,8 %) здобувача вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 2 (з 23,1 % до 15,4 %) здобувача вищої освіти.

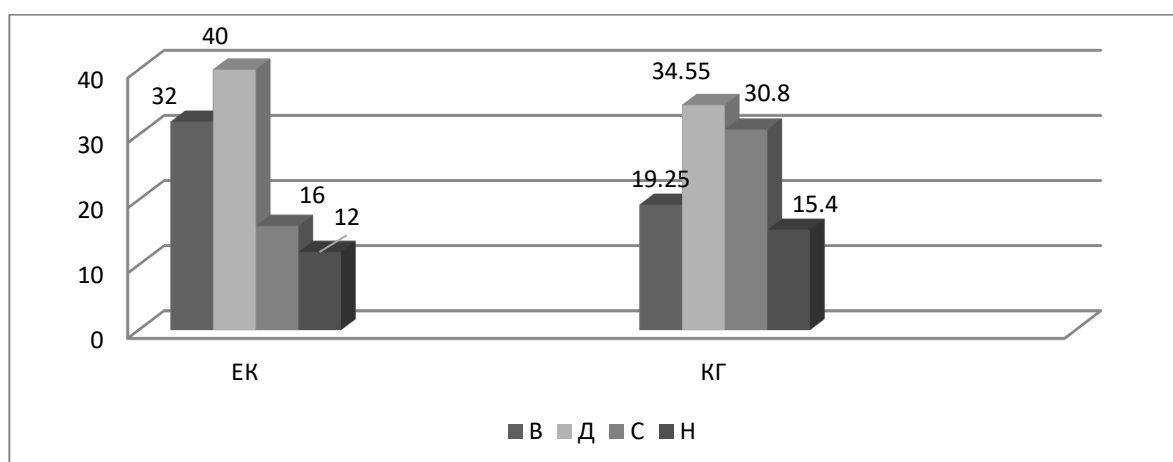


Рисунок 6 – Результати дослідження за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» Ю. Орлова на контрольному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

Таблиця 8 – Рівні емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні здобувачів вищої освіти за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	16	32	+16	15,4	19,25	+3,85
Достатній	24	40	+16	26,95	34,55	+7,7
Середній	36	16	-20	34,55	30,8	+3,85
Низький	24	12	-20	23,1	15,4	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень збільшилась на 3 (з 8,0 % до 20 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 4 (з 20 % до 36 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 4 (з 40 % до 24 %) здобувача вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 3 (з 32 % до 20 %) здобувача вищої освіти. У контрольній так: кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень збільшилась на 1 (з 7,7 % до 11,55 %) здобувача вищої освіти; достатній рівень збільшилась на 1 (з 23,2 % до 26,95 %) здобувача вищої освіти; середній рівень не змінилась; низький рівень зменшилась на 2 (з 34,55 % до 26,95 %) здобувача вищої освіти.

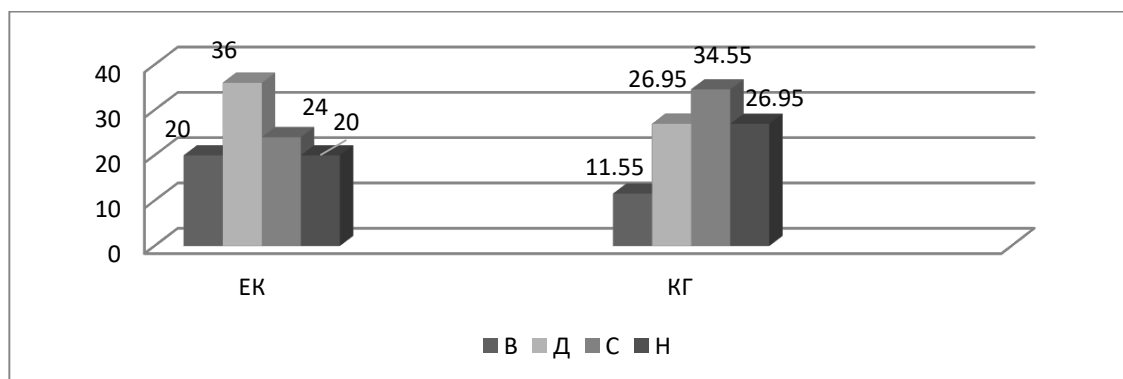


Рисунок 7 – Результати дослідження за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» В. Бойко на контрольному етапі дослідження у контрольній та експериментальній групах

Таблиця 9 – Рівні сформованості соціально-комунікативної культури здобувачів вищої освіти за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури» В. Тернопільської на контрольному етапі дослідження, %

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Динаміка	До	Після	Динаміка
Високий	12	24	+12	11,55	15,4	+3,85
Достатній	24	36	+12	23,1	30,8	+7,7
Середній	36	28	-8	34,55	30,8	+3,85
Низький	28	12	-16	30,8	23	-7,7

Аналіз результатів за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури» В. Тернопільської довів, що в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень збільшилась на 3 (з 12,0 % до 24 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 3 (з 24 % до 36 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 2 (з 36 % до 28 %) здобувача вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 4 (з 28 % до 12 %) здобувача вищої освіти. У контрольній групі: кількість здобувачів вищої освіти, які мають високий рівень збільшилась на 1 (з 11,55 % до 15,4 %) здобувача вищої освіти; які мають достатній рівень, – збільшилась на 2 (з 23,1 % до 30,8 %) здобувача вищої освіти; які мають середній рівень, – зменшилась на 1 (з 34,55 % до 30,8 %) здобувача вищої освіти; які мають низький рівень, – зменшилась на 1 (з 30,8 % до 23 %) здобувача вищої освіти.

Як свідчать представлені дані, отримані на контрольному етапі педагогічного експерименту, простежуються чітко виражені кількісні та якісні зміни у формуванні комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти–учасників експериментальної групи. Показники контрольної групи респондентів майже не змінилися. Тобто аналіз одержаних результатів

свідчить, що використання на формувальному етапі запропонованої тренінгової програми «Ефективна комунікація» в експериментальній групі здобувачів вищої освіти сприяє суттєвому підвищенню їх рівня сформованості комунікативної компетентності у процесі вивчення курсу «Педагогічна майстерність».

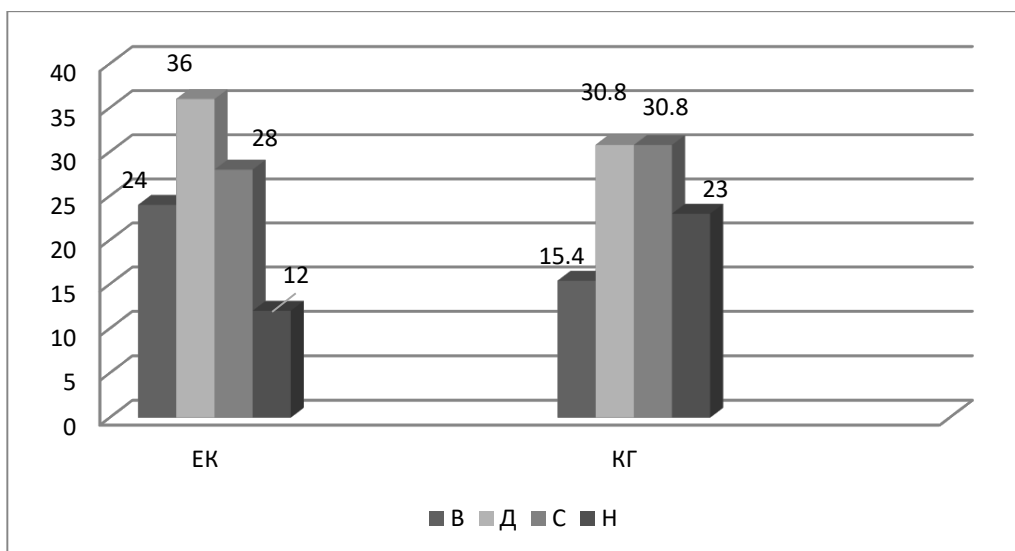


Рисунок 8 – Результати дослідження за методикою «Виявлення рівня сформованості соціально-комунікативної культури» В. Тернопільської на контрольному етапі дослідження в контрольній та експериментальній групах

Тобто за умов цілеспрямованого педагогічного впливу здобувачі вищої освіти з низьким, середнім, достатнім рівнем сформованості комунікативної компетентності можуть «плавню переходити» на наступний рівень сформованості комунікативної компетентності.

Таким чином, можемо стверджувати, що проблема формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти стоїть сьогодні дуже гостро, вимагає розробки та впровадження в освітній процес іноваційних методів навчання, які б забезпечували формування цієї компетентності. Цей досвід необхідно враховувати на рівні освітньо-професійних програм,

навчальних планів, робочих навчальних програм дисциплін для підготовки здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. БацевичФ. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ : ВЦ«Академія», 2009. 376 с.
2. Боріснев С. В. Соціологія комунікації: навч. посібник для вузів. Київ: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 14.
3. Булгакова В. Адаптувати людину до життя.*До питання про співвідношення понять «комунікативна компетенція» та «комунікативна компетентність».* Іноземні мови в навчальних закладах. 2005, №6, С.82 – 86.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
5. Гончарова О. А., Маслова А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка. 2010. № 5.* URL: <https://goo.gl/2Wqibq>.
6. Жуков Д. Комунікативна компетентність юриста: компоненти, критерії та рівні прояву. *Молодий вчений.* 2009. №9. С. 108-110.
7. Заброцький М. М. Духовність і педагогічна позиція особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка.* 2001, Т. 3. Ч. 8, С. 90–94.
8. Зеліско Л.І. Культурологічна освіта майбутнього юриста : монографія / Л. І. Зеліско ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-та ім. В. Стефаника, 2010, 233 с.

9. Козак С.І. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. Одеса, 2007, 20 с.

10. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А.Й. Капської. Київ: ДЦССМ, 2003, 87 с.

11. Олійник О., Молдаван В. Юридична риторика: теорія та практика: навч. посіб. Київ : Кондор, 2009, 212 с.

12. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / З. Ф. Підручна; Терн. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 22 с.

13. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Вид. група «Основа», 2006, 96 с.

14. Савіщенко В. М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. Пр. .Запоріжжя, 2007, Вип. 47, С. 283–288.

15. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003, № 2, С. 58-64.

16. Щепова Д. Р. Соціально-гуманітарна підготовка фахівців ЗВО : аналіз стану та перспективи розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014, Вип. 37, С. 505-511. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto>

3.7 Оволодіння навичками комунікації як напрям корекційної роботи в розвитку життєвої компетентності у дітей з ООП

Хоменко С.О.

ORCID 0000-0002-1443-8308

На сьогоднішній день в Україні одним з пріоритетних напрямків модернізації спеціальної освіти визнаний компетентнісний підхід до побудови інклюзивної моделі освіти для дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП). Компетентнісний підхід передбачає перехід від знаннєвої моделі передачі досвіду до практико орієнтовної та поведінкової, тому стає реалією сучасної освіти та активно реалізується в навчально-виховному процесі, оскільки вирішення завдань сучасної школи потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей. Ідея орієнтації на підготовку дітей з ООП до життя в соціумі і взаємодії з ним, особливо в системі інклюзивної освіти, висуває особливі вимоги до рівня ключових компетенцій, однією з яких є оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами навичками комунікації [18].

Метою є наукове обґрунтування основних методологічних положень дослідження окресленої проблеми.

Здійснення зазначеної мети передбачає вирішення наступних **завдань**:

1. Теоретичного аналізу наявних у вітчизняній та зарубіжній літературі визначень поняття «життєва компетентність» та «комунікація»;
2. Характеристики проблеми розвитку життєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах модернізації спеціальної освіти.
3. Розкриття основних напрямів і вимог до результатів спеціальної роботи в сфері розвитку життєвої компетентності, що обов'язково включають оволодіння дитиною навичками комунікації.

4. Аргументація значення оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами навичками комунікації для їх повноцінного спілкування з оточуючими і затвердження себе як повноправного члена суспільства.

Компонент життєвої компетентності розглядається в структурі освіти дітей з ООП як оволодіння знаннями, вміннями і навичками, вже зараз необхідними дитині в повсякденному житті. Якщо оволодіння академічними знаннями, вміннями і навичками спрямовано переважно на забезпечення її майбутньої реалізації, сформована життєва компетенція забезпечує розвиток відносин індивіда з оточенням в сьогоденні, тобто його психосоціальний розвиток, який являє собою тривалий і дуже складний процес, що передбачає засвоєння форм та методів соціального життя, адаптацію до соціуму, вироблення власного соціального досвіду. Для цього необхідно розвивати комунікативний компонент – оволодіння мовою та мовленням.

Група дітей з особливими освітніми потребами неоднорідна за своїм складом: це діти з порушенням слуху, з порушенням зору, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушенням опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, з інтелектуальними порушеннями, з розладами аутистичного спектру, зі складними дефектами та інші. Як свідчать результати багаточисленних наукових розвідок спеціальної педагогіки та психології, незалежно від виду порушення, у всіх дітей спостерігаються особливості формування комунікативної функції. В силу цього та різних етіологічних факторів всі ці діти відчують суттєві труднощі при адаптації та соціалізації й потребують комплексного психолого-педагогічного супроводу.

У спеціальній педагогіці та психології накопичено значний досвід формування комунікативних умінь та навичок у дітей з порушенням зору (С. Амірова, М. Заорська, С. Покутньова та інші), слуху (Р. Боскіс, Л. Носкова, Є. Рау та інші), з тяжкими порушеннями мовлення (Л. Баряєва, М.Виноградова, О. Грибова, Б. Гріншпун, О. Приходько, Л. Соловійова та інші), з церебральним паралічем (О. Архіпова, І. Левченко, О. Приходько та інші), із затримкою психічного розвитку (О. Вольська, К. Дмитрієва, С. Серебреннікова,

О. Слепович, Р. Тригер, У. Ульяновська, С. Чаплінська, з порушеннями інтелектуального розвитку (О. Агавелян, Д. Бойков, О. Гаврилушкіна, А. Закрепіна, Г. Кузнєцова, В. Лубовський, К. Стребелева, Л. Шипіцина, Н. Яковлєва та інші), зі складною структурою дефекту (М. Жигорєва, К. Логінова, О. Мещеряков, І. Соколянський та ін.).

Широкопредставлена дана тема у зарубіжній літературі (К. Каннінгем, Дж. Міллер, Х. Рай, Н. Серто, М. Сьортен та інші). Накопичено дані успішної позитивної динаміки корекційної роботи, яка робить можливою соціальну адаптацію дітей з порушенням інтелекту (Л. Акатов, А. Єрьоміна, С. Забрамна, Н. Задумова, Т. Ісаєва, Т. Кунцевич, О. Ніколаєва, О. Шпек). Л. Баряєва зазначає, що метою сучасної освітньої діяльності дорослих з дітьми є формування у них навичок самостійного спілкування, соціальної відповідальності, здібності співпереживати, розуміти себе та іншого [17].

Грунтовні дослідження також з даної проблеми серед вітчизняних вчених проводили В. Вишемирський, В. Засенко, І. Іванова, Л. Каган, А. Капська, Ж. Петрочко, О. Польовик, А. Шведов, К. Щербакова. Зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм [13].

Окремі аспекти соціалізації та соціальної адаптації учнівської та студентської молоді висвітлювали О. Дікова-Фаворська (соціологічна концептуалізація освіти), Н. Гордієнко (соціалізація підлітків та молоді з особливими потребами), Г. Бурова (соціологічні аспекти життєвих стратегій).

Особливе значення для розв'язання проблеми соціалізації особистості мають праці зарубіжних науковців (Ф. Гіддінс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Ч. Кулі, У. Томаса, Дж. Міда) [13].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери І. Зверєвої «соціалізація (лат. *socialis* – суспільний) – це процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот,

внаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві» [11; 13].

Основна проблема соціалізації дітей з ООП – відхилення від нормального становлення особистості. Це проявляється в емоційно-вольовій сфері, порушенні соціальної взаємодії, невпевненості у собі, зниженні самоорганізованості та цілеспрямованості, що призводить до значного ослаблення «сили особистості». Діти, які мають ті чи інші життєві обмеження, через порушення у розвитку взаємодія у соціальному середовищі утруднена, можливість адекватного реагування обмежена, вони відчують труднощі у досягненні цілей у межах існуючих норм. Ці проблеми особливо помітними стають у моменти життя, коли виникає необхідність зміни звичних стереотипів адаптивної поведінки. Серед найпоширеніших протиріч в дітей та підлітків з порушеннями у розвитку можуть бути розбіжності між потребами у спілкуванні та труднощами у реалізації, у неадекватному бажанні та інше.

Спеціалістам варто мати на увазі, що суперечності, які виникають у дітей з ООП, а також поява критичних періодів розвитку, можуть протікати більш болісно та гостро, ніж у нормотипових дітей, причому багато хто з них не можуть їх вирішити самотійно, їм потрібна допомога дорослих. При успішному вирішенні внутрішніх протиріч, що виникають у дітей з обмеженнями життєдіяльності, особистість дитини розвивається без ускладнень, але у разі невдач конфлікти дитини з навколишнім світом ускладнюються.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що тут головна проблема дитини з ООП полягає у порушенні її зв'язку зі світом, у малій мобільності, обмеженості контактів з однолітками та дорослими, у недостатньому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей [9].

Слід зазначити, що у дітей без порушень у розвитку в умовах нормальної соціальної ситуації необхідні уявлення, вміння та навички природним чином складаються в процесі сімейного виховання, але для дитини з ООП для формування життєвих компетенцій необхідна систематична психолого-педагогічна допомога. Тому є очевидним, що робота у сфері життєвої компетенції повинна включатися у зміст освіти та здійснюватися не лише на спеціальних корекційних заняттях психолога чи соціального педагога, а й пронизувати всю урочну та позаурочну діяльність, а також продовжуватися в домашніх умовах при активному включенні родини в цей процес.

Для повного розуміння досліджуваного нами питання проблеми розвитку життєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами в умовах модернізації спеціальної освіти пропонуємо розглянути провідні наукові підходи до визначення категорії компетентності.

У науковій літературі до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень, уміння, і досвід практичного використання знань. Спільним, що характеризує позицію різних джерел, є те, що знання людини виступають потенціалом, яким вона володіє, але привести його в дію зможуть додаткові фактори.

Отже, компетентність – це не тільки наявність знань і досвіду, але й уміння їх використовувати під час здійснення своїх життєвих функцій. Як зазначає В. Зарицька, до визначення поняття «життєва компетентність» зверталися як психологи, так і педагоги (Г. Балл, О. Бодальов, Є. Варбан, Ж. Делор, І. Єрмаков, Л. Орбан-Лембрик, Б. Рей, Л. Сохань, І. Тараненко, Т. Титаренко, В. Циба, М. Холодна та ін.). Вони пояснюють це поняття як складне утворення, що вбирає в себе знання, уміння, навички, життєвий досвід та життєві досягнення. І. Тараненко розглядає життєву компетентність як «мобільність і здатність до переміщень», Г. Халаш трактує як реальну «здатність до застосування знань», Ж. Делор - як «фундаментальні опори», Б. Рей – як «ключові уміння» та ін. Разом з тим, усі вони сходяться в думці про те,

що життєва компетентність – це здатність особистості застосовувати знання, уміння і життєвий досвід відповідно до життєвої ситуації [7].

Життєву компетентність вчені розглядають як детермінанту саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, життєтворчості. Вона передбачає відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії життя рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких як: наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ «Я», совість [7].

На основі ґрунтовного аналізу науково-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що у науковому колі поняття «життєвої компетентності особистості» розглядається в американській та вітчизняній педагогіці як: категорія теорії особистості, категорія життєтворчості, категорія теорії діяльності.

Як ключова категорія теорії життєтворчості життєва компетентність означає наявність в особистості комплексу компетенцій досягнення успішної, продуктивної просоціальної життєдіяльності.

З цієї позиції характерними ознаками життєвої компетентності особистості є:

- активне та творче ставлення до власної життєдіяльності,
- позитивно результативний вплив на власний життєвий шлях,
- свідоме і творче визначення свого місця в соціальному житті,
- становлення і розвиток індивідуально-особистісної технології життєвого проектування,
- продуктивне втілення обраного оптимального життєвого проекту та життєвої моделі,
- досягнення життєвого успіху та соціальної значущості власної життєдіяльності,
- розкриття та розвиток соціально прийняттого власного життєвого потенціалу,

- досягнення особистістю динамічної гармонії із самим собою (своєю природою) та найближчим соціальним оточенням, суспільством у цілому.

Тобто, в теорії життєтворчості життєва компетентність особистості розглядається і як передумова, і як результат життєтворчості. Причому сама життєтворчість являє собою духовно-практичну діяльність людини [3].

Дослідник П. Горностай зазначає, що характерною особливістю життєвого світу дитини з порушеннями розвитку є обмеженість її життєвих ролей. Багато потенцій рольової поведінки дитини не реалізуються, оскільки дитина обмежена в своїх основних життєвих функціях. Формування нових життєвих ролей може здійснюватись в штучно створеному середовищі, коли уявні ролі замінюються втраченими чи не розвинутими реальними. Цим середовищем може бути:

- а) творчість, як активна (створення витворів мистецтва), так і пасивна (сприймання творів мистецтва: читання книжок, перегляд кінофільмів тощо);
- б) рольова гра (розважальна, навчальна, психотерапевтична).

Нові життєві ролі сприяють відновленню рольової компетентності, що є важливою складовою життєвої компетентності особистості.

Сфера розвитку та розширення життєвої компетенції дітей з ООП передбачає:

- активізацію пізнавального інтересу до навколишнього предметного і соціального світу;
- допомога дитині в осмисленні того, що відбувається з нею і навколо неї, в опрацюванні життєвого досвіду;
- спеціальну роботу з формування вміння застосовувати в повсякденному житті знання, отримані в ході навчання;
- спеціальну роботу з формування здатності до усвідомленого регулювання поведінки і самостійної організації власної діяльності, усвідомлення виникаючих труднощів, вміння запитувати і використовувати допомогу дорослого;

- спеціальну роботу з розвитку різних форм комунікації і формування навичок соціально схваленої поведінки в умовах максимально розширених соціальних контактів [2].

Саме останній пункт про оволодіння навичками комунікації є важливим напрямом корекційної роботи в розвитку життєвої компетентності у дітей з ООП, які являються спільними для всіх дітей з порушеннями розвитку.

У дітей з ООП можуть відзначатися різноманітні порушення мовленнєвого розвитку, що вимагають допомоги з боку вчителя-логопеда. Однак усунення або істотна компенсація мовленнєвих порушень не позбавляють дитину самі по собі від труднощів комунікації, причинами яких можуть бути обмеженість досвіду соціальних взаємодій, переважання емоційно-оцінного сприйняття ситуацій, уповільнений темп і пасивність когнітивного сприйняття і переробки інформації, труднощі саморегуляції, схильність до емоційної дезорганізації поведінки навіть в нескладних проблемних ситуаціях.

Подолання цих особливостей, що заважають повноцінній та ефективній комунікації з оточуючими, вимагає тривалої роботи по формуванню відповідних життєвих компетенцій, що включають, перш за все, стійкі і продуктивні комунікативно-поведінкові вміння і навички (табл. 1) [2].

Зупинимосся на головному, однією із важливих умов психічного розвитку дитини є спілкування. Воно позначається на результатах всіх найважливіших видів діяльності: навчання, праця, гра, соціальна орієнтація тощо. Але головним чином спілкування впливає на становлення особистості дітей з особливими освітніми потребами, сприяє їх соціалізації та інтеграції до групи однолітків. У той самий час воно не є вродженим видом діяльності. Тому лише шляхом спеціально організованого навчання та виховання можна досягти значних успіхів у розвитку спілкування.

Таблиця 1 – Оволодіння практичними навичками комунікації

Напрями корекційної роботи	Вимоги до результатів
Формування знання правил комунікації та вміння використовувати їх в актуальних для дитини життєвих ситуаціях	– вміння вирішувати актуальні життєві завдання, використовуючи комунікацію (вербальну, невербальну) як засіб досягнення мети; – розвиток вимовної сторони мовлення, вміння здійснювати самоконтроль за вимовою в процесі комунікації; – вміння вступити в розмову, задати питання, сформулювати прохання, висловити свої наміри, завершити розмову; – вміння слухати співрозмовника, вести розмову по правилам діалогічного мовлення, отримувати і уточнювати інформацію від співрозмовника; – вміння коректно і адекватно висловити відмову, невдоволення, проявити співчуття, вдячність, тощо; – вміння розпізнавати і диференціювати ситуації комунікативної взаємодії (ділової та неформальної, з дорослими і з однолітками), використовувати відповідні ситуації взаємодії форми комунікації (наприклад, шанобливо звертатися і дотримуватися дистанції в спілкуванні з дорослими, не переривати без необхідності розмову інших людей); вміння зневажити цими правилами при виникненні невідкладної ситуації, що вимагає негайного звернення; – вміння відділяти істотне від другорядного в комунікації, відрізняти значиму інформацію, вміння утримуватися в контексті комунікації; – прояв інтересу до обміну враженнями, активізація спроб розділити їх з близькими: поділитися переживаннями про те, що відбувається в даний момент і спроби розповісти про події свого життя, невідомих співрозмовнику; – наявність успішного досвіду використання розгорнутої комунікації в процесі навчання (розгорнуту відповідь на уроці, переказ засвоєного матеріалу своїми словами); – прагнення самостійно вибудовувати комунікацію і вирішувати конфлікти з однолітками за допомогою комунікації; – освоєння культурних форм вираження своїх почуттів.
Розширення і збагачення досвіду комунікації дитини в ближньому і далекому оточенні	– розширення кола ситуацій (вихід за рамки шкільних і домашніх взаємодій), в яких дитина може застосовувати засвоєні комунікативні вміння і навички як засіб досягнення мети.

Як показує багаторічний практичний досвід роботи, оволодіння технікою спілкування у даної категорії дітей порівняно з однолітками відбувається у більш пізні терміни та має своєрідні особливості.

Для дітей з ООП характерний низький рівень оволодіння комунікативними засобами та способами взаємодії. Їм складно узгоджувати дії щодо виконання спільних завдань, організовувати взаємоконтроль, взаємодопомогу. Недостатньо сформовано мовленнєву ініціативність, уміння аргументувати свою позицію, переконувати, вести дискусію. Діти з ООП не завжди володіють набором варіантів комунікативно-мовленнєвих стратегій спілкування, навичками передачі інформації; демонструють невміння слухати, підтримувати розмову. Школярі цієї групи відчують значні проблеми вибору адекватних мовних засобів. Також діти з ООП у процесі комунікативної взаємодії можуть не враховувати думку і позицію інших учасників. У міжособистісних відносинах виявляють егоцентризм та можуть відчувати складнощі в обґрунтуванні та доказі своєї думки [10].

Відсутність елементарних комунікативних умінь ускладнює контактування школярів даного контингенту як з однолітками, так й з дорослими. Вони часто не бачать відмінностей у розмові з дорослими та однолітками, не вміють ставити запитання, при відповідях губляться. Діти не вміють з власної ініціативи звернутися до іншої людини, іноді навіть соромляться відповідати відповідним чином, якщо до них звертається хтось. Вони не можуть підтримати і розвинути встановлений контакт, не вміють узгоджувати свої дії з партнерами по спілкуванню або адекватно висловлювати їм свою симпатію, співпереживання, не вміють уважно слухати і чути співрозмовника, взаємодіяти з партнером, доносити до партнера інформацію, гідно виходити з конфліктної ситуації, миритися, розрізняти допустимий і неприпустимий вплив на агресивного однолітка. Не пройшовши «школи» спілкування з однолітками, вони випадають із усталеного дитячого культурного середовища з її неписаними законами та правилами, не вміють говорити з однолітками їхньою мовою.

Отже, комунікативність – це процес взаємодії між людьми, в ході якого виникають, виявляються і формуються міжособистісні відносини. Комунікативність передбачає обмін думками, почуттями, переживаннями та інше. Значення взаємин із оточуючими величезне, а порушення даного процесу – тонкий показник відхилень психічного розвитку. Опанування навичками комунікації, певною мірою, регулює поведінку, допомагає спланувати адекватну участь у різних формах колективної діяльності.

У зв'язку з тим, що діти з ООП мають обмежені контакти з оточуючим, у них недостатньо повна і докладна, або загальна та переважно вербальна – картина світу. Уявлення про світ можуть бути фрагментарними та стереотипними, обмеженими конкретними, звичними ситуаціями, що породжують спотворення та однозначність у сприйнятті та розумінні того, що відбувається.

Загальновідомо, що причини, які викликають певні особливості в комунікативному плані, можуть бути різними:

1. Біологічний фактор розвитку.

Порушення стану здоров'я дитини: наявність функціональних розладів, тривалі соматичні захворювання – одна з найбільш істотних причин, що викликає труднощі в спілкуванні.

2. Соціальний фактор розвитку.

Дитина потребує сприятливого соціально-педагогічного (розвиваючого) середовища, що включає спеціально організоване предметно-ігрове оточення, умови для емоційного, пізнавального, комунікативного розвитку, для оволодіння дитячими видами діяльності.

3. Зниження психічної активності (емоційної, рухової, пізнавальної, комунікативної, мовленнєвої), що є найважливішою умовою розвитку діяльності, адекватне ставлення до навколишнього світу.

Безпосередньо формуванням комунікативних умінь займалися С. Проняєва, О. Савіна, Л. Мунірова, Н. Глуханюк. Вони визначають комунікативні вміння як складні комунікативні дії учнів і їх здатність

правильно будувати свою поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування [2].

Перш ніж проводити роботу з подолання недоліків комунікативної поведінки у дітей, необхідно попередньо організувати спостереження за процесом спілкування дитини з оточуючими. Комунікативна поведінка в процесі спостережень за дитиною піддається аналізу за такими параметрами.

1. Характеристика комунікативної активності.

Слід звернути увагу, чи легко вступає дитина в контакт з дорослими і дітьми, чи є суттєві відмінності в спілкуванні з близькими і чужими людьми, чи є дитина ініціатором спілкування, спільних ігор, чи із задоволенням бере участь в колективних іграх.

2. Бажаний адресат спілкування.

Слід виявити, спрямована дитина на дорослого чи на однолітка. Відзначити, чи зайняв одноліток провідне становище в порівнянні з дорослим в полі сприйняття дитини, за яким принципом (емоційним, діловим, ігровим, пізнавальним) дитина віддає перевагу одноліткам.

3. Зміст спілкування.

Уважно спостерігати за змістом спілкування дитини з дорослим (про що запитує, що повідомляє).

4. Характеристика використовуваних в процесі спілкування немовленнєвих засобів.

Проводиться аналіз невербальних комунікативних засобів (природних і зображувальних жестів, міміки). Відзначити, чи використовуються вони більш активно при нестачі мовленнєвих засобів.

5. Аналіз мовленнєвих засобів.

Спостерігають за рівнем загальної мовленнєвої активності дитини (які види комунікативних висловлювань зустрічаються найбільш часто; чи мають питання пізнавальну спрямованість).

Результати спостереження за комунікативним розвитком дозволяють виявити його проблемні сторони, відповідно до цього конструювати

індивідуальну програму комунікативного розвитку, тобто зробити навчання корекційним [4].

Корекційну роботу доцільно проводити за трьома напрямками:

Перший напрямок реалізується по лінії розвитку у дитини усвідомлення себе як суб'єкта спілкування та сприйняття однолітка як об'єкта взаємодії. Тобто, проводиться робота по формуванню сприйняття однолітка на позитивному емоційному рівні, розвитку загальних ігрових інтересів і ділового співробітництва.

Другий напрямок полягає у розвитку у дитини здатності сприймати і використовувати різні вербальні і невербальні комунікативні засоби (візуальні, жестові, словесні, емоційно-мімічні, пантомімічні).

Третій напрямок забезпечує формування у дітей соціальних уявлень, усвідомлення і відтворення в грі різних видів соціальних відносин.

В результаті реалізації цих напрямків відбувається [4]:

- розвиток соціальної спрямованості дітей і сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі в якості об'єкта взаємодії;
- розвиток мовленнєвої активності дитини і комунікативної спрямованості її мовлення;
- розвиток ділових та ігрових мотивів взаємодії з дорослими і однолітками;
- засвоєння дітьми способів невербального (немовленнєвого) спілкування (оволодіння мімікою, жестами);
- розвиток діалогічного мовлення (наприклад, через драматизацію казок, оповідань, розповідей, картинок, ігор, занять);
- розвиток здатності розуміти мотиви поведінки і характери літературних персонажів;
- розвиток зв'язного мовлення;
- розвиток мовленнєвої творчості;
- розвиток емоційної сфери.

Процес формування комунікативної компетенції та розвиток комунікативного досвіду дітей з ООП повинні йти через оволодіння та застосування педагогом сучасних педагогічних технологій, які останнім десятиліттям міцно увійшли до педагогічної сфери.

Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях педагогічна діяльність з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та педагога.

Спираючись на загальні методичні рекомендації щодо формування у дітей комунікативних компетенцій, у роботі з дітьми із ООП можна використовувати такі технології:

- ігротерапія або ігрові технології;
- технологія діалогу;
- технологія тренінгу;
- технологія педагогічної підтримки;
- технологія співробітництва;
- інформаційно-комунікаційні технології;
- проектні технології.

Ігротерапія – це унікальний досвід для соціалізації та становлення довільних форм поведінки дітей з ООП. Ігрова діяльність у рамках психокорекції, моделюючи умовну реальність, дає можливість дитині переживати відчуття успіху, допомагає розкрити свої фізичні та інтелектуальні здібності. Загальними показаннями до проведення ігротерапії є: соціальний інфантилізм, замкнутість, фобічні реакції, агресивність, порушення поведінки, неадекватна статево-ролева ідентифікація тощо [14].

Ігрові технології використовують усі освітні установи, адже це досить велика група методів та прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Ігрова технологія будується як цілісна освітня система, що охоплює певну частину навчально-виховного процесу та об'єднана загальним змістом, сюжетом, персонажем.

Наведемо зразковий перелік ігор для розвитку комунікативних здібностей у дітей з ООП шкільного віку:

- на взаємодії групи, виявлення лідера – гра «Стілець»;
- на розвиток умінь розуміти та приймати людей – ігри «Дзеркало», «Подарунок»;
- на увагу та уважність один до одного – гра «Опис іншої людини»;
- на довіру – гра «Малюнок»;
- в розвитку емоційного висловлювання і позитивного ставлення до людини – ігри: «Передача позитивних емоцій», «Позитивні риси»;
- на розвиток мовлення, вміння слухати - гра «Оповідання по колу»;
- на розвиток вміння ввічливо відповідати на запитання співрозмовників, коротко та коректно формулювати відповідь – «Інтерв'ю»;
- на розвиток вміння орієнтуватися в рольових позиціях людей та комунікативних ситуаціях - «Зрозумій мене»;
- в розвитку уміння ділитися своїми почуттями, переживаннями, відчувати настрій товариша - «Без маски»;
- на розвиток комунікативних навичок та вироблення вміння працювати в команді, краще розуміти один одного, використовувати невербальні засоби спілкування – «Без слів».

В сюжетно-рольових та дидактичних іграх використовується метод створення проблемних ситуацій. Вирішуючи смислові завдання, дитина не тільки виявляє наявний у неї емоційний досвід, а й розвиває його, опиняючись перед необхідністю усвідомлення свого особистісного сенсу, власних мотивів та установок. Потрапляючи у проблемні ситуації, дитині необхідно самостійно організувати свою поведінку, враховуючи інтереси та емоційний стан однолітків, застосовувати адекватне правило та виявляти вольові зусилля. З цією метою можна пограти у такі ігри: «Магазин», «У перукарні», «У поліклініці» [16].

Одним із прикладів особистісно-орієнтованих технологій є діалог. Позначена технологія взаємодії визнається однією з форм освітньої діяльності, що стимулює ініціативність вихованців, розвиток рефлексивного мислення.

Виховні можливості діалогу полягають у тому, що він сприяє:

- формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі та зниження рівня тривожності;
- утвердженню самоцінності дитини та розвитку її ініціативи;
- створенню оптимальних умов особистісного розвитку;
- вихованню потреби та здатності спілкуватися;
- формуванню культури спілкування;
- розвитку рефлексивного та критичного мислення.

Заняття із застосуванням даної технології іноді протікають досить галасливо. І це запланований, необхідний та неминучий робочий шум, оскільки треба дати можливість кожному висловитись, відстояти свою точку зору. Спочатку на заняттях переважають розгорнуті, емоційні монологи дітей. Потім дедалі частіше учасники спільної роботи включаються до діалогу. Для цього дітям треба багато вміти: чути один одного, доносити своє повідомлення до однолітків, адекватно реагувати на повідомлення іншого. Нарешті, виникає групова дискусія, яка є обов'язковим елементом кожного заняття.

Основною умовою успіху організації групової дискусії є неухильне дотримання самим дорослим низки правил спільного обговорення:

1. Ніколи не перебивати того, хто говорить.
2. Завжди вислуховувати всі версії та доповнення.
3. Дотримуватись процедури групового прийняття рішення.
4. Намагатися бути послідовним та логічним.
5. Бути тактовним, враховувати основні особливості віку та індивідуальні відмінності вихованців.
6. Не поспішати висловитись самому (краще, якщо дорослий говорить останнім).

7. Виключити імперативну інтонацію та слова типу «повинен», «абсолютно вірно», «правильно», замінивши їх на «я теж так думаю», «буде краще, якщо...» та інші.

8. Не соромитись сумніватися, розмірковувати, бути невпевненим у чомусь [15].

Метод (або технологія) тренінгу найбільш ефективний для корекційної роботи з підлітками та особами юнацького віку з обмеженими можливостями здоров'я. Він передбачає подолання дефіциту поведінкового і комунікативного репертуару, що дозволяє як змінити наявні в підлітків неадекватні форми поведінки, так й розширити їх соціальні можливості. Особливо це важливо за умов інклюзивної освіти [14].

Тренінг включає чотири основні навчальні техніки:

- ✓ демонстрацію соціально прийнятних зразків поведінки чи спілкування;
- ✓ докладне інструктування клієнта, роз'яснення йому у доступній вербальній, письмовій, символічній формі алгоритму спілкування чи поведінки;
- ✓ вправи та позитивні підкріплення, необхідні для придбання та зміцнення даних форм спілкування або поведінки;
- ✓ контроль на основі зворотного зв'язку, що дає інформацію про досягнуті результати.

Технологія тренінгу полягає у тому, щоб створити учасникам (вихованцям) умови для повноцінного спілкування; змодельовати такі ситуації, у яких:

- знімається страх перед самотійним висловлюванням;
- розвивається готовність прийняти та надати допомогу у потрібній ситуації;
- розвивається вміння аналізувати свої вчинки та події, що відбуваються, усвідомлювати своє ставлення до світу;
- формується вміння цінувати свою та чужу роботу;
- закріплюється почуття радості від спільної праці та творчості.

Заняття будуються таким чином, що кожен учасник «проживає» різні ситуації, визначає свої здібності до лідерства, підтримки, творчості, визнання заслуг іншого, уміння відстоювати свою позицію, а також розуміти і приймати іншого тощо. Так, кожен дізнається про себе як партнера зі спілкування, відкриває в собі найрізноманітніші сторони особистості: і ті, які допомагають встановити контакт, і ті, що заважають цьому[15].

Виділяють дві форми корекції спілкування та поведінки: індивідуальну та групову. Критерієм для вибору тієї чи іншої форми корекції є зміст проблеми дитини чи підлітка. Головним критерієм переваги групової форми корекції є наявність потреби у спілкуванні у соціальному сенсі. Якщо соціальна потреба відсутня, постає особливе завдання формування, яка може бути оптимально вирішена в індивідуальній корекції.

Групова корекція може бути неефективною, коли:

- яскраво виражені невротичні симптоми та (або) асоціальна поведінка, що становить загрозу для партнерів групи;
- проявляється прискорений сексуальний розвиток, крайня агресивність, актуальний стресовий стан.

У всіх цих випадках груповій корекції повинна передувати індивідуальна, що забезпечує зняття гострої симптоматики та підготовку до роботи у групі. У практиці використання ігротерапії та тренінгу виникають труднощі перенесення засвоєних навичок із умовної ситуації корекції у реальне життя [14].

Педагог може сприяти розвитку комунікативних здібностей дітей, якщо у виховній діяльності використовуватиме технологію педагогічної підтримки. Вона становить одну з найважливіших педагогічних засобів, орієнтовану на процес саморозвитку особистості дитини і включає кілька методів підтримки розвитку комунікативних здібностей:

- метод «створення ситуацій, що виховують» (коли аналізуються ситуації, взяті з життя);

- метод комунікативного тренінгу (рольові ігри, виконання завдань за заданими параметрами – «прийом на роботу», тренінг з етикету тощо);
- метод творчого пошуку;
- метод самооцінки – навчання адекватного оцінювання себе;
- метод самовизначення – створення ситуацій, коли дитина повинна самостійно зробити вибір;
- метод самореалізації – створення умов для виконання індивідуальної роботи відповідно до поставлених завдань (метод доручення та інші);
- метод самоконтролю [15].

Технологія співробітництва сприймається як ідея спільної діяльності дорослих і дітей, скріпленої взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, спільним аналізом перебігу та результатів цієї діяльності.

Як система відносин співпраця багатоаспектна, але найважливіше місце у ньому посідають відносини «вихователь – дитина», які мають діяти разом, бути товаришами, партнерами, складати союз старшого і досвідченого з менш досвідченим, жоден з них не повинен стояти над іншим.

Як цілісна технологія, педагогіка співпраці поки що не втілена у конкретній моделі, немає нормативно-виконавчого інструментарію. Тому цю технологію треба розглядати як особливого типу «проникаючу» технологію, що тією чи іншою мірою входить до багатьох сучасних педагогічних технологій як їх частина. Ця технологія має на увазі гуманне ставлення до дітей, необхідність врахування прав дитини на вільний вибір та помилки. У стилі спілкування педагога та вихованців має спостерігатися не примус, а переконання; не команди, а організація [15].

Складно уявити сучасне освітнє середовище без використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології (далі ІКТ) – це методи, виробничі процеси та програмно-технічні засоби, інтегровані з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення та використання інформації на користь її користувачів [8].

Основними базовими положеннями застосування ІКТ в освітньому процесі є:

- Індивідуалізація навчання. Індивідуальний шлях розвитку дитини: вузько поставлене завдання, індивідуальний темп та тривалість роботи, результат максимально можливого розвитку.

- Використання під час освітньої діяльності лише того засобу ІКТ-технології, що дозволяє в процесі навчання впливати на необхідну область комунікації.

- Інтерактивні комунікаційні технології відкривають можливість постановки нових дидактичних завдань та їх ефективного вирішення, які неможливо вирішити з допомогою традиційних засобів навчання [5].

Інформаційні технології, це не тільки комп'ютери з програмним забезпеченням та мультимедійними пристроями, це інтернет, соціальні мережі, спільноти, портали [16].

Використання даних технологій у процесі навчання дітей з ООП розкриває можливості розвитку їх комунікативних навичок, підтримує спілкування з учасниками під час активної взаємодії, що сприяє більш ефективній інтеграції дітей у суспільство, їхній соціалізації. Дані можливості реалізуються у формі взаємодії дитини з обмеженими можливостями здоров'я з педагогом у вигляді використання у освітньому процесі технічних засобів. Відбір матеріально-технічного обладнання в рамках інтеграції освіти визначається у співвідношенні варіативності та інваріантності його складових та гігієнічних вимог до них.

На думку Т. Колотилової, навички спілкування у дітей з ООП повинні розвиватися системно, охоплюючи кілька освітніх областей розвитку дитини. Для формування у дитини з ООП комунікативної компетенції спочатку необхідно розвинути в неї допитливість та цікавість, що дозволить розширити її кругозір, збільшити словниковий запас, закласти основу для формування чіткого гарного мовлення, навчить дитину розмірковувати та аналізувати, зробити упевненою в собі та зібраною. Отже, вони зможуть подолати труднощі

спілкування, навчитися висловлювати вголос свої думки та доносити їх до інших. З цієї причини саме на першому етапі роботи необхідно застосовувати інтерактивні методи навчання з використанням ІКТ, орієнтовані на активну спільну пізнавальну діяльність педагога, дитини та технічних засобів, їх взаємодію та спілкування, що дозволяють створити такий освітній простір, у якому дитина знаходить способи максимальної самореалізації. Потім можна розширити коло взаємодії, тобто можлива організація роботи у парах: дитина з ООП – дитина з нормою у розвитку – педагог – технічний засіб навчання.

Починаючи використовувати інтерактивні комунікаційні технології у педагогічному процесі, слід знати та враховувати переваги використання нових засобів навчання, а також основні положення застосування ІКТ у роботі:

1. Мотиваційно-пізнавальна сторона навчання.
2. Індивідуалізація та диференціація навчання.
3. Створення нових шляхів розвитку пізнавальної сфери дітей із особливими освітніми потребами.

При цьому варто мати на увазі, що нові засоби навчання, засновані на використанні інтерактивних комунікаційних технологій повинні використовуватися поряд з традиційними засобами і бути обґрунтованими та продуманими на кожному етапі роботи з дитиною з ООП.

На сьогоднішній день існує безліч кілька комп'ютерних програм та ігор, які враховують усі необхідні вимоги у роботі з дітьми з ООП, але важливо їх використовувати на заняттях фрагментарно з огляду на особливості навчання кожної дитини: «Ігри для Тигри», «Світ за твоїм вікном», програмно-апаратний комплекс «Видиме мовлення – 3» («Speech Viewer – 3»), логопедична програма «Сонячний замок», україномовний навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» та інші [5; 12].

Дані комп'ютерні ігрові програми не тільки сприяють розвитку комунікативних навичок, а також відображають:

- аспекти логопедичної роботи: розвиток когнітивних функцій, збагачення словника, розвиток граматичної структури мовлення;

- розвивають пізнавальні здібності: сприяють розширенню кругозору дітей з ООП, навчають розмірковувати та аналізувати, приймати рішення.

Отже, використання ІКТ дозволяє проводити організовану освітню діяльність на високому естетичному та емоційному рівні (фотографії, анімації, музика); учні створюють презентації, мультфільми, обмінюються інформацією, обговорюють отриманий продукт. За допомогою комп'ютерних програм діти мають можливість записати та прослухати свій монолог, виявити мовленнєві та інтонаційні помилки та, проаналізувавши їх, виправити.

Одним із засобів формування життєвих компетенцій школярів з ООП може стати проектна діяльність. Її не можна віднести тільки до засобів навчальної або лише засобів позанавчальної діяльності, оскільки з учнями можуть проводитися і навчальні, і позанавчальні проекти. Кожен із видів проектів для учнів з ООП може включати завдання формування життєвих компетенцій.

Проектна діяльність часто застосовується у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями під час уроків професійно-трудової підготовки. Навчальний проект дозволяє такій дитині побачити під час проектної діяльності можливості застосування своїх навичок у житті, формувати міжпредметні зв'язки, вдосконалювати ці навички у ситуаціях, дуже близьких до реальних тощо. У ході проектної діяльності перед учнями з ООП ставляться завдання комунікативного характеру (взаємодія з педагогами, батьками, незнайомими дорослими та однокласниками), побутові завдання (підбір кімнатних рослин, оформлення та догляд за акваріумом), духовно-моральні завдання (правила прийому гостей) тощо.

У ході роботи учні з ООП виготовляють плакати, складають схеми, освоюють прості ІКТ-сервіси, вчаться знаходити потрібну інформацію в мережі Інтернет, підбирати зображення та відео до проекту, проводять опитування батьків, аналіз різноманітних матеріалів тощо [1].

Використання методу проектів дає можливість кожній дитині удосконалювати комунікативну компетенцію у всіх видах мовленнєвої діяльності. Діти розвивають навички комунікативного спілкування, а саме:

- вміння колективного планування;
- вміння взаємодіяти з партнером;
- вміння взаємодопомоги у групі у вирішенні спільних завдань;
- навички ділового партнерського спілкування;
- розширення словникового запасу;
- вміння знаходити та виправляти помилки у роботі інших учасників групи;
- вміння ініціювати навчальну взаємодію з дорослими – вступати у діалог, ставити запитання тощо;
- вміння вести дискусію;
- вміння відстоювати свою точку зору;
- вміння знаходити компроміс [15].

Отже, застосування педагогічних технологій відкривають необмежені можливості для корекційно-виховної роботи, сприяє становленню комунікативної компетентності, розвиває вміння орієнтуватися у новій, нестандартній для дитини ситуації, вчить приймати рішення та досягати результатів, що значно підвищує ефективність виховного процесу, спрямованого на формування особистості дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок про те, що актуальність розвитку комунікативних умінь у дітей з ООП обумовлена зростанням вимог до комунікаційної взаємодії та толерантності членів суспільства, ступеня відповідальності та свободи особистісного вибору, самоактуалізації. Однією з найважливіших освітніх потреб дітей з ООП є формування навичок комунікації в процесі розвитку життєвої компетенції. Робота в цьому напрямку повинна включатися не тільки в зміст спеціальних корекційних занять, а й пронизувати весь навчально-виховний процес, реалізуючи тим самим нові пріоритети в цілях освіти дітей з ООП, а також створення оптимальних умов для їх соціалізації і мінімізації ризиків соціально-психологічної дезадаптації. Ефективні зміни у комунікативній та поведінковій

сфері дітей з ООП неможливі без урахування та корекції соціальної ситуації їх розвитку, тому робота ведеться у тісній взаємодії з педагогами та батьками.

Список використаних джерел

1. Арзыбова О. В. Формирование жизненных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья в проектной деятельности. СНВ. 2014. №1 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zhiznennyh-kompetentsiy-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-proektnoy-deyatelnosti>

2. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. *Клиническая и специальная психология*. 2017. Том 6. № 1. С. 138–156. doi: 10.17759/psyclin.2017060109. URL: <https://ikp-rao.ru/txt/1524138122845.pdf>

3. Безлюдний Р.О. Життєва компетентність підлітків з особливими потребами як основоположна мета їх соціально-педагогічної підтримки у США. *Науковий вісник Донбасу. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*. Випуск 4, 2011. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11bpopus.pdf>

4. Гавриш С.В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10258.php>

5. Гончарова Е. Ю. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ посредством интерактивных технологий. *Современное педагогическое образование*. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-ovz-posredstvom-interaktivnyh-tehnologiy>

6. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук-метод. збірн.* К.: Контекст, 2000. С. 44-47. URL: <http://www.gorn.kiev.ua/publ14.htm>

7. Демчук О. Класифікація поняття життєвої компетентності особистості та його детермінанти. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society*. Issue 1(II), 2019. С. 44-58. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/969927.pdf>

8. Дмитриева О.И., Степанова Е.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми. *Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.)*. Т. 0. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 149–151. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4588/>

9. Елисеева Ю. Н. Особенности социализации детей школьного возраста с ОВЗ. *Молодой ученый*. 2016. № 3 (107). С. 959-964. URL: <https://moluch.ru/archive/107/25474/>

10. Ерёмина И. И. Формирование коммуникативных навыков у учащихся с ОВЗ. 2016. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/662123>

11. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

12. Ласточкина О. В., Прокопенко А. С. Інформаційно-комунікаційні технології у системі корекції порушень мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми) / М-во освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка, Навчально-науковий ін-т фізичної культури, Кафедра логопедії, Управління освіти і науки Сумської міської ради; [редкол.: А. А. Сбруєва, Г. Ю. Ніколаї, В. С. Бугрій та ін.]. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 30–33.*

13. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 178-185.

14. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата/ Л. М. Шипицына [и др.]; под редакцией Л. М. Шипицыной. Москва : Издательство Юрайт, 2016. 287 с. (Бакалавр. Академический курс). ISBN 978-5-

9916-6802-6. Текст: електронний // Образовательная платформа Юрайт [сайт].
URL: <https://urait.ru/bcode/389718>

15. Терентьева Н. А. Формирование навыков коммуникативного общения у детей с ОВЗ как средство дальнейшей социализации. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-navikov-kommunikativnogo-obscheniya-u-detey-s-ovz-kak-sredstvo-dalneyshey-socializacii-1262451.html>

16. Тихонова Н. Г. Овладение навыками коммуникации обучающимися с ТНР. URL: <https://infourok.ru/ovladenie-navikami-kommunikacii-obuchayuschimisya-s-tnr-3337443.html>

17. Трифонова Г.В. Коммуникативные компетенции обучающихся с нарушениями опорнодвигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи: методическое пособие. Самара: ЦСО, 2019. С. 119.

18. Часнікова О.В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання*. Випуск №3(24), 2014 р. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бондаренко Зоя Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти, заступник декана факультету психології та спеціальної освіти з виховної роботи, керівник центру соціальних ініціатив і волонтерства Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, відмінник освіти, пошта zoyabondarenko08@gmail.com, ORCID 000-0003-0739-7007.

Вовченко Ганна Олександрівна – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, пошта vov4enko.anna@gmail.com, ORCID 0000-0002-8583-8587.

Гладуш Віктор Антонович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та лікувальної педагогіки Інституту Юрая Палеша в Левочі, Педагогічного факультету, Католицького університету в Ружомберку (Словаччина); професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, пошта viktor.gladush2@gmail.com, ORCID 0000-0001-5700-211X.

Гречка Євген Миколайович – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, секретар Дніпропетровського обласного осередку Української Асоціації корекційних педагогів, пошта Egrechka1@gmail.com, ORCID 0000-0002-5983-2931.

Гришук Дмитро Геннадійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту і психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, студентський декан РО «Український Біблійний інститут», пошта uamission2006, ORCID 000-0003-2284-3706.

Зимівець Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, тренер із освітніх програм здоров'язбережувальних технологій, пошта n_zimovets@ukr.net, ORCID 0000-0003-1853-7159.

Криворотько Анастасія Олександрівна – асистент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, пошта asyast25@gmail.com, ORCID 000-0003-0218-2752.

Махиня Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, пошта zalcburg17@uem.edu.ua, ORCID 0000-0003-4065-0465.

Ніколенко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, пошта L.nikolenko1@gmail.com, ORCID 0000-0001-8708-3117.

Нічуговська Лілія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, пошта lilia-nichugovska@ukr.net, ORCID 0000-0002-3704-8126.

Остряньська Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент відділу наукової роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, пошта elena.ostryanskaya@ukr.net, ORCID 0000-0003-2879-3463.

Переворська Олена Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, пошта lperevorskay@gmail.com, ORCID 0000-0002-8901-7030.

Приходькіна Наталія Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, пошта prukho2@gmail.com, ORCID 0000-0002-6211-5546.

Рожнова Тетяна Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, директор Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, пошта Rognova_TE65@ukr.net, ORCID 0000-0002-3608-8943.

Сіданіч Ірина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, пошта 2363395@ukr.net, ORCID 0000-0002-2992-3808.

Тимошко Ганна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, адміністрування та спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, заслужений працівник освіти України, пошта timoshko49@gmail.com, ORCID 0000-0003-0996-6138.

Хоменко Світлана Олександрівна – старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, пошта svitlana.aspirantka@ukr.net, ORCID 0000-0002-1443-8308.

Наукове видання

Українською мовою

**ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄТВОРЧОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ**

Колективна монографія

Матеріали опубліковано за авторською редакцією

Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів

*За зміст, наукову новизну, достовірність та точність
викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів*

Відповідальний редактор Біла К. О.
Технічний редактор Біла К. О.

Оригінал-макет Криворотько А. О.
Оформлення дизайну обкладинки Вовченко Г. О.

Здано до друку 23.02.22. Підп. до друку 04.05.22. Формат 60x84 1/16.
Гарнітура – Times. Папір офсетний. Спосіб друку – плоский.
Ум. друк. арк. 22,30. Обл.-вид. арк. 22,43.
Тираж 300 пр. Зам. № 0522-03/1.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.09

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49000, м. Дніпро, пр. Д. Яворницького, 111, оф. 1
+38 (099) 7805049; +38 (067) 2100256
www.impact.dp.ua e-mail: impact.dnepr@gmail.com