

**Міністерство освіти і науки України  
Комунальний заклад  
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти**

# **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

**Монографія**

**За загальною редакцією кандидата педагогічних наук,  
доцента Г.Л. Єфремової**

**Суми – 2021**

УДК 37.013.3:001.895

І66

Рекомендовано до друку вченою радою  
КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
(протокол № 5 від 03.05.2021 р.)

**Рецензенти:**

*Ю.О. Нікітін* – доктор історичних наук, доцент, ректор КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

*О.В. Михайличенко* – доктор педагогічних наук, професор, професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

*І.В. Шкурат* – доктор наук з державного управління, доцент, доцент Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України.

**Редакційна колегія:**

*О. М. Клочко* – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

*І. В. Кожем'якіна* – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

*С. М. Луценко* – кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

*О.М. Рудь* – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**І66 Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової.** – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – 444 с.

**ISBN 978-966-698-312-4**

Монографія є результатом творчого пошуку, здійсненого колективом науковців КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти в рамках дослідження наукових тем кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти», «Реалізація компетентісно-орієнтованої освіти керівників навчальних закладів».

У науковому дослідженні взяли участь фахівці в галузі андрагогіки, педагогіки та дидактики вищої школи, порівняльної педагогіки та історії педагогіки, управління освітою та менеджменту. Наукове видання висвітлює теоретико-методологічні засади освітніх технологій, науково-практичний контент сучасних навчальних технологій, детермінанти сучасних соціально-виховних технологій та розглядає новітні підходи до технологій сучасного менеджменту.

Колективна монографія адресується широкому педагогічному загалу.

**ISBN 978-966-698-312-4**

УДК 37.013.3:001.895

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1.</b>	
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ</b> .....	12
1.1. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА «СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ» ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ДЕРЖАВИ (Д. ДЗВІНЧУК, В. ДОВГАНЬ, О. КРЮКОВ, О. РАДЧЕНКО) .....	12
1.2. СУЧАСНИЙ ВИМІР НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ (Л. СЕМЕНОВСЬКА).....	30
1.3. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ (О. ОГІЄНКО).....	47
1.4. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ (В.ХАРЛАМЕНКО) .....	64
1.5. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ (С. ЛУЦЕНКО) .....	81
<b>РОЗДІЛ 2.</b>	
<b>НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕНТ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</b> .....	99
2.1. НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРМАТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ (І. КОЖЕМ'ЯКІНА ) .....	99
2.2. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (О. ГИРЯ) .....	116
2.3. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО STEM-СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (С. КОДА).....	135
2.4. УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (Г. СУДАРЕВА) .....	156
2.5. ВПРОВАДЖЕННЯ SMART – ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ОПИС ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ (О. ГУЗЕНКО) .....	174
2.6. ІННОВАЦІЙНІ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (Д. ПІНЧУК).....	192
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	
<b>ДЕТЕРМІНАНТИ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</b> .....	210
3.1. ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ (Н. СИДОРЕНКО).....	210
3.2. ШОУ-ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОГО ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ (О. КЛОЧКО).....	227

3.3. ТЕХНОЛОГІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ: МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ (Н. АТРОЩЕНКО) .....	244
3.4. ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ (О. КЛОЧКО).....	262
3.5. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ (Г. ЄФРЕМОВА) .....	279
3.6. ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (Л. ПРЯДКО) .....	297
3.7. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ (К. ПАСЬКО) .....	315
<b>РОЗДІЛ 4.</b>	
<b>НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ .....</b>	<b>332</b>
4.1. ІННОВАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ ВИЩОЇ ШКОЛИ (С. ДОМБРОВСЬКА, Н. КАРПЕКО, В. ПАЛЮХ) .....	332
4.2. РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД АНГЛІЇ (С. КОВАЛЕНКО).....	350
4.3. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ (Я. ЦЕБРО) .....	366
4.4. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (С. ГРИЦАЙ) .....	384
4.5. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ (В. ПЕРЛИК) .....	406
4.6. ТАЙМ – МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОЧОГО ЧАСУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ (Л. ІВАШИНА) .....	424
<b>НАШІ АВТОРИ .....</b>	<b>442</b>

## ПЕРЕДМОВА

Реформування освітньої системи України в напрямку інтеграції в європейський освітній простір передбачає розробку та впровадження інноваційних освітніх систем і технологій. Рівень реалізації технологічного підходу є одним із найважливіших критеріїв, за яким визначаються конкурентоспроможність та престиж закладу освіти, оскільки освітні технології забезпечують системність, цілеспрямованість, ефективність, результативність його діяльності. Завдяки технологізації освіти підвищується мотивація учасників освітнього процесу до навчання, відстежується зв'язок навчального матеріалу з реальними викликами сьогодення.

Різноманітність функцій освітніх технологій пояснюється варіативністю їх структури, складовими якої є, крім традиційних, новітні засоби освітнього процесу, зокрема інтерактивні, інформаційно-комунікаційні технології, а також дистанційні форми організації навчання, які зараз набули особливої популярності в Україні, країнах Європейського Союзу та світі в цілому.

Доцільність використання технологічного підходу очевидна. Проте сучасні педагоги досить часто відчують труднощі в його реалізації, що зумовлено декількома причинами. По-перше, у педагогічній науці немає єдиної усталеної думки щодо трактування термінів «метод», «методика», «прийом», «освітня технологія», «педагогічна технологія», що призвело до неоднозначного розуміння педагогічними працівниками сутності технологічного підходу. По-друге, залишаються невирішеними суперечності в обґрунтуванні критеріїв оцінки використання освітніх технологій, оскільки на сьогодні відсутня універсально-ефективна технологія, яка б забезпечувала успішне навчання й виховання всіх без винятку суб'єктів освітнього процесу.

Отже, досвід використання технологічного підходу переконує в тому, що якість освітнього процесу залежить передусім від професійної компетентності й майстерності педагога, від здібностей учнів та їх особистісної спрямованості, тобто зазначений процес автоматично не поліпшується від упровадження освітніх технологій. Проте вони є своєрідним орієнтиром у діяльності педагога, оскільки сприяють удосконаленню його педагогічної майстерності та професійної компетентності.

Зазначимо, що будь-яка технологія передбачає мистецтво володіння процесом, певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментарію та алгоритму дій), тобто в процесуальному розумінні технологія має дати відповідь на запитання: «Як досягти результату діяльності (з використанням чого і якими засобами)?». Поняття технології при цьому відображає спрямованість наукових чи практичних досліджень (у тому числі і педагогічних) на

цілеспрямоване вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інструментальності, технічності.

Проведений методологічний аналіз досліджуваної проблеми в контексті реалізації інноваційних технологій у сучасний освітній простір дозволив з'ясувати, що освітні технології характеризують загальну стратегію розвитку освіти в цілому та освітнього середовища зокрема. Основне призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освітніх систем, їх проектування, планування та визначення факторів, які відповідають освітнім цілям. Саме ця ідея є ключовою та покладена в основу колективної монографії «Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі».

Реалізація змістовного розгляду досліджуваної проблеми вимагає її висвітлення як на рівні методологічних засад, так і комплексного аналізу методичних шляхів її втілення.

У спектрі розгляду теоретико-методологічних засад освітніх технологій Д. Дзвінчук, В. Довгань, О. Крюков, О. Радченко (параграф 1.1) здійснили аналіз освітнього простору в інформаційному суспільстві та «суспільстві знань» як чинника ефективності держави. Дослідники акцентували увагу на тому, що запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в Україні має відбуватися випереджувальними темпами та одночасно в усіх ланках освітнього процесу: від дошкільного виховання до підготовки наукових кадрів та «університетів третього віку». Головне завдання інформатизації освіти – створити умови, коли володіння інформаційними та комп'ютерними технологіями стає головною компетентнісною вимогою до кожної людини на певних етапах її життя.

У дослідженні Л. Семеновської (параграф 1.2) розглянуто сучасний вимір навчальної взаємодії – теоретико-методологічні основи. Автор наголошує, що засадничим чинником реформування освіти України в сучасному вимірі є передусім збереження індивідуальності студента та учня, його унікальності в усіх можливих відбиттях, різноаспектності потреб і прагнень, здібностей і можливостей, мотивів та інтересів, що лише в процесі педагогічно доцільної навчальної взаємодії студенти/учні й викладачі/вчителі найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння.

Особливого значення в контексті досліджуваної проблеми набувають питання андрагогічних засад технологій навчання дорослих. О. Огієнко (параграф 1.3) висвітлює особливості технологій навчання дорослих, визначає специфіку застосування в освіті дорослих андрагогічних моделей навчання, розкриває сутність андрагогічних принципів навчання, що адаптовані до потреб, інтересів дорослих, які навчаються.

Вдало висвітлений у параграфі 1.4 методологічний аналіз сучасних тенденцій професіоналізації викладача в умовах закладу вищої освіти, яку автор В. Харламенко розглядає як процес моделювання професійного

зростання особистості. Професіоналізацію розкрито в трьох аспектах: як соціальне явище; як процес оволодіння людиною професійною діяльністю; як систему суспільних інтересів, що регулюють процес освоєння професійної ролі та зміни освітніх систем.

У свою чергу соціальні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, вимагають нових підходів до методологічних засад державного управління в умовах модернізації сучасної системи освіти. З огляду на це С. Луценко (параграф 1.5) серед пріоритетних напрямів розвитку системи державно-громадського управління закладом освіти в Україні визначає: створення умов для інтегрованого навчання, взаємодію громадських і державних органів влади усіх рівнів; забезпечення відкритості та збільшення різноманітності та кількості освітніх послуг, що надаються населенню та суб'єктам господарювання державними органами влади; підвищення ефективності виконання Національної стратегії розвитку освіти; створення нової та вдосконалення чинної нормативно-правової бази у сфері інформатизації.

Важливим для національної освіти є окреслення перспектив використання навчальних технологій у форматі сучасного освітнього простору. Обґрунтовуючи можливості використання сучасних інноваційних освітніх технологій та новітніх тенденцій у вітчизняній освітній теорії та практиці, І. Кожем'якіна (параграф 2.1) наголошує, що формат сучасної освіти перебуває в активному русі, що створює можливості для запровадження різних форм навчання і застосування дієвих навчальних технологій, а стратегія роботи вчителя з використання технологій навчання – це створення моделі успішного навчання кожного учня.

Тим часом О. Гиря у параграфі 2.2 розглядає інтегративний підхід до навчання учнів у закладі загальної середньої освіти. Автор стверджує, що інтеграція знань із різних дисциплін на інтегрованих уроках є ефективною формою пізнання довкілля. Інтегрований урок активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, забезпечує їм можливість працювати з додатковими джерелами інформації, учитися самостійно, використовувати ресурси Інтернету. Саме інтегрований підхід дозволяє використовувати емоційний вплив на школяра, органічно поєднати емоційне й логічне підґрунтя освітнього процесу, у підсумку побудувавши систему освіти на основі всебічного розвитку особистості учня.

В умовах модернізації національної системи освіти проблема STEM-освіти набуває особливої актуальності. У дослідженні С. Коди (параграф 2.3) визначено теоретичні та методичні засади формування освітнього STEM-середовища у закладах загальної середньої освіти. Автор акцентує увагу, що сучасний освітній простір школи повинен стати комплексним освітнім ресурсом, який забезпечив би освітню діяльність через благоустрій та облаштування шкільної території, гнучку об'ємно-планувальну структуру

школи, цілісне художнє рішення фасадів та інтер'єру, комфортне та динамічне меблювання, обладнання всіх приміщень. Між учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, вчителями) має бути окреслено поле діяльності та шляхи фахової взаємодії.

У свою чергу проблеми упровадження STEM-освіти в умовах української школи розглянуто у параграфі 2.4, в якому автор Г. Сударева наголошує, що сучасні STEM-процеси створюють необхідні умови для реалізації права громадян України на отримання якісної, затребуваної на ринку праці освіти, забезпечують інноваційність розвитку та ефективність системи освіти в умовах децентралізації її управління, прискорюють інтеграцію нашої держави у світовий економічний простір, підвищують національну безпеку й добробут українського суспільства. Ключовими питаннями в розбудові STEM-освіти є надійна цільова підтримка ефективної професійної підготовки STEM-педагогів, розроблення високоякісних стандартів у STEM-галузях, установлення пріоритету для розвитку STEM-орієнтованих проєктів, програм і навчальних планів.

Цікавим є обґрунтування специфіки впровадження SMART – технологій в освітній процес, представлене у параграфі 2.5. Зокрема, науковець О. Гузенко наголошує, що формування Smart-суспільства в Україні можливе за рахунок розвитку методологічної бази функціонування освітньої системи в умовах Smart, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, здатних діяти в умовах Smart-освіти та використовувати Smart-технології з метою формування інтелектуального, творчого і духовного потенціалу молодого покоління держави.

Вдало представлені у параграфі 2.6 інноваційні художньо-педагогічні технології на уроках музичного мистецтва, які автор Д. Пінчук розглядає як необхідність, що дозволяє реалізувати основні завдання навчальної програми та виховати творчу, естетично розвинену особистість школяра. Для того щоб розвивати творчі здібності учнів під час викладання музичного мистецтва, учителю потрібно на уроках створювати захопливу емоційно піднесену атмосферу, правильно підбирати тип проведення уроку, методи навчання, доречно застосовувати інноваційні художньо-педагогічні технології, художні техніки. Тоді кожен учень зможе відчути себе маленьким митцем, творчою особистістю, людиною, причетною до мистецтва.

Розвитком означеної теми став у монографії аналіз детермінант сучасних соціально-виховних технологій, представлений у параграфі 3.1. Зокрема, дослідник Н. Сидоренко розкриває сутність технології створення ситуації успіху як основи розвитку інноваційної особистості; наголошує, що технологія створення ситуації успіху відповідає особистісно зорієнтованому підходу у вихованні, базується на психологічних механізмах формування особистості, безпосередньо пов'язана з її природною активністю;



характеризує етапи та стратегії створення ситуації успіху та визначає умови, що забезпечують ефективність її практичної реалізації.

Наукова розвідка особливостей застосування шоу-технологій у педагогічній організації культурного дозвілля учнів представлена О. Ключко у параграфі 3.2 монографії. У дослідженні з'ясовано, що завдяки засобам масової інформації популярними і сучасними виховними заходами у школі можуть стати шоу-технології – масові заходи у формі шоу – театралізованої гри. Шкільні заходи такого типу мають три особливості: наперед створений організаторами сценарій події, поділ учасників на тих, хто виступає («сцена»), і глядачів («зал»); змагальність на сцені. Шоу-технологіям мають бути притаманні такі етапи: підготовка шоу-програми; проведення шоу-програми; підбиття підсумків.

Особливості технологій сімейного виховання: методичний інструментарій та практична реалізація розглянуто Н. Атрощенко у параграфі 3.3. Автор визначає провідні принципи та засоби реалізації технологій сімейного виховання в сучасних умовах розвитку українського суспільства та національних інституцій.

У рамках з'ясування специфіки використання технологій роботи з важковиховуваними дітьми дослідником О. Ключко (параграф 3.4) показано: чільне місце у структурі соціально-виховних технологій, що застосовуються для ефективної роботи з важковиховуваними, девіантними особами, а також із неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, займає доволі складна та багаторівнева технологія соціального супроводу.

У параграфі 3.5 пропонуваної монографії науковцем Г. Єфремовою обґрунтовано сучасні технології профілактики булінгу в освітньому середовищі. Автор наголошує, що формами й методами соціально-педагогічної роботи з дітьми в рамках профілактики жорстокого ставлення (булінгу) є: індивідуальні профілактичні бесіди з соціальним педагогом, психологом, класним керівником, шкільним лікарем; тренінгові вправи, соціально-рольові ігри для відпрацювання навичок безпечної поведінки, формування позитивних сімейних ціннісних орієнтирів; перегляд відеоматеріалів з проблеми насилля з подальшим обговоренням; інформування через рекламу соціальної допомоги, послуг, які надаються в центрах, службах задля підвищення рівня обізнаності щодо проблеми насильства; визначення причин, різновидів, наслідків жорстокого ставлення до дітей у сім'ї; висвітлення можливості отримання допомоги в разі появи факту насильства.

У дослідженні Л. Прядко (параграф 3.6) розглянуто технологію роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Автор вважає, що ефективність навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному класі забезпечать: індивідуалізація навчання, традиційне інтенсивне навчання, когнітивні стратегії навчання, диференційоване викладання, пряме навчання, взаємне

навчання або кооперативне навчання. Навчання дитини в закладі загальної середньої освіти може бути успішним за наявності адекватних освітніх технологій і підтримки.

Вдало представлені у параграфі 3.7 технології формування конфліктологічної культури педагогів освітніх закладів, які автор К. Пасько розглядає як технології підвищення власної конфліктологічної культури педагогів. На думку дослідника, при виборі способів виходу з конфлікту переважними стають конструктивні стратегії і гуманні методи, педагоги починають бачити приховані причини і особливості відносин учасників конфліктів, розбиратися в мотивах і цілях їх поведінки.

Інноваційні засади державного управління науково-технічним потенціалом вищої школи стали предметом розгляду у параграфі 4.1 монографії. Науковцями С. Домбровською, Н. Карпеко, В. Палюхом аргументується, що створення системи моніторингу науково-технічного потенціалу вищої школи України буде сприяти подоланню наявних недоліків в інформаційному забезпеченні органів державного управління й безпосередньо осіб, що ухвалюють значні для науки закладів вищої освіти рішення, полегшення діагностики стану сфери наукових досліджень і розробок, збільшення оперативності й обґрунтованості прийнятих рішень.

Цікавою у контексті пропонованого дослідження є позиція С. Коваленко (параграф 4.2), яка розглядає особливості реформування системи управління освітою дорослих в Англії. Автор підкреслює, що проблема вітчизняної системи освіти дорослих полягає передусім у відсутності або недостатньому забезпеченні нормативно-правової бази; першочерговим завданням, яке вже давно необхідно було реалізувати, є створення законодавчої бази, яка регламентує цілі, завдання та функції різних рівнів управління, дає можливість адекватно реагувати на освітні потреби дорослих людей; необхідність тісної співпраці усіх учасників освіти дорослих: органів державного управління, місцевого самоврядування, громадських організацій, роботодавців та безпосередньо учасників освітнього процесу.

Сучасні технології управління фінансово-господарською діяльністю закладу освіти автор параграфу 4.3 (Я. Цебро) розглядає як розширення прав навчальних закладів щодо розпорядження фінансовими ресурсами за участю піклувальних (наглядових) рад; прозорість і доступність для громадсько-державного контролю всієї фінансової діяльності закладів освіти, включаючи доступ до всіх форм звітності; щорічна публікація фінансових звітів; створення уніфікованих і зрозумілих процедур витрачання коштів, заснованих на конкурсному відборі постачальників товарів, робіт і послуг.

Теоретичні та методичні засади управління розвитком компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти розглянуто у параграфі 4.4

монографії. У дослідженні С. Грицай зазначає, що процес розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є цілісним і водночас динамічним, оскільки передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів в організації освітнього процесу. Органічною складовою розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації є особистісне та практичне спрямування навчання в системі підвищення кваліфікації на основі андрагогічного підходу. Результатом навчання в системі підвищення кваліфікації є динаміка фахової компетентності, яка виражається в прирості знань, умінь, навичок, досвіду особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин, ціннісно-світоглядної спрямованості.

Технології формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти в умовах децентралізації розглянуто у параграфі 4.5 монографії. Науковцем В. Перлик обґрунтовано, що основні вимоги до створення позитивного іміджу сучасного закладу освіти визначаються підвищенням привабливості закладу, ефективністю заходів інформування населення щодо нових освітніх послуг, полегшенням процесу введення нових освітніх послуг, підвищенням рівня організаційної культури закладу освіти, поліпшенням соціально-психологічного мікроклімату в колективі.

У дослідженні Л. Івашини (параграф 4.6) представлено тайм – менеджмент як технологію ефективної організації робочого часу керівника закладу освіти. Автором визначено, що для досягнення успіху керівникам закладів освіти необхідно постійно підвищувати ефективність – власну та своїх підлеглих. Досягти цього можна за допомогою управління часом – тайм-менеджменту. У зв'язку з тим, що жодна із систем тайм-менеджменту не є універсальною, для розв'язання проблем з управління часом необхідні знання широкого спектру та вміння використовувати різні підходи. Покращення компетенцій керівників та персоналу закладів освіти у сфері тайм-менеджменту пропонується на підставі впровадження у процес навчання відповідних методик оцінки персоналу та реалізації програм навчання, орієнтованих на виявлені проблеми, з використанням усього арсеналу методичних підходів та інструментів управління часом.

Таким чином, сучасний педагог має володіти різноманітними освітніми технологіями з метою створення у закладі освіти ефективної та дієвої педагогічної системи, в основі якої лежать специфічні для певного типу освітнього середовища прийоми та технології реалізації освітнього процесу, що концептуально об'єднані пріоритетними освітніми цілями, а також пов'язані між собою завданнями та змістом, формами та методами впровадження.

# РОЗДІЛ 1.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Дмитро Дзвінчук, Валерій Довгань,  
Олексій Крюков, Олександр Радченко*

### 1.1. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ТА «СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ» ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ДЕРЖАВИ

Сучасний світ стрімко рухається до епохи інформаційного суспільства та «суспільства знань», в якому володіння інформаційними та комп'ютерними технологіями стає головною компетентнісною вимогою до кожної людини на певному етапі її життя. До цього підводить сам стан людського прогресу, коли «протягом кількох останніх десятиліть кардинально змінилася система генерації й передавання знань, а їхній обсяг зріс у багато разів. Нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань»[1, с. 706]. Зрозуміло, що таким обсягом інформації, що в геометричній прогресії накопчується на людину, людський мозок вже не здатний оперувати без допомоги комп'ютерно-обчислювальної техніки та інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Ці та інші виклики вимагають нового формату освіти, нових освітніх стратегій, які формують спроможність людини бути адекватною і темпам суспільних змін, і діапазону можливостей для власного розвитку.

Сьогодні ключовою позицією в освіті стає не сам факт передачі знань від викладача до студента, а формування такої системи їхньої взаємодії, при якій можливо як створення нових знань, так і формування нових технологій їхнього практичного застосування.

У сучасному інформаційному суспільстві надзвичайно виросла роль **віртуальних комунікацій**. Обсяги інформації, що надходять до індивіда віртуальними комунікаціями, у багато разів перевищують обсяги інформації, що надходить у межах природної комунікації. Змінюється вся технологія отримання інформації та роботи з нею.

У цьому контексті в умовах глобального світу соціалізація особистості повинна включати володіння нової інформаційної культурою, що забезпечує можливість отримання та обміну інформацією за допомогою сучасних інформаційних технологій.

У сучасних умовах все більш широко спостерігається таке явище, як відхід у віртуальну реальність, роль і значення якої виросло надзвичайно. Тобто, в інформаційному суспільстві, крім звичайних взаємин між людьми, коли люди спілкуються безпосередньо один з одним (комунікація в природних умовах), з'явилися відносини між людиною і машиною (комп'ютерні симуляції, тренажери, ігри), машиною і людиною (різні датчики,

супутники тощо), забезпечений взаємозв'язок людей за допомогою машин (телекомунікацій).

Отже, застосовувані сьогодні мультимедійні технології дуже різноманітні і використовуються у всіх сферах життя. Вони є елементами реального та віртуального світів і породжені віртуальними комунікаціями. Представлення інформації мультимедійними засобами забезпечується як у межах усвідомленої дії, так і на рівні підсвідомості. Сьогодні розвивається ще один напрямок засобів мультимедіа – це подання інформації на рівні підсвідомості.

Женевська Декларація Принципів розбудови інформаційного суспільства поставила завдання переходу до орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх і спрямованого на розвиток інформаційного суспільства, «...в якому кожний може створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними, даючи змогу окремим особам, громадам і народам повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи своєму сталому розвиткові і підвищуючи якість свого життя на основі цілей і принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй і поважаючи в повному обсязі та підтримуючи Загальну декларацію прав людини...» [1].

Поставлене завдання вимагає кардинального перегляду усталених підходів до організації національних систем освіти, традиційно побудованих за тріадою «дошкільне виховання» – «базова середня освіта» – «вища освіта» та головним спрямуванням на надання певної сукупності знань, необхідної до переходу до наступної стадії життя. Адже сьогодні вже недостатньо одноразово отримати певні знання, яких має вистачити «на все життя». На часі зміна самої парадигми освіти, в якій головною прерогативою стає всебічна інформатизації систем та закладів освіти, тотальна комп'ютеризація освітнього процесу та її об'єднання з національною і всесвітньою мережею інтернет.

Серед ключових положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. одним з пріоритетних напрямів проголошено впровадження сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу і доступність освіти. Перед Міністерством освіти і науки поставлене амбітне завдання розбудови відповідної інфраструктури – такого інформаційно-комунікаційного освітньо-наукового середовища, у якому учасники навчального процесу мають змогу знаходитися щодня протягом усього періоду навчання (як в аудиторії, так і за її межами), отримувати вільний доступ до електронних освітніх ресурсів, що має сприяти підвищенню рівня інформаційно-комунікаційної підготовки і формуванню професійних компетентностей [2, с. 1].

У розвиток зазначеної Національної стратегії МОН у 2016 р. розробило «Концепцію нової української школи», в дев'ятому розділі якої

зазначається, що «Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу. Запровадження ІКТ в освітній галузі перейде від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності. Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання. Зокрема буде створено освітню онлайн платформу з навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів» [3, с. 28-29].

Інформаційне суспільство закладає принципово новий тип знання, за якого відбувається злиття знань та інформаційного середовища, синтез гуманітарного, технічного та природно-наукового розуміння сутності явищ, динамічне поєднання сутності та форми, коли на передній план виходить не запам'ятовування значних обсягів різноманітної інформації, а оволодіння новою логістичною компетенцією – здатністю швидко знаходити потрібну інформацію, фільтрувати її, узагальнювати та інтерпретувати. Тому реформування системи освіти в Україні зумовлює потребу в науковому пошуку й обґрунтуванні інноваційних форм та моделей використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховному та освітньо-науковому процесі.

Проблематика запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі у відповідності до вимог інформаційного суспільства жваво обговорюється в науковому дискурсі останніх десятиліть. Зокрема, серед останніх публікацій у цьому рiччi варто відзначити таких європейських дослідників як В. Дейвіс та Н. Лонгворз, Х. Хартайер та Л. Веджімонт, Дж. Кейес, Д. Опп, Д. Ван Дамм, Є. Паніцидис. В Україні відомі роботи таких науковців як І. Беззуб, Г. Вітер та О. Кучерук, О. Готько та О. Чайковська, Р. Гуревич, І. Доценко, О. Жорнова, М. Кислова, С. Семеріков та К. Словак, І. Малицька, А. Тадевосян, Т. Тарнавська, Н. Тверезовська та С. Євстрат'єв, О. Удовиченко, В. Шамоля, А. Юрченко та Д. Безуглий та інші, науковий доробок яких ми спробуємо узагальнити.

Кожна сфера життєдіяльності людини, а власне й кожна епоха, вимагає свого ключового специфічного інструментарію, своїх особливих механізмів та форм діяльності людини, котрі найбільшою мірою притаманні цій сфері (епосі) та найкраще відповідають головним функціям і завданням суспільного розвитку на конкретному історичному, технологічному етапі тощо. Відтак завжди зміна епохи (від полювання до землеробства, від землеробства до промисловості тощо) викликає за собою значні зміни щодо ключових механізмів та інструментів життєдіяльності. Найбільш узагальнено це можна проілюструвати наступним чином (Див. рис.1)

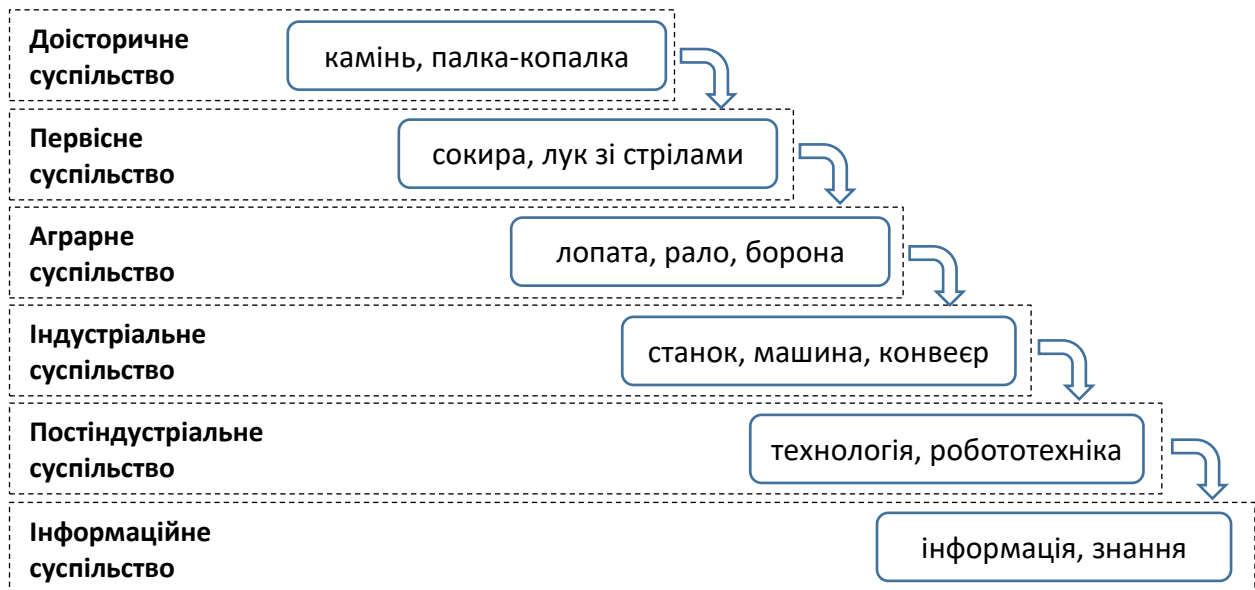


Рис. 1. Ключовий інструментарій життєдіяльності людини на різних етапах розвитку людства.

Інформаційне суспільство надає людству принципово новий інструментарій життєдіяльності, який характеризується, з одного боку, можливостями отримання значних обсягів інформації без територіальних та часових кордонів – тут і зараз, за кілька митей після того, як відбулася певна подія. Таким чином, доступ до інформації стає повсюдним. Більше того, інформація перетворюється на основне джерело виробництва товарів, послуг та благ. Але, з іншого боку, навіть видатна людина в умовах навали інформації, що динамічно змінюється, виявляється неспроможною оперувати інформаційними потоками, кваліфіковано орієнтуватися в них без допомоги інформаційно-обчислювальних технічних засобів, відповідного програмного забезпечення. Колишній дефіцит масового знання перетворився на дефіцит інформаційно-комп'ютерної компетентності. Не випадково в Рекомендаціях Європейського Парламенту і Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя, необхідних для особистої реалізації і розвитку, активної громадянської позиції, участі в громадському житті та працевлаштування, зокрема ключова роль відводиться ІКТ-компетентності як засобу отримання всіх інших компетентностей [4].

Дійсно, саме поняття компетентності передбачає вміння користуватися, щонайменше, ключовим інструментарієм життєдіяльності людини на певному етапі розвитку цивілізації. Тому однією з головних функцій суспільства та держави як інституту управління й регулювання суспільних відносин є виховання нових поколінь, навчання та підготовка людини до діяльності в ціннісних, нормативних та технологічних умовах існування інформації. Ці процеси відбуваються в рамках політики соціалізації (для молоді) та ресоціалізації (для старших поколінь на етапах переходів від однієї формації до іншої). Україна сьогодні перебуває якраз на такому етапі, коли відбувається швидкоплинний процес повсюдного переходу до

інформаційного суспільства і від здатності «вписатися» в цей процес, забезпечити масове здобуття необхідних компетентностей для вільного володіння ключовим інструментарієм інформаційного суспільства залежатиме майбутнє нашої держави, нашого суспільства, кожного з нас.

Це обумовлює необхідність створення системи «тотальної комп'ютерної грамотності» та такої ж тотальної інформатизації національної системи освіти, оскільки, на твердження Т. Тарнавської, «інформатизація освіти є ключовою умовою підготовки фахівців, здатних працювати у кардинально нових, дедалі більше автоматизованих, умовах праці; орієнтуватися у величезних обсягах інформації, яка поступає безперервно; грамотно обробляти її, зберігати і передавати» [5]. Для цього наша держава у відповідності до ратифікованих Верховною Радою України «Женевської декларації принципів» взяла на себе зобов'язання:

- поліпшити доступ до інформаційної і комунікаційної інфраструктури та технологій, а також до інформації і знань;
- підвищити комп'ютерну компетентність громадян;
- підвищити довіру та безпеку при застосуванні ІКТ;
- створити сприятливе середовище на всіх рівнях;
- розвинути і розширити застосування ІКТ-додатків;
- заохочувати культурне різноманіття і поважати його;
- визнавати роль засобів масової інформації;
- приділяти увагу етичним сторонам інформаційного суспільства, а також заохочувати міжнародне і регіональне співробітництво [6].

Які ж моделі та механізми реалізації зазначених амбітних завдань пропонує нам на озброєння у війні з комп'ютерною неграмотністю сучасна наука та світова практика? На підставі узагальнення кращого світового досвіду, можна запропонувати наступну візуалізацію провідних трендів застосування новітнього інструментарію переходу людства до інформаційного суспільства (Див. рис. 2).



Рис. 2. Моделі та інструменти інформаційного всеобучу суспільства



Охарактеризуємо коротко означені моделі та інструменти.

**Computer Based Training** – комп'ютерна підтримка навчання передбачає таку процедуру організації навчального процесу та пізнавальної діяльності молоді, в якій ключовим інструментарієм виступають інформаційні мережі, комп'ютерне та комунікаційне обладнання, програмне забезпечення. На думку О. Жорнової «Така процедура ґрунтується на сформованому у суб'єктів навчання досвіді вивіреної послідовної роботи із мульти- та гіпермедіа, гіпертекстами, віртуальною реальністю, що утворена за допомогою синтезу вербалізованих і невербалізованих повідомлень, а також синхронізації часо-просторових джерел інформації із візуально-просторовими» [7].

Приклад успішного запровадження системи комп'ютерної підтримки навчання в Україні наводять В. Шамо́ня та О. Удовиченко, котрі описують діяльність Лабораторії використання інформаційних технологій в освіті (лабораторія ВІТО) Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, створеної у 2011 році. Лабораторія ВІТО опікується питаннями впровадження інформаційних технологій та цифрових освітніх ресурсів у навчальний процес, зокрема, розробки електронних підручників, використання технологій флеш-анімації на заняттях з інформатики і фізики, організації ігрових технологій навчання на основі MS Power Point тощо [8, с. 141].

**Global Education Net** – глобальне освітнє віртуальне середовище, що надає будь-яким учасникам можливості користуватися інформаційними базами провідних навчальних закладів світу, національними бібліотеками, експозиціями музеїв та іншим освітнім матеріалом. Сучасне глобальне освітнє віртуальне середовище виникло й поширюється на базі різного роду інформаційних освітянських центрів, наприклад: ENIRDEM – Європейська мережа для покращення досліджень та розвитку в управлінні освітою; IEA – Міжнародна асоціація з оцінювання досягнень в освіті; IBE – Міжнародне бюро з освіти; INISTE – Міжнародна мережа з науково – освітньої інформації; EURYDICE – інформаційна мережа з питань освіти Європейського Союзу; EUDISED – мережа європейських документаційних та інформаційних системи для освіти, CEDEFOP – Європейський центр з розвитку професійної підготовки та інші [9]. Як зазначає І. Малицька, мережна структура таких осередків значно розширює можливості їх діяльності, зокрема, щодо організації наукових, інформаційних, дослідницьких конференцій, семінарів, симпозіумів; реалізації освітніх проєктів і програм; розробки та розвитку інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій; друк аналітичних, методичних, інформаційних видань; створення інформаційних мереж для розповсюдження науково-освітнянської інформації та обміну досвідом [там само].

**Open Educational Resources (OER)** – відкриті освітні ресурси, як правило, безкоштовні та відкриті для всіх у вільному доступі в цифровому форматі навчальні програми, підручники, посібники, онлайн-курси, відеолекції, навчальні тести, мультимедійні презентації включно з відповідним програмним забезпеченням великих освітніх центрів та університетів. Місією й головною метою таких репозитаріїв є не просто забезпечення доступу до отримання освіти якомога більшої кількості людей з будь-яких куточків світу, але політика поліпшення якості та різноманітності освітніх можливостей будь-якої людини сучасного світу, в якому саме освіта визнається головною запорукою економічного, соціального та екологічного прогресу.

Глобальна освіта стає дедалі важливішою для політики і практики в галузі освіти розвинутих країн. Саме у цьому контексті уряд США вбачає інформаційно-технологічну модернізацію освіти як політичну перспективу розвитку суспільства [10, с. 215].

Варто зазначити, що одна з зазначених вище програм – Global Education Network Europe (GENE) нещодавно відзначила 15 років своєї роботи. GENE забезпечує зв'язки з політиками для підвищення та покращення глобальної освіти в Європі. Ця платформа охоплює основні проблеми сучасної глобальної освіти в Європі: проблеми національної стратегії, розвитку структури, вивчення політики та взаємодії в освітніх системах. Певним звітом діяльності GENE стала книга «Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges», що побачила світ у 2016 році та в якій шляхом детального аналізу національних та міжнародних тематичних досліджень узагальнюються проблеми, практики, політики та концептуального розвитку глобальної освіти в Європі [11].

Як зазначають Д. Опп, М. Ріміні та Д. Ван Дамм, упродовж останніх 10 років громада OER значно зросла, і вплив OER на освітні системи є поширеним елементом освітньої політики, оскільки відкриті освітні ресурси є важливим інструментом інновацій у навчанні, освіті та науці. Уряди розвинених країн майбутнє освіти в XXI столітті вбачають у спільній діяльності громадського сектору, держав та міждержавних інституцій у межах освітнього глобального середовища щодо всебічної підтримки інноваційних форм та моделей викладання й навчання, пробудження уяви, творчості та креативності людини, її прагнення до безперервного вдосконалення та комунікування з іншими для навчальних цілей [12, с. 5].

Серед найбільш відомих на сьогодні відкритих ресурсів І. Беззуб називає наступні започатковані ЮНЕСКО інноваційні університетські репозитарії: MIT Open Course Ware (проект Массачусетського технологічного інституту з публікації у відкритому доступі матеріалів усіх

курсів інституту), Connexions (проект Університету Райса, Техас, США), Open Yale Courses (відкриті онлайн-курси Єльського університету), MERLOT (програма Державного Університету Каліфорнії), Open Learn (освітня платформа Відкритого університету, Велика Британія) Однією з найновіших форм дистанційного навчання, яка активно розвивається у світовій освіті, є масові відкриті онлайн-курси (Massive open online courses, MOOC) з великомасштабною інтерактивною участю та відкритим доступом через Інтернет [13, с. 713].

***Lifelong Learning (LLL)*** – навчання протягом життя. Ця ідея базується на розумінні, що «сьогодні вже недостатньо закінчити вищий навчальний заклад й фахово працювати, володіючи ІКТ на рівні звичайного користувача. Швидкоплинність оновлення фундаментальних і прикладних наукових знань як і знань технологічно-виробничого характеру створює умови, коли відбувається швидке «старіння фахових знань», а отже, і зниження компетентності працівника на 50 %, відбувається менше ніж за п'ять років» [13, с. 706], внаслідок чого постійна підтримка фахових компетентностей людини вимагає постійного оволодіння новими знаннями протягом усього активного життя, що включає отримання ступенів та дипломів у вільний час; професійні курси, в тому числі з метою підвищення кваліфікації персоналу; освіта для дорослих; друга освіта тощо [14, с. 7].

Ідеї навчання протягом життя присвячено спеціальний Меморандум Європейської комісії, в якому закріплені 6 основних принципів безперервної освіти:

- Принцип 1. Нові базові знання і навички для всіх.
- Принцип 2. Збільшення інвестицій у людські ресурси.
- Принцип 3. Інноваційні методики викладання й навчання.
- Принцип 4. Нова система оцінки отриманої освіти.
- Принцип 5. Розвиток наставництва й консультування.
- Принцип 6. Наближення освіти до місця проживання [15].

На сьогодні різного формату проекти безперервної освіти охоплюють понад 120 країн світу, а в структурі Європейського центру з розвитку професійної підготовки ще у 2004 році була створена спеціалізована Мережа вмінь та навичок (Skillsnet), до якої входять висококваліфіковані дослідники та представники освіти з усього світу. Вони представляють на розгляд, обговорюють та аналізують результати та методи досліджень з ідентифікації умінь та навичок, що змінюються відповідно часу та вимогам ринку праці, а також прогнозують довгострокові перспективи щодо ідентифікації нових умінь та навичок, які будуть потрібні на ринку праці через деякий час [9].

В інституційному плані ідея навчання протягом життя, наприклад, у Польщі отримала свою реалізацію у вигляді так званих «університетів

третього віку», що існують при більшості вищих навчальних закладах країни й є орієнтованими на допомогу активним пенсіонерам знайти для себе якусь зайнятість у сучасному світі.

**Education Roaming** (eduroam) – міжнародний роумінговий сервіс науковців та освітян ВНЗ становить собою «провідник» до глобального освітнього середовища. Він не є класичним мережевим інструментом доступу до баз знань, але він робить значно більше, оскільки будь-якому зареєстрованому викладачу, науковцю, аспіранту й навіть студентам надає можливість безкоштовного роумінгового доступу до мережі інтернет й вже через нього – можливість безкоштовно виходити й користуватися будь-якими відкритими освітніми ресурсами. З власного досвіду можемо запевнити, що під час поїздок на конференції до Польщі, Чехії, Німеччини було надзвичайно зручно й легко отримати вільний доступ до eduroam, який забезпечується на більшості територій кожного університету чи іншого навчального закладу країни.

За даними Глобального комітету з управління регулюванням едурумом (Global eduroam Governance Committee) станом на листопад 2018 р. ця мережа задля підтримки співпраці в галузі наукових досліджень та освіти у всьому світі надає безкоштовний доступ до роумінгу через Wi-Fi на території 101 країни [16].

**Bring Your Own Device (BYOD)** – інтегрування до освітнього процесу персональних гаджетів. Цей проект, започаткований корпорацією Майкрософт, базується на феномені психотехнології, також відомому як «приведення власної технології» та є нічим іншим як спробою «затягти» у освітні процеси молодь, що звикла не випускати з рук власні гаджети (це вже й для нас доволі звикла картина, коли учні або студенти під час заняття більше уваги приділяють своїм смартфонам та планшетам, аніж викладачу). Проект BYOD звертається до таких студентів – принеси свій власний прилад і займайся через нього. Для цього Майкрософт забезпечує інтегрування персональних гаджетів з цифровими навчальними модулями й програмами, хмарними сервісами, різноманітними додатками навіть юридичного характеру. На думку розробників, існує чотири ключові умови, які забезпечать можливість студентам використовувати їх власні пристрої в навчальній аудиторії: надання студентам доступу до мережі інтернет; допомога у використанні пристроїв у мережі; безпечне інформаційне середовище; забезпечення узгодженої роботи групи [17, с. 17].

BYOD дозволяє власнику отримати універсальну кишенькову енциклопедію виробляє навички «серфування» просторами Інтернету, орієнтації в інформаційних масивах, пошуку й відбору інформації, цифрової інтеграції й комунікації тощо.

**Long-Distance Online Learning** (D-learning) – дистанційна онлайн освіта для нас не є таким уже інноваційним продуктом, але це доволі

успішна й відпрацьована в українському освітньому середовищі практика використання ІКТ в освітньому процесі. Так, за даними Г. Вітер та О. Кучерук, в Україні близько 30% навчальних закладів заявили про те, що вже мають або планують організувати навчання в дистанційному режимі [18, с. 9].

Найвідоміші університети світу мають власні підрозділи з дистанційної освіти та надають освітні послуги студентам з найвіддаленіших куточків нашої планети. А не так давно вже компанія-розробник програмного забезпечення Adobe Systems запропонувала й свою систему «електронної освіти» на основі власних програмних засобів і систем – «Adobe e-learning». Adobe e-learning складається з таких компонентів: система електронного інтерактивного синхронного і дистанційного навчання Adobe Connect, повний набір інструментів для професійної розробки електронного навчального контенту Adobe eLearning suite, система швидкої розробки електронних навчальних курсів Adobe Captivate [19, с. 177].

Конкурент Adobe на ІЕ-ринку вже згадувана Microsoft Corporation також запустила інтернет-версію системи електронної освіти «Live@edu», яку створено на основі «хмарної» системи веб-сервісів Windows Live. Live@edu включає систему електронної пошти із поштовим сервером, систему обміну миттєвими повідомленнями, хмарного зберігання інформації із функціями файлообміну SkyDrive об'ємом для зберігання інформації 25 гігабайт [там само].

До останньої групи можна віднести і вітчизняний аналог – **Prometheus** – платформу українських масових онлайн-курсів, яка діє з 2014 р. І. Беззуб називає платформу Prometheus одним з найуспішніших проєктів, що нині має аудиторію із сотень тисяч слухачів, пропонує десятки безкоштовних онлайн-курсів, представлені різноманітними напрямками: громадянська освіта, історія України, підприємництво, основи державної політики, аналіз даних, ІТ технології, основи інформаційної безпеки та багато інших [13, с. 714].

Етап переходу до «суспільства знань» принципово відрізняється від попередніх формацій людського розвитку новою роллю знання та інформації. У минулі епохи володіння знаннями та інформацією обумовлювало майже автоматичне входження індивіда до політичної, економічної, культурної тощо еліти (внаслідок суттєво обмеженого доступу до знань широких верств громадян), проте основним джерелом виробництва товарів і благ, отже; й людського прогресу виступали послідовно охота, сільськогосподарське виробництво, промисловість, технології тощо.

Інформаційне суспільство, з одного боку, надає можливості отримання значних обсягів інформації без територіальних та часових кордонів – тут і зараз, за кілька митей після того, як відбулася певна подія. Таким чином,

доступ до інформації стає повсюдним. Більше того, інформація перетворюється на основне джерело виробництва товарів, послуг та благ. Але, з іншого боку, навіть видатна людина в умовах навали інформації, що динамічно змінюється, виявляється неспроможною оперувати інформаційними потоками, кваліфіковано орієнтуватися в них без допомоги інформаційно-обчислювальних технічних засобів, відповідного програмного забезпечення. Колишній дефіцит масового знання перетворився на дефіцит інформаційно-комп'ютерної компетентності. Не випадково у Рекомендаціях Європейського Парламенту і Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя, необхідних для особистої реалізації і розвитку, активної громадянської позиції, участі у громадському житті та працевлаштування, зокрема ключова роль відводиться ІКТ-компетентності як засобу отримання всіх інших компетентностей [20].

Це означає, що кожна людина для успішного власного розвитку потребує вже не стільки знань, як відповідних компетенцій, умінь працювати з комп'ютером та іншими сполученими з ним гаджетами, здатність розбиратися у програмному забезпеченні, працювати з операційними системами, навичок орієнтування в інтернеті, інформаційного пошуку тощо. І все це вже не є окремим освітнім напрямком, предметом, навчальною дисципліною як, скажімо, фізика, хімія, біологія – це перетворюється на освітню інфраструктуру: загальне освітнє середовище, оволодіння яким дає змогу сьогодні успішно вивчати і фізику, і хімію, і біологію. Як справедливо зазначає професор В. Степанов, «становлення інформаційного суспільства актуалізує формування творчої, креативної особистості, здатної приймати рішення на основі суперечливих, різнорідних даних в умовах динамічно змінних обставин. У цих умовах метою освіти стає не підготовка людини до майбутньої діяльності завдяки здобуттю якнайбільшого обсягу готових, систематизованих дійсних знань, а розвиток особистості, навчання способів здобуття тих, що існують, і генерування нових знань» [21, с. 173].

За визначенням науковців, експертів та дослідників глобального інформаційного простору, провідним трендом сучасності постає завдання оволодіння інформаційно-комп'ютерною грамотністю кожною людиною, що на рівні суспільства та держави перетворюється на завдання модернізації освітніх систем та навчальних закладів шляхом тотальної інформатизації освіти. Критеріально, за А. Тадевосяном, інформатизації освіти «розглядається як цілеспрямовано-організований процес забезпечення галузі освіти методологією, технологією і практикою розробки та оптимального використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на реалізацію цілей навчання, розвитку індивіда, що включає в себе підсистеми навчання та виховання» [19, с. 246].

Але сьогодні вже недостатньо закінчити вищий навчальний заклад й фахово працювати, володіючи ІКТ на рівні звичайного користувача. Швидкоплинність оновлення фундаментальних і прикладних наукових знань, як і знань технологічно-виробничого характеру, створює умови, коли, за твердженнями американських фахівців, відбувається швидке «старіння фахових знань», а отже, і зниження компетентності працівника на 50 %, відбувається менше ніж за п'ять років [13, с. 706]. Сьогодні є очевидним, що плідні рішення містяться не у сфері приватних поліпшень і вдосконалення системи освіти, а в галузі кардинальних змін, що дістали назву, — «зміна парадигми освіти». Нова освітня парадигма — це своєрідна стратегія «освіти для майбутнього» [21, с. 174]. Визнаним у світі інструментом нової освітньої парадигми стала концепція «безперервної освіти», у якій базова освіта не є кінцевою чи завершеною, а слугує лише основою і фундаментом постійного професійного зростання через використання програм додаткової освіти [13, с. 707].

Саме тому другим ключовим трендом модернізації систем освіти слід визнати перехід до концепції «безперервної освіти протягом життя» (Lifelong Learning), яку ЮНЕСКО визнала основним принципом реформування освітньої галузі. Безперервна освіта як теорія та як практика вже доволі відома в Європі та світі, описана в численних публікаціях, проаналізовані найкращі та невдалі кейс-стаді, навіть існує «Абетка освіти протягом життя»[22]. Євгенія Паніцидіс зазначає, що сьогодні концепція навчання протягом життя «стала модною мантрою, політичним слоганом та активним інструментом для стимулювання економічного зростання та сприяння соціальній єдності» [23, с. 6].

Більше того, ще один відомий канадський дослідник Марен Елферт з Центру глобальної освіти та досліджень з питань громадянської належності в Департаменті освітніх політичних досліджень Альбертського університету наприкінці 2017 – початку 2018 рр. висунув тезу про «утопію» ЮНЕСКО щодо життєздатності концепції «безперервної освіти протягом життя» у її «чистому» або «повному» вигляді [25]. Дослідник розкриває напруженість між гуманістичним світоглядом ЮНЕСКО та тиском, що покладений на цю організацію, між гуманістично-емансипаторним світоглядом ЮНЕСКО та економіко-технократичним світоглядом державно-політичної еліти розвинутих країн світу на підставі чого робить висновок про неминучу подальшу трансформацію зазначеного освітнього підходу [там само].

Важливою характеристикою сучасного інформаційного середовища є його інтерактивний «таргетований» характер. Сьогодні вже не можна не помітити, як операційні та пошукові системи інтернет самостійно пристосовуються до кожного споживача, вивчають його потреби, схильності та переваги, у відповідності до яких формують першочерговість видачі

інформаційних пошуків. Інформаційне суспільство «стежить» за нами, «вивчає» нас і на підставі зроблених штучним інтелектом машини пропонує нам відповідну інформацію, товари, послуги.

Якщо розглянути зазначену технологічну особливість через призму освіти, неважко помітити, що сучасні ІКТ надають нечувану досі можливість індивідуалізації та персоніфікації системи освіти, коли, наприклад, студент у відповідності до власних схильностей і здібностей самостійно набирає не тільки певний кейс навчальних дисциплін, але і викладача, лектора з будь-якого куточка світу. За таких умов громадяни з обмеженими можливостями набувають фактично рівні можливості отримати повноцінну освіту в провідних університетах світу практично не виходячи з квартири, мешканці віддалених регіонів – не виїжджаючи з власних сіл.

При цьому значно зростає якість надання освітніх послуг, адже, як зазначають М. Царенко та К. Полянська, «після застосування сучасних технічних засобі навчання якість знань учнів за кількістю повних і правильних відповідей на запитання становить у середньому: для кінофільмів та фрагментів – 40-60%, навчальних телепередач – 35-45%, відеозаписів – 60-70%, статичних екранних засобів – 50-60%» [25, с. 80].

Таким чином, третім ключовим трендом модернізації систем освіти є індивідуалізація (персоніфікація) здобуття знань, навчального процесу та освітніх технологій.

Серед вітчизняних дослідників не бракує й виокремлення інших тенденцій сучасного світового розвитку інформатизації освіти. Якщо узагальнити погляди В. Степанова, Т. Тарнавської, О. Готько, О. Чайковської [21, с. 174–175; 9; 2, с. 133–134], серед таких тенденції заслуговують на увагу наступні:

- виникнення технологій, здатні значною мірою урізноманітнити методики навчання, що дає змогу значно підвищити якість освіти;
- інтеграція як одне з пріоритетних завдань упровадження інформаційних технологій в освіті, оскільки процес забезпечення цілісності освіти ускладнюється дуже швидкими темпами розвитку науки і, відповідно, великими обсягами знань, які потрібно отримати сучасним студентам;
- поєднання класичних принципів фундаментальної підготовки з ефективними сучасними інноваційними освітянськими моделями;
- запровадження нових засобів та методів навчання, орієнтованих на використання інформаційних технологій;
- створення системи випереджаючої освіти;
- модифікація змісту діяльності викладача, що передбачає високий рівень відповідної підготовки та створення у вищих навчальних закладах потужної інформаційної інфраструктури з розвиненим інформаційно-комп'ютерним навчальним середовищем;



– розширення мобільних технологій: швидкість росту мобільності технологій вражає; теоретично вони вже зараз можуть забезпечити навчання для всіх і в будь-який зручний час – черга за ефективним впровадженням;

– потреба у креативному творчому підході до навчання: нові знання мають створюватися разом, а не просто «передаватися» слухачу від лектора;

– глобальний підхід до навчання – спільні інтереси, допитливість і прагнення вчитися сприяють розширенню власної межі тих, хто навчається;

– глобальна мобільність: кордони повинні бути відкритими, щоб людина з раннього віку могла відчувати себе мешканцем не маленького мікрорайону нехай навіть великого міста, а усієї планети, щоб постійно зростала лінія дотику галузі знання з галуззю незнання; розширення можливостей викликає бажання і підвищує спроможність;

– освіта без кордонів – створення єдиного освітнього простору: технології, творчий підхід і відчуття глобальності світу повинні стерти географічні бар'єри;

– зміщення основного акценту із засвоєння значних обсягів інформації, накопиченої про запас, на опанування способів безперервного здобуття нових знань і набуття вміння вчитися самостійно;

– опанування навиків роботи з будь-якою інформацією, з різномірними, суперечливими даними, формування навиків самостійного (критичного), а не репродуктивного типу мислення;

– доповнення традиційного принципу «формувати професійні знання, уміння і навички» принципом «формувати професійну компетентність»;

– заміна принципу елементарної ліквідації комп'ютерної неписьменності випускників навчальних закладів на підготовку творчого фахівця, здатного приймати неординарні рішення, мислити креативно, максимально використовуючи для цього можливості ІКТ.

Таким чином, подальший розвиток сучасних систем освіти є неможливим без цілеспрямованого використання інформаційно-комп'ютерних технологій, інтегрування освітнього та інформаційного середовища, виходу навчального процесу у глобальний інформаційний простір.

Як зазначають О. Готько та О. Чайковська, «Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – помітні переваги інформаційно-комунікаційних технологій, котрі зумовили необхідність їх застосування у різних галузях людської діяльності, насамперед у тих, які пов'язані з освітою та професійною підготовкою. Саме тому виникнення та розвиток інформаційного суспільства припускає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, що визначається багатьма чинниками» [26, с. 132]. До таких чинників дослідниці відносять: впровадження ІКТ у сучасну освіту суттєво прискорює передавання знань

і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої; сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін. Це дає кожній людині можливість одержувати необхідні знання як сьогодні, так і в постіндустріальному суспільстві; активне й ефективне впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам ІС і процесу модернізації традиційної системи освіти [26, с. 132].

Іншу групу чинників актуалізації застосування інформаційних технологій в освітній галузі наводить вже згаданий вище В. Степанов. Це:

- перетворення інформації і знань на провідну перетворювальну силу суспільства, усвідомлення інформації як стратегічного ресурсу суспільства;

- становлення нової економіки, економіки знань, основою якої є глобальна інформатизація, стрімкий розвиток ІКТ;

- постійне зростання обсягів інформаційних потоків у поєднанні з їх динамічністю, мінливістю, зумовлених скороченням циклу оновлення виробничих та соціальних технологій, який почав випереджати темпи зміни поколінь;

- розуміння необхідності безперервної освіти і здатності до перекваліфікації як невід'ємної складової збереження соціального статусу особистості;

- залежність долі кожної людини від здатності своєчасно знаходити, отримувати, адекватно сприймати і продуктивно використовувати нову інформацію [21, с. 177].

Сучасний світ уже здійснив «четверту інформаційну революцію» [22, с. 6], і нашій державі необхідно якомога швидше оволодіти новими можливостями інформаційної епохи. Перед Україною в частині модернізації національної системи освіти стоїть складне завдання тотальної інформатизації навчальних закладів у відповідності до ратифікованих нашою державою Женевської декларації принципів. Зокрема, Україна взяла на себе зобов'язання:

- поліпшити доступ до інформаційної і комунікаційної інфраструктури та технологій, а також до інформації і знань;

- підвищити комп'ютерну компетентність громадян;

- підвищити довіру та безпеку при застосуванні ІКТ;

- створити сприятливе середовище на всіх рівнях;

- розвинути і розширити застосування ІКТ-додатків;

- заохочувати культурне різноманіття і поважати його;

- визнавати роль засобів масової інформації;

- приділяти увагу етичним сторонам інформаційного суспільства, а також заохочувати міжнародне і регіональне співробітництво [28].

На практичну реалізацію положень Женевської декларації в Україні було прийнято «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», в якій пріоритетним напрямком розвитку освіти визнано впровадження сучасних ІКТ, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу і доступність освіти. Для реалізації цього заплановано побудувати таке інформаційно-комунікаційне освітньо-наукове середовище, у якому учасники навчального процесу знаходяться щодня протягом усього періоду навчання (як в аудиторії, так і за її межами), що забезпечує вільний доступ до електронних освітніх ресурсів і сприяє підвищенню рівня інформаційно-комунікаційної підготовки і формуванню професійних компетентностей [29, с. 1].

Провідне місце інформатизація освіти займає і в «Концепції нової української школи», презентованої Лілією Гриневич в середині 2016 року. Так, у дев'ятому розділі «Сучасне освітнє середовище» зазначається, що «Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу. Запровадження ІКТ в освітній галузі перейде від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності. Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання. Зокрема буде створено освітню онлайн платформу з навчальними і методичними матеріалами для учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів» [3, с. 28-29].

Головним підсумком реалізації зазначених завдань інформатизації освіти, за твердженням А. Тадевосяна, стане «забезпечення вільного своєчасного доступу населення до регіонального, державного і світового інформаційного фонду, формування потреби і розуміння необхідності його використання в процесі діяльності у кожного члена суспільства. А кінцевою метою підготовки населення до інформатизації буде зародження і формування «інформаційної культури», початковим щаблем якої є комп'ютерна грамотність усіх членів суспільства» [19, с. 245–246].

Таким чином, можна зробити висновок, що запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в Україні має відбуватися з урахування сучасних світових тенденцій та використання того технічного, технологічного та освітнього інструментарію, що вже існує у глобальному освітньому середовищі.

Отже, в ході проведеної розвідки ми охарактеризували деякі провідні світові підходи до симбіозу інформаційно-комп'ютерних технологій та освітнього процесу, які, на нашу думку, можуть бути інтегровані

і в розбудові нової системи освіти в Україні. Сьогодні перед нашою державою в частині модернізації системи національної освіти стоїть складне завдання забезпечення відповідності основних підходів, принципів та інструментів освітнього процесу сучасним вимогам переходу до епохи інформаційного суспільства. Ми маємо випереджувальними темпами брати на озброєння кращі світові моделі та форми використання інформаційно-комп'ютерних технологій в освітніх закладах, вкладати кошти та зусилля в розвиток вітчизняного інноваційного ІКТ-продукту, поставити у фокус освітянських реформ технологізацію та інформатизацію освітнього процесу, щоб не залишитися осторонь світового поступу до глобального інформаційного суспільства.

Означене завдання вимагає кардинального перегляду усталених підходів до організації національних систем освіти, традиційно побудованих за тріадою «дошкільне виховання» – «базова середня освіта» – «вища освіта» та головним спрямуванням на надання певної сукупності знань, необхідної до переходу до наступної стадії життя. Адже сьогодні вже недостатньо разово отримати певні знання, яких має вистачити «на все життя». На часі зміна самої парадигми освіти, в якій головною прерогативою стає всебічна інформатизація систем та закладів освіти, тотальна комп'ютеризація освітнього процесу та її об'єднання з національною і всесвітньою мережею інтернет.

Запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в Україні має відбуватися випереджувальними темпами та відбуватися одночасно на усіх ланках освітнього процесу: від дошкільного виховання до підготовки наукових кадрів та «університетів третього віку». Головне завдання інформатизації освіти – створити умови, коли володіння інформаційними та комп'ютерними технологіями стає головною компетентнісною вимогою до кожної людини на кожному етапі її життя.

### **Література до параграфа**

1. Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. URL: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop.html>.
2. Жорнова О. І. Інформаційно-комунікаційні технології у вищій освіті: до формування готовності суб'єктів навчання до інновацій. / *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. Вип. 33. С. 172-179.
3. Концепція «Нова українська школа». Ухвалено рішенням Колегії МОН України від 27 жовтня 2016 року. URL: <https://goo.gl/OoaCWn>
4. Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. URL: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm).
5. Тарнавська Т. В. Сутність інформаційних технологій в освіті. / *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_1\\_108\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31)

6. Доценко І. О. Актуальні проблеми упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті. / *Гірничий вісник*. 2017. Вип. 102. С. 117-120.
7. Жорнова О. І. Інформаційно-комунікаційні технології у вищій освіті: до формування готовності суб'єктів навчання до інновацій. / *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. Вип. 33. С. 172-179.
8. Шамоля В. Г., Удовиченко О. М., Юрченко А. О., Безуглий Д. С. Діяльність науково-дослідної лабораторії використання інформаційних технологій в освіті: огляд результатів. / *Фізико-математична освіта*. 2016. Вип. 4. С. 140-147.
9. Малицька І. Глобальні освітні мережі. // Інтернет-портал «ОСВІТА.UA». URL: <http://osvita.ua/school/method/technol/1120/>
10. Тверезовська Н. Т., Євстрат'єв С. В. Еволюція та сучасний стан використання інформаційних технологій у вищій освіті країн США, Японії та Європи. / *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2013. Вип. 192(2). С. 212-221.
11. Hartmeyer, Helmut, Wegimont, Liam. *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*. Waxmann Verlag, 2016. 252 p.
12. Orr, Dominic, Rimini, Michele, Van Damme, Dirk. *Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation*. OECD, 2016. 143 p.
13. Беззуб І. Поширення інформаційно-комунікаційних технологій в освіті протягом життя / *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*. 2017. Вип. 48. С. 707-726.
14. Davies, W. Keith, Longworth, Norman. *Lifelong Learning*. Taylor & Francis Group 2017. 192 p.
15. A Memorandum on Lifelong Learning // Commission of the european communities. URL: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)
16. Eduroam now available in 101 countries URL : <https://www.eduroam.org/2018/11/07/eduroam-now-available-in-101-countries/>
17. Keyes, Jessica. *Bring Your Own Devices (BYOD) Survival Guide*. CRC Press, 2016. 451 p.
18. Вітер Г. П., Кучерук О. О. Сучасні технологічні засоби та інформаційні технології в освіті і науці. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія : Техніка*. 2010. Вип. 3. С. 8-12.
19. Тадевосян А. Б. Застосування інформаційних технологій «електронної освіти» у вищій освіті як необхідна умова подолання сучасної кризи та успішного розвитку в XXI столітті. / *Бізнес Інформ*. 2012. № 7. С. 245-247.
20. Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. URL: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm).
21. Степанов В. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті. / *Вісник Харківської державної академії культури*. 2010. Вип. 30. С. 173-179.
22. Україна медійна : на порозі інформаційної революції : моногр. [Олександр Бухтатий, Олександр Радченко, Гліб Головченко; За науковою редакцією д. держ. упр., проф. Радченка О. В.]. Київ : Видавець СВС Панасенко, 2015. 208 с.
23. Panitsides Eugenia A. *Lifelong Learning: Concepts, Benefits and Challenges*. Nova Science Publishers, Incorporated, 2016. 148 p.
24. Elfert Maren. *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. Routledge. 2018. 254 p.

25. Царенко М. О., Полянська К. В. Сучасні інформаційні технології в освіті. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 79-84.

26. Готько О., Чайковська О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб навчання в освіті. / *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 130-134.

27. Declaration of Principles. Building the Information Society: a global challenge in the new Millennium. URL: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop.html>.

28. Кислова М. А., Семеріков С. О., Словак К. І. Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. / *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 42, вип. 4. С. 1-19.

**Лариса Семеновська**

## **1.2. СУЧАСНИЙ ВИМІР НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ**

Динамічні й якісно нові трансформації сучасного життя, спричинені інформаційно-технологічними змінами та глобальною пандемією, в світовому масштабі активізували переосмислення цінностей стосовно гармонійного співіснування людини з природою, впровадження ідей ноосферної педагогіки, гуманізації міжособистісних взаємин, визначальної ролі позитивних духовно-моральних процесів у всіх видах соціальної активності, серед яких центральне місце відводиться освіті. У наш час продовжується її вдосконалення відповідно до стратегічних документів ЮНЕСКО «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» (2015), Ініціатива ЮНЕСКО «Майбутнє освіти» (2019), «Освіта у світі після COVID» (2020), а також Законів України «Про вищу освіту (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.); Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016) тощо.

Експертні оцінки щодо ефективності освітньої сфери свідчать, що визначальним чинником, центром будь-якого навчального процесу є характер взаємин між педагогами і здобувачами освіти, тому зусилля сучасних науковців мають бути спрямовані на обґрунтування інноваційних підходів до розвитку новітньої дидактичної реальності на основі особистісно орієнтованої, конструктивної і творчої взаємодії усіх її суб'єктів.

Стрімкий технологічний розвиток суспільства не лише вимагає від освітян формування нових професійних компетентностей, пов'язаних з активним упровадженням змішаного й дистанційного навчання, а й впливає на роль педагога, надаючи їй новітнього сенсу. Сучасні педагоги мають навчитися виконувати ролі навчальних консультантів, наставників, тьюторів, тренерів, фасилітаторів, які вміють налагоджувати позитивну конструктивну взаємодію зі всіма суб'єктами навчального

процесу. Виконуючи роль навчальних консультантів, педагоги покликані стимулювати студентів/учнів до всебічного опрацювання дидактичного контенту, ставлячи за мету навчити їх усвідомлено сприймати викладену в ньому інформацію, критично оцінювати, проєктувати, створювати й трансформувати її.

Важливе завдання педагога полягає в наданні рекомендацій, пропозицій студентам/учням з метою допомогти їм сформувати відповідні компетентності в навчальному процесі. Найголовнішим у цьому є надання різних видів підтримки з метою повноцінної реалізації поставлених перед студентами/учнями освітніх цілей. У сучасних умовах до першочергових функцій педагогів-консультантів також належить розвиток соціальних умінь (soft-skills), а також когнітивних та креативних процесів особистостей, а саме: інтелектуальної допитливості, умінь визначати проблеми і розв'язувати їх, здатності створювати нові знання самостійно або співпрацюючи з іншими.

Дослідниця наративного підходу в освітніх практиках Л. Тимчук зазначає: «Для учителя XXI століття є неможливим оволодіти всім обсягом постійно зростаючих знань, натомість він має бути експертом в розробці навчальних стратегій, які б давали відповіді на питання «як зробити?», «як знайти або винайти щось?», або «як застосувати те, що вміємо й знаємо, щоб отримати щось нове?». Завданням вчителя є моделювання навчального процесу так, щоб всі його учасники відчували вчительську впевненість, відкритість, наполегливість і відданість учням у пізнавальному процесі осягнення невідомого. Все це вимагає від учителів глибше знати своїх учнів, якісно взаємодіяти з ними й творчо підходити до проєктування навчальних програм та їх реалізації» [22, с. 34].

Сучасні педагоги – це передовсім творці позитивного світобачення, цікавої й безпечної пізнавально-активної реальності та віртуальної цифрової реальності, в якій разом з учнями створюють нові знання, нові інформаційні повідомлення, навчають експериментувати, захоплено пізнавати світ, співпрацювати, радіти своїм навчальним здобуткам та досягненням інших. Ефективне навчання таких фахівців можливе лише за умови опанування ними не лише новими педагогічними стратегіями та технологіями, а й новим характером педагогічної взаємодії, що гуманізує й одухотворює навчальний процес, робить його атрактивним, позитивним, творчим.

Одним із пріоритетних напрямів наукових розвідок у вітчизняній освітній сфері упродовж останніх років постає проблема навчальної взаємодії – проблема співробітництва, діалогу та партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчального процесу. Увага дослідників спрямована на студіювання різних аспектів педагогічної взаємодії, що в освітньому просторі використовується для окреслення відносин суб'єктів навчального процесу.

Педагогічна взаємодія в усі історичні часи є фундаментальним складником діяльності викладача та вчителя. У її основі відбито складний синтез об'єктивних та суб'єктивних знань, досвіду (про загальні закономірності розвитку людини, особливості її розвитку в конкретних умовах та ін.), які необхідно ефективно застосовувати в професійно-педагогічній діяльності педагога. Неконструктивна педагогічна взаємодія супроводжується низькою мотивацією до навчання, призводить до появи страху, тривожних очікувань, панічного настрою, що веде до втрати довіри, взаєморозуміння, відчуження, деструктивних відносин, людина стає замкненою, відсторонюється від інших, її творчий потенціал нівелюється й руйнується. Це може стати складною, а інколи й непереборною перешкодою у процесі розвитку та вдосконалення особистості.

Аналіз наукової літератури переконує, що в педагогічній науці накопичено вагомий науковий результат щодо розв'язання вказаної проблеми. Зокрема, сутність педагогічної взаємодії розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський та ін., поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали М. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, О. Лавріненко, С. Левченко, М. Лещенко та ін., формуванню комунікативної культури педагога присвячені роботи Н. Волкової, Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, А. Капської, М. Лазарева та ін., технології розвитку комунікативних умінь та їхні структурні складники висвітлювали А. Дубаков, Г. Єфремова, Г. Бушуєва, Д. Хумест та ін.

Маємо констатувати, що на даний момент не існує єдиного розуміння сутності цього феномена й ідея навчальної взаємодії потребує подальшого методолого-теоретичного осмислення й подальшого відповідного втілення в освітній процес. Різноманіття наукових думок щодо тлумачення цього поняття свідчить не лише про актуальність його дослідження, а й про відкриття нових вимірів потенціалу педагогічної взаємодії щодо окреслення широких перспектив для вдосконалення вітчизняної системи освіти, формування нових концептуальних засад на рівні двобічної взаємодії «учитель – учень», «викладач – студент», де сторони виступають як рівноправні, паритетні, зацікавлені партнери, суб'єкти дидактичної й виховальної реальності. Важливо, що педагогічно доцільна навчальна взаємодія має особистісно орієнтований характер, а саме: створення атмосфери тепла; емоційного комфорту; сприятливих умов для усвідомленого навчання; надання свободи вибору діяльності тим, хто навчається; врахування індивідуальних особливостей та можливостей кожного хто, навчається.

У дослідженнях Л. Велитченко взаємодію потрактовано як «системне явище в педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами в системі освіти, визначається практикою



освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня» [10]. Учений переконує, що загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. До структури педагогічної взаємодії вченим віднесено такі взаємозалежні складові: освітню, педагогічну, соціально-психологічну, міжособистісну систему, а також особистості та діяльність учителя та учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду, регулятивні та виконавчі елементи взаємодії.

Л. Велитченком обґрунтовано принципи педагогічної взаємодії: атрибутивності – передбачає відтворення в процесі педагогічної взаємодії характерних ознак тієї системи, у рамках якої вона здійснюється; предикативності – взаємодія вчителя та учня в освітньому процесі виступає особистісно діяльнісним способом його здійснення; принцип функціональної системи – педагогічна взаємодія є синтетичною, функціональною основою освітнього процесу; конгруентності – відбиває взаємовідповідність діяльності педагога та учнів у регулятивному та виконавчому аспекті [10].

У контексті гуманістичної концепції принципи особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії сформульовано К. Роджерсом. Учений виокремив такі позиції: повага до особистості дитини, підтримка в становленні дитини, варіативності, індивідуалізації, гуманізації, природовідповідності, суб'єктності [19]. У дослідженні Л. Ковальчук знаходимо підхід, за яким педагогічна взаємодія розглядається як система синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості [14].

Дослідниця О. Марченко виокремлює такі характеристичні ознаки педагогічної взаємодії: наявність єдиної мети як усвідомленого й запланованого результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування [18].

Суголосним сучасним освітнім викликом вважаємо концептуальний підхід академіка І. Зязюна до проблеми педагогічної взаємодії. Учений зазначав: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає, передусім, педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [12, с. 74].

Студіювання наукових джерел свідчить, що теоретичним підґрунтям для розуміння основ взаємодії є філософські твердження про духовну

сутність людини, про діалогічний спосіб її існування в історико-культурному просторі. Ці ідеї забезпечують якісно нове осмислення людської сутності, взаємовідносин людини й реальності, вибудовуючи при цьому своєрідну діалогічну картину світу. Всебічна взаємодія особистості з оточенням дозволяє їй не лише актуалізувати внутрішній потенціал, а й заповнити його в структурному, змістовному, ціннісному та смисловому аспектах. Занурення в цей процес уможливлює зіставлення думок, почуттів і вчинків індивіда з їх відбиттям у свідомості інших людей, що, безумовно, виступає основою його самопізнання, саморегуляції, самореалізації.

За визначенням В. Кемерова, «взаємодія» – поняття для позначення впливу речей одна на одну, для розкриття взаємозв'язків між різними об'єктами, для характеристики форм людського співбуття, особистісної діяльності та пізнання. У понятті «взаємодія» фіксуються, по-перше, «прямі» та «зворотні» обміни енергією й інформацією між різними суб'єктами, між ними та середовищем, по-друге, форми кооперації людей в різних ситуаціях співпраці [20].

У пізнавальному сенсі поняття «взаємодія» є вихідним для визначення таких категорій, як зміна, становлення, розвиток, процес, формування. Водночас конкретизація поняття «взаємодія» здійснюється саме крізь ці категорії. Взаємодія набуває визначеності як передача руху від одних об'єктів до інших, як трансляція повідомлень у людських контактах або як синтез різних людських сил, що породжує нові знання, речі, організаційні структури.

Ідеї про двосторонній характер взаємодії, взаємну значущість її результатів для особистісного зростання кожного з суб'єктів педагогічного спілкування, розуміння її спрямованості як руху «зсередини назовні» знайшли своє відбиття в працях С. Франка, який безпосередньо пов'язував питання самовизначення особистості в світі з проблемою контакту, спілкування з іншою людиною [24].

Сучасні науковці поділяють думку, що забезпечення взаємодії є сутністю педагогічної діяльності. У контексті навчання цей феномен трактується як двосторонній процес – навчання й викладання. Звісно, взаємодія педагога та студента як особистостей об'єднаних спільною метою, але не тотожних за своєю соціальною ролі, знань, досвіду і т. д., – варіант саме такої взаємодії. Навчальна взаємодія є засадничим чинником різного роду пізнавальних ситуацій, оскільки вона виявляє динаміку, зрушення та зміни щодо стану, позицій, дій і моделей сприйняття. Розкриваючи властивості суб'єктів, взаємодія непрямим чином зумовлює ситуацію пізнання, фіксує їхні пізнавальні здібності, визначає рівень включеності в ситуацію, а отже, розкриває власні характеристики педагога та студента. Існування навчальної взаємодії ставить особистість і педагога,

і студента перед необхідністю зважати на ці об'єктивні властивості, які не залежать від її пізнавальної установки і впливу оточення [20, с.136].

Педагогічна взаємодія викладачів і студентів, учнів і вчителів, що розуміється нами як варіант взаємозв'язку суб'єктів педагогічного процесу, є інтегративним і багатофункціональним чинником їх обопільного саморозвитку. Вона здатна впливати на цілеспрямований, прогресивний і продуктивний саморозвиток викладачів і студентів, а також на зміцнення їхньої спільності за умови систематичного взаємозбагачення й розвитку як явища та процесу. Сутність впливу педагогічної взаємодії на особистісний саморозвиток його суб'єктів зумовлена виникненням в процесі обміну між ними когнітивними, вольовими, емоційними, ціннісними та ін. потенціалами психолого-педагогічних феноменів і ефектів, що визначають характер і ступінь досліджуваного впливу.

Л. Ковальчук визначено механізми розгортання педагогічної взаємодії:

- взаємини: педагог і здобувач освіти як суб'єкти взаємодії здатні до самоорганізації та самореалізації, здійснюють взаємовплив і, як наслідок, зазнають якісних змін;
- зв'язки: вказують характер змін, рівень активності суб'єктів педагогічної взаємодії;
- педагогічний вплив: дії педагога, спрямовані на досягнення цілей в освітньому процесі, передбачають використання таких методів впливу як заохочення, переконання, навіювання, створення ситуації успіху тощо);
- взаєморозуміння: передбачає створення єдиного змістового поля суб'єктів педагогічної взаємодії;
- координація: пошук засобів взаємодії, що дозволяють встановити відповідність, узгодженість та сумісність у діях;
- кооперація: виконання спільних проєктів або різних, але пов'язаних між собою завдань [14, с. 21].

Студіювання особливостей педагогічної взаємодії дає підстави констатувати, що вона є різновидом соціальної взаємодії, володіє її основними рисами, характерними ознаками і в той же час реалізує в процесі свого здійснення специфічну, але вкрай важливу для буття і становлення індивіда мету: сприяння саморозвитку особистості. Специфічність взаємодії педагога і студентів полягає в тому, що вона відбувається як взаємозалежний саморозвиток партнерів, цьому значною мірою сприяють своєрідні феномени й ефекти, які при цьому виникають. Водночас вони дозволяють перетворити зміст педагогічної взаємодії зі звичайного обміну в «обмін перетвореннями», що дає нові стимули для особистісного зростання учасників такого роду контактів [23].

Зрозуміти сутність категорії «взаємодія» дозволяє її співвідношення з категоріями «комунікація» і «спілкування». Згідно з визначенням

С. Азаренка, комунікація – це тип взаємодії між людьми, що передбачає інформаційний обмін. Комунікацію слід відрізнити від діалогу, оскільки її цільовим орієнтиром є злиття особистостей, що беруть участь в ньому, і від спілкування, бо останнє має справу, перш за все, із загальними механізмами відтворення соціального досвіду і породження нового [21, с. 13, 165].

Класична лінійна модель комунікативного акту передбачає адекватну передачу інформації від адресанта до адресата. Відповідно до цієї моделі адресант кодує певну інформацію знаковими засобами тієї системи, яка використовується в даній формі комунікації. Для засвоєння інформації від адресата потрібна зворотна процедура подання змісту – декодування.

Важливою в цьому аспекті є думка відомого психолога О. Леонт'єва, який зазначав: «... центральним моментом спілкування (комунікації) є не «передача інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, а взаємодія розуміється як обмін ідеями, інтересами, як засвоєння знань та суспільно-історичного досвіду» [16, с. 107].

У руслі розгляду характеру навчальної взаємодії цінною є думка В. Зінченко і Б. Мещерякова. Учені довели, що спілкування – це взаємодія двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру. Зазвичай, спілкування передбачає практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра і т. п.). Воно забезпечує планування, здійснення й контроль їхньої діяльності. Разом із тим, спілкування задовольняє особливу потребу особистості, що розвинулася в процесі суспільно-історичного розвитку людей – контакт з іншими людьми. Задоволення цієї потреби пов'язане з виникненням почуття радості [9, с. 232].

Для студіювання теоретико-методологічних засад проблеми навчальної взаємодії цінною є спадщина американського відомого педагога-гуманіста, вченого-психолога, представника школи комунікативної педагогіки, автора методики ефективного спілкування Томаса Гордона. Наукові роботи вченого стали фундаментом дослідження проблеми міжособистісного спілкування, а заснований ним фонд «Гордон Трейнінг Інтернешенел» (Gordon Training International) ефективно функціонує в різних країнах світу, готуючи фахівців не лише для освітньої, а й інших галузей суспільної діяльності. Розроблена Т. Гордоном система, що базується на засадах гуманістичної психології, клієнт-центрованої, групо-центрованої терапії, дозволяє реалізувати в освітній практиці принципи демократичної педагогічної взаємодії. Відтак учений зазначав: «Визначальним чинником, який впливає на ефективність навчання, є якість стосунків між учителями і учнями незалежно від вікових особливостей і специфіки предмета, який викладається» [13, с. 88].

На думку Т. Гордона, втілити в життя концептуальні засади обґрунтованої ним системи можливо лише за умови наявності у вчителів певних особистісних та професійних якостей та умінь, зокрема: автентичність, використання стратегій конструктивного розв'язання конфліктів, застосування мови приймання, емпатійність, постійне вдосконалення педагогічної майстерності у взаємодії з учнями. Сформованість цих умінь у педагогів й компетентне їх використання у професійній діяльності дозволить «встановити унікальний вид стосунків – правдиву, відкриту, чесну, теплу й взаємно турботливу комунікацію учителів з учнями, що зробить школу більш гуманною» [13, с. 87].

Відтак, якість педагогічної взаємодії між вчителями та учнями вчений вважав визначальним чинником, який детермінує ефективність навчання. Т. Гордон визначив засадничі вимоги до особистості учителя, що, на його погляд, є основою його педагогічно доцільної та демократичної взаємодії з учнями: бути автентичним; відкрито виражати свої почуття; мати право на власну позицію у виховному процесі; виражати незгоду з поведінкою учня; відмовитися від погроз у разі невиконання учнем його волі й наказів; надавати можливість учням вибору власних цінностей; ділитися своїми культурними цінностями, але не нав'язувати їх; надавати учням можливість для самореалізації й саморозвитку. Для досягнення вказаних орієнтирів Т. Гордоном були визначені педагогічні стратегії, що допомагають у встановленні позитивних стосунків між учителем і учнем, а також корелюють зміст та види навчальної діяльності, визначають шляхи передачі, опрацювання й обміну навчальною інформацією. До них належать такі позиції: стратегія «мови приймання» (мова схвалення та пасивне слухання); стратегія «активного слухання»; стратегія «комунікативних висловлювань»; стратегія «безпрограшного розв'язання конфліктів»; стратегія «змінення навколишнього середовища» [13, с. 90].

Сутність стратегії «мови приймання» полягає у баченні та сприйманні особистістю іншої особистість такою, якою вона є, а також у скрупульозному доборі конструктивних висловлювань під час спілкування та проведення терапевтичних бесід. У зв'язку з цим Т. Гордон визначив три принципи, які повинні визначати «мову приймання»: завжди сприймати іншу особистість такою, якою вона є; спілкуванні формулювати ідеї, які сприятимуть конструктивному діалогу; надавати поради щодо розв'язання проблем учнів, оволодівши прийомами терапевтичної бесіди.

Упродовж багаторічного досвіду наукової та практичної діяльності в Т. Гордона сформувалося переконання: сприйняття дитини/підлітка на рівні з дорослими має вагомий позитивний вплив на вихованців, дозволяє встановити з ними ефективну дидактичну комунікативну взаємодію. Коли особистість відчуває, що до неї ставляться з повагою й небайдужістю, у неї виникає стимул реалізувати свій пізнавальний творчий потенціал та

вдосконалюватися. Утім, як показує освітня практика, більшість викладачів/учителів сповідують переконання, що якщо приймати студента/учня таким, яким він є, то він таким і залишиться. Відтак, педагогічним прийомом, який використовують такі викладачі/учителі, стає виявлення й наголошення на недоліках студентів/учнів, що апіорі стає мовою неприйняття.

Щире використання «мови приймання» дає можливість студенту/учню розкритися, поділитися своїми сумнівами та переживаннями. Зауважимо, що справжнє приймання учня й використання відповідної мови викладачем/учителем у спілкуванні забезпечує налагодження конструктивної педагогічної взаємодії зі студентом/учнем, зумовлює позитивні трансформації у розвитку його особистості. Неприйняття ж викладачем/учителем студента/учня призводить до появи небезпечного стану, коли особистість замикається в собі, відчувається неповноцінною, непотрібною, постійно відчуваючи дискомфорт та небажання взаємодіяти з педагогом. З цього приводу Т. Гордон зауважував: «Приймання іншої людини такою, якою вона є, виявляється у демонстрації своєї любові й поваги до неї. Слова також підштовхують людину до конструктивних змін, якщо це доброзичливі слова. Від того, як вчителі розмовляють зі своїми учнями, залежить, чи впливатимуть вони на них конструктивно чи деструктивно» [13, с. 91].

У процесі навчальної взаємодії, будь-яка розмова суб'єктів комунікації може зруйнувати їх людські взаємовідносини або, навпаки, зміцнити їх. Педагогу варто пам'ятати, що результат його дидактичного впливу перебуває в цілковитій залежності від його якості, наскільки правильно він зможе обрати слова, тональність розмови в кожній конкретній ситуації. У цьому контексті важливим складником навчально-виховної взаємодії є сформованість у педагога умінь проводити терапевтичну бесіду, що є важливим засобом реалізації особистісної комунікації. У такому комунікативному процесі виявляються індивідуальні особливості й потреби, з'ясовуються особистісні проблеми, налагоджуються й підтримуються рівні (паритетні) відносини, здійснюється навчальна допомога з боку викладача/учителя.

Т. Гордон зауважував, що «небагато вчителів володіють інтуїтивним вмінням вести терапевтичну бесіду. Більшості з них для початку необхідно забути про деструктивні підходи (авторитарне та ліберальне спілкування), які зводять бар'єри між людьми, і лише після цього засвоювати стратегію безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій» [13, с. 92].

Результати досліджень ученого дозволили йому зробити висновок, що колосальне значення для конструктивної педагогічної взаємодії в педагогічному процесі має вміння педагога слухати. Учений писав:

«Природа наділила кожного вчителя, за деякими сумними винятками, можливістю чути, і у кожного є свій досвід того, як прислухатися до дітей. Вчителі роблять це кожний день. Однак, те, що, як їм здається, вони чують, часто буває не тим, що намагаються передати їм діти» [13, с. 92]. Т. Гордон рекомендував педагогам ознайомитися й використовувати стратегію «активного слухання», яка допоможе переконатися, що вони чують саме те, що особистість, яку вони навчають, прагне їм повідомити. Це необхідно для того, щоб педагог не лише почув, а й правильно зрозумів інформацію. Учений був переконаний у винятковій важливості стратегії «активного слухання», яка характеризує тип реакції одного співрозмовника на висловлене інформаційне повідомлення іншого. На думку Т. Гордона, активне слухання – це виявлена у ході розмови зворотна реакція педагога на висловлену учнем/студентом проблему. Ця стратегія спрямована на уникнення комунікаційних блоkad у навчальній взаємодії та містить такі компоненти: невербальна концентрація уваги на суб'єкті за допомогою жесту, погляду, міміки; застосування підтримуючих, заохочувальних до ведення подальшої розмови простих вербальних форм («так-так», «розумію» тощо); пасивне слухання, як виявлення акцептації (приймання наявної ситуації, що зумовила проблему); відбиття проблеми (повторення педагогом фраз, висловлених співрозмовником для підтвердження правильного розуміння почутого).

Учений переконував, що оволодіння стратегією активного слухання забезпечує реалізацію інших педагогічних стратегій, оскільки її застосування допомагає з'ясувати проблемні питання, розвивати кмітливість, допитливість і створювати позитивну мотивацію і освітнє середовище, для здобуття знань. Виходячи з цих позицій Т. Гордон наголошував на важливості систематичного поглиблення наукових знань щодо специфіки міжособистісної комунікації з метою підвищення рівня комунікативних умінь педагогів, формування їхньої професійної компетентності, урізноманітнення та увиразнення засобів організації навчального процесу.

Отже, проведений аналіз категорій «взаємодія», «комунікація», «спілкування» дозволяє стверджувати, що поняття «комунікація» передбачає лише інформаційний обмін суб'єктів, тоді як поняття «взаємодія» є більш широким, оскільки не зводиться тільки до інформаційного обміну, а сприяє взаємним змінам суб'єктів взаємодії. Спілкування також відноситься до взаємодії і передбачає не лише обмін інформаційно-пізнавального або афективно-оцінювального характеру, але і практичну взаємодію викладача/вчителя і студентів/учнів. Воно також не сприяє зміні суб'єктів взаємодії. Таким чином, у взаємодії виділяються певні характерні особливості форм людського співбуття, які передбачають обопільну зміну взаємодіючих сторін, їх взаємозв'язок, взаємозумовленість спільного саморозвитку.

Дослідженням установлено, що педагогічний діалог або педагогічне спілкування може здійснюватися лише в системі міжсуб'єктних відносин. Тому взаємодія на рівні діалогу передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні смисли й цінності. У педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі, він формується зусиллями педагога і студента, дорослого і дитини і т. д. У ході справжнього діалогу виникають особливі ціннісно-сміслові відносини, що засновані на інтересі до внутрішнього світу особистості студента, його мотивів, потреб і схильностей [15, с. 226].

За визначенням Т. Ліфінцевої, діалог (грец. – бесіда, розмова) – це філософський термін, який використовується в сучасних онтологічних теоріях комунікації для позначення особливого рівня комунікативного процесу, на якому відбувається поєднання особистостей учасників комунікації. Значну наукову цінність щодо розробки теорії діалогу становить творчий доробок М. Бахтіна. Учений переконував, що діалог є способом взаємодії свідомостей, а тому будь-яке зіткнення зі світом культури стає «запитуванням і бесідою», діалогом. Виходячи з цих позицій М. Бахтін стверджував, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості, тож розуміння взагалі можливо за умови існування іншої свідомості, що володіє розумінням [17, с. 244, 247].

У працях М. Бахтіна розкрито діалогічний та інтерактивний характер комунікації та її зумовленість соціальними чинниками. Учений зауважував, що «свідомість складається і здійснюється в знаковому матеріалі, створеному в процесі соціального спілкування організованого колективу» [8, с. 45]. Подібні міркування розвивав Л. Виготський: «Первісна функція мови – комунікативна. Мова є, перш за все, засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й розуміння» [11, с. 245].

М. Бахтін обґрунтував «принцип діалогу», який залежно від сфери застосування (свідомість, культура, мова тощо) набуває свого конкретного змісту. Головною умовою такої взаємодії виступає її емоційно-вольова спрямованість у площині «Я – Інший». Саме такий «діалог на вищому рівні» перетворюється у взаєморозуміння, отже, забезпечує конструктивність у вирішенні проблеми [2].

Розвиваючи наукову концепцію М. Бахтіна, британський вчений С. Артур розглядав феномен діалогу як визначальну характеристику існування людини в системі «Ти – Я». На думку вченого, особистість не може самоідентифікуватися в оточуючому світі, не порівнюючи себе з іншими людьми. З огляду на це, С. Артур закликав усвідомлювати, що діалог – це найдовший «шлях до самого себе» для кожного з суб'єктів взаємодії на засадах взаємності, рівності, відкритості, тобто на глибоких міжособистісних відносинах [1]. Д. Бом, П. Гаррет і Д. Фактор висловлювали думку, що діалогічні відносини є, по-перше, універсальним феноменом



щодо сфери застосування, по-друге, виступають необхідною умовою існування людини, формою її становлення й реалізації [3].

Для свідомої побудови діалогічного типу інтеракції між педагогом і студентами, вчителем і учнями доцільно розглянути різні наукові підходи до розуміння функцій діалогічної взаємодії, яку трактують: а) як форму знання, що передбачає духовний пошук нового крізь різницю поглядів, процедуру відкриття, притаманну науковому пізнанню в усіх його формах (С. Кроувел) [4]; б) як метод формування певного змісту, що є бажаним для суб'єктів діалогу (Дж. Гебермес) [5]; в) як засіб організації різних видів діяльності, у тому числі пізнавальної (Е. Вілсон ) [7]; г) як процес передачі, обміну та засвоєння інформації, в основі якого покладено цільовий орієнтир досягнення взаєморозуміння, консенсусу та компетентності (Л. Лоррілард) [6].

Інтерактивна взаємодія в навчальному процесі може бути представлена особливими взаємозумовленими комунікаційними зв'язками, які водночас виступають ієрархічно визначеними рівнями спілкування. Перший рівень передбачає взаємодію в системі «Я – Образ культури» (викладач – дидактичний зміст, студент – дидактичний зміст). У даному випадку основне завдання для викладача/вчителя долучити студента/учня до надбань людської культури через участь в діалозі. Інтерактивна взаємодія на цьому рівні реалізується шляхом звернення освіти до наукової картини світу в цілому, і передовсім, до світу культури, до світу людини.

Другий рівень спілкування здійснюється в системі «Я – Інший» (студент – студент, учень – учень, викладач – студент, вчитель – учень) на основі акцентування особистісного відношення викладача/вчителя до студента/учня. З огляду на це, педагог повинен створювати комфортні психолого-педагогічні умови для виникнення й розвитку міжособистісних контактів у навчальній групі, що вимагає від нього високо професійного володіння методикою організації навчальної взаємодії, зокрема: застосування особистіно орієнтованих освітніх технологій, гармонізація індивідуалізації навчання й колективного духу за допомогою справжньої людської солідарності в організації життя школярів, студентів; забезпечення спеціальної діяльності щодо формування комунікативних умінь та навичок (тренінги, ігри, диспути тощо).

Управління третім (внутрішнім) рівнем спілкування в системі «Я – Сам» передбачає оволодіння студентом/учнем і викладачем/вчителем спеціальними методами й прийомами саморозуміння й саморегуляції в ході спілкування (оволодіння діагностичними методиками, коригування власної поведінки та іміджу, усвідомлення своїх здобутків і невдач та ін.).

На нашу думку, до переваг інтерактивного характеру навчальної взаємодії варто віднести: усвідомлення студентами/школярами включеності в педагогічний процес; розвиток в них особистісної рефлексії; формування активної суб'єктної позиції в пізнавальній діяльності; інтеріоризація

моральних норм і правил спільної діяльності; розвиток навичок спілкування; підвищення когнітивної, соціальної та фізичної активності; формування групи (класу) як єдиного навчального колективу; стимулювання пізнавального інтересу й фасилітативних процесів у ході навчальної роботи студентів/учнів; розвиток у них навичок аналізу та самоаналізу на тлі групової рефлексії; формування мотиваційної готовності викладачів/учителів і студентів/учнів до міжособистісної взаємодії не лише в навчальних, але й в інших ситуаціях.

Проведене дослідження свідчить, інтерактивна навчальна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування його учасників, їх міжособистісної комунікації; різноплановістю й динамікою процесів взаємообміну змістовими напрямками, видами, формами та прийомами діяльності; цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї навчальної діяльності й взаємодії. Відтак, діалогічна навчальна взаємодія, що забезпечується застосуванням засобів інтерактивності, спрямована на вдосконалення моделей поведінки й діяльності студентів/школярів як рівноправних учасників педагогічного процесу.

Безумовно, реалізація моделі інтерактивної навчальної взаємодії передбачає пошук і знаходження педагогічного сенсу того, що відбувається, його освітньо-виховну інтерпретацію на основі особистісних смислів студентів і школярів. У ситуації вибору діалогічна свідомість педагога завжди робить вибір на користь студентів/учнів, як правило, ігноруючи власні потреби. Інший складник такої взаємодії – «діалогічність» змісту освіти, що також пов'язано з гуманістичними пріоритетами в освіті. Зауважимо, що спеціальний розгляд питання змісту освіти як предмета спілкування між педагогом і студентом є необхідним для формування цілісного уявлення про феномен навчальної діалогічної взаємодії в умовах вищої школи.

Оскільки навчальна діалогічна взаємодія як особистісно орієнтована взаємодія може вивчатися лише в межах суб'єкт-суб'єктного підходу (А. Бойко), то її адекватне розуміння неможливе без усвідомлення характеристики суб'єкта в його ставленні до об'єкту, тобто до предмета педагогічного спілкування, визначення його ролі та місця по відношенню до викладача/учителя і студента/школяра.

Предмет навчальної взаємодії (це можуть бути всі сфери людської діяльності й пізнання: внутрішній світ людини, міжособистісні стосунки, навколишній світ, наукові знання тощо) є одним із найважливіших чинників виникнення й побудови діалогу. Разом з тим, предмет навчальної діалогічної взаємодії повинен відповідати двом умовам. Перш за все, в ньому повинні бути втілені інтереси та смисли, які займають в даний момент часу одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта. Крім того, кожен із партнерів повинен мати своє власне, відмінне від іншого, бачення

цього предмета спілкування. Зміст предмета спілкування породжує в учасників індивідуальні смисли, які перетинаються в ході навчальної діалогічної взаємодії, в результаті чого виникає загальне смислове поле.

Загальна смислове поле є якісно іншим утворенням по відношенню до вихідних індивідуальних сенсів. У результаті «взаємодії» смислів для індивідуальної свідомості відкриваються нові сфери, що були приховані від неї внаслідок одностороннього сприйняття дидактичного змісту. При цьому відбувається не лише подвоєння смислів за рахунок арифметичного додавання, але й їх переосмислення на новому рівні узагальнення. З огляду на це загальне смислове поле виступає носієм і генератором нових смислів (пізнавальних, емоційних, оцінювальних та інших) обох партнерів. Саме тому, на думку педагогів і психологів, можна говорити про рівність позицій партнерів у навчальній діалогічній взаємодії, про те, що вони відкривають один одному новітні обрії бачення предмета. Тож відсутність перетину смислів фактично зумовить наявність двох різних предметів спілкування, а повне злиття – до неможливості утворення якісно нового смислового поля, що призведе до непотрібності самого спілкування. Розуміння предмета спілкування як єдиного смислового поля робить більш зрозумілою характеристику «діалогічності» як відкритості. Відкритість у навчальній діалогічній взаємодії вбачається не як відкритість взагалі, а як здатність презентувати свою позицію-ставлення щодо предмета педагогічного спілкування. Прояв відкритості поза предметом дидактичної взаємодії буде виглядати як монологічний прояв особистості.

Сучасний вимір навчальної взаємодії також детерміновано розробкою нових підходів до визначення базових компетентностей особистості. Результати досліджень міжнародної організації «The Partnership for 21st Century Skills» (P-21) дали можливість визначити компетентності поглибленого навчання, які було названо компетентностями навчання у XXI столітті – «4 C» навчання у XXI столітті «The Four Cs of 21st century learning»:

- колаборація (collaboration);
- спілкування (communication);
- критичне мислення (critical thinking);
- творчість (creation).

У руслі визначення стратегічних пріоритетів педагогічної взаємодії комунікативні уміння потрактовано як: чітке спілкування, тобто ефективне формулювання думок та ідей, з використанням усних, письмових та невербальних комунікативних навичок у різних формах та контекстах; ефективне слухання, за допомогою якого розшифровуються значення, включаючи знання, цінності, ставлення та наміри; використання спілкування для досягнення цілого ряду цілей (наприклад, для інформування, повчання, мотивації та переконання); використання різних засобів масової інформації та

технологій, які апріорі дають можливість оцінити вплив та їх ефективність в різноманітних середовищах (включаючи багатомовні та багатокультурні).

Сучасний «Образ–Я» вчителя розглядається як інтеграція трьох систем: педагогічна діяльність, педагогічна взаємодія, особистий розвиток педагога. Трансформації, які відбуваються в цих системах зумовлюють потребу в формуванні здатностей педагогів розвивати власні здібності й якості, акцептувати вчинки й дії, які сприяють самореалізації й професійному росту. У системі освіти України утверджується новітній тип зв'язку цифрового суспільства й педагога, внаслідок чого формується нове середовище його діяльності. Визначальними є власні ціннісні орієнтири педагога, який усвідомлює масштаби глобалізаційних змін, є відкритим для діалогу зі світом, конструктивного спілкування зі світовими культурами, здатний сприймати нову інформацію, володіє професійними навичками, є відповідальним за свої педагогічні дії. Виходячи з цих позицій Л. Хімчук було обґрунтовано поняття компетентності конструктивної педагогічної взаємодії як професійної якості педагога, що виразняється в чотирьохкомпонентній структурі здатностей: створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу; реалізувати стратегії ефективної комунікації; співпрацювати з іншими; розв'язувати конфліктні ситуації.

Здатність створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу у ході реалізації різних форм і методів навчання передбачає: спрямовувати власні думки, почуття й емоції в позитивне русло; створювати інформаційні образи навчального матеріалу; розширювати й збільшувати канали сприймання й обробки навчальної інформації; застосовувати мистецькі й цифрові технології для збагачення інтелектуальних профілів й почуттєво-емоційних станів учнів; підтримувати позитивний почуттєво-емоційний фон на всіх етапах навчального процесу.

Здатність до ефективного спілкування поєднує низку умінь: чітко формулювати думки та ідеї, використовуючи усне, письмове та невербальне спілкування у різних формах та контекстах; отримувати інформацію на слух, сприймання знань, цінностей, ставлення та намірів співрозмовників; використовувати спілкування для інформування, навчання, мотивування та переконання; уміння використовувати різноманітні цифрові та інтернет технології для успішного спілкування; уміння ефективного спілкування у диверсифікованих середовищах у т.ч. багатомовних та полікультурних.

Здатність до співпраці з іншими інтегрує такі уміння: ефективно працювати з різними командами; виявляти гнучкість і готовність бути корисними; йти на необхідні компроміси для досягнення спільної мети; приймати спільну відповідальність за співпрацю; цінувати індивідуальні внески, зроблені кожним членом команди.

Здатність до розв'язання конфліктних ситуацій виявляється у використанні системного мислення; формулюванні судження та рішення; встановленні причинно-наслідкових зв'язків; розв'язуванні проблеми шляхом застосування стратегії безпрограшного розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають в результаті вікових, гендерних, інтелектуальних, фізичних, етнічних, конфесійних, соціальних відмінностей між суб'єктами навчального процесу.

Розроблена дослідницею компетентність конструктивної педагогічної взаємодії структурована таким чином, що кожен компонент відповідає одній з чотирьох груп умінь XXI століття й характеризується проєктивно-прогностичною спрямованістю. Для конструктивної педагогічної взаємодії має першорядне значення ефективне спілкування, через безпосередній зв'язок з комунікативними вміннями (перше «С»). Здатність створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу вимагає наявності креативних умінь (друге «С»). Здатність до співпраці з іншими підкреслює доцільність розвитку колаборативних умінь (третє «С»). Коли активізується здатність до розв'язання конфліктних ситуацій, виникає необхідність функціонування умінь критично мислити (четверте «С»). Л. Хімчук доведено, що конструктивна педагогічна взаємодія вимагає проєктування педагогічних дій в уяві, що створює можливість для інтерпретації майбутнього розвитку освітньої ситуації (футурологічна, «ф'ючерсна» компетентність) [25].

Отже, узагальнюючи, можемо констатувати, що при організації навчальної взаємодії необхідно орієнтуватися на пошук в предметі спілкування актуальних особистісних смислів і визначення свого власного бачення. У наш час навчальна взаємодія педагога і студентів потребує подальшого методолого-теоретичного обґрунтування, а також сприйняття й усвідомлення її викладачами вишів та вчителями шкіл на прикладному рівні. Ми переконані, що засадничим чинником реформування освіти України в сучасному вимірі є передусім збереження індивідуальності студента та учня, його унікальності в усіх можливих відбиттях, різноаспектності потреб і прагнень, здібностей і можливостей, мотивів та інтересів. Доцільно підкреслити, що лише в процесі педагогічно доцільної навчальної взаємодії студенти/учні й викладачі/вчителі найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки організації такої дидактичної взаємодії студент/учень усвідомлює сенс власного життя й діяльності, окреслює власну траєкторію розвитку, розробляє план дій і реалізує його, на основі чого відбувається оцінка, корекція чи навіть зміна поставлених цільових орієнтирів.

#### **Література до параграфа**

1. Artur S. J. The German and Russian Ideology on M. Bakhtin. London : Routledge, 1997. 213 p.
2. Bakhtin M. M. The dialogical imagination. Oxford : University Press, 1981. 217 p.

3. Bohm D. Dialogue – a proposal. The informal educational archives. Oxford : University Press, 1991. 450 p.
4. Crowell S. Tutoring research group. Journal of Cognitive Systems Research. 1999. № 1. P. 35–51.
5. Habermas J. Communication and evolution of society. London : Heinemann, 1997. 74 p.
6. Laurillard D. Rethinking school teaching. A framework for the effective use of technology. London : Routledge, 1993. 370 p.
7. Wilson B. A review of cognitive teaching models. Education Technology Research and Development. 1999. № 39. P. 47–64.
8. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
9. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-еврознак, 2004. 672 с.
10. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
12. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
13. Ісаєва С. Д. Комунікативна педагогіка Томаса Гордона. Київ: ПанТот, 2014. 164 с.
14. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Вісник Львівського університету. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 17–25.
15. Колесникова І. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М. : Академия, 2005. 256 с.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
17. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера. М. : Изд. Института философии РАН, 1999. 133 с.
18. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Режим доступу: URL: <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>
19. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
20. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. Лондон : Панпринт, 1998. 1064 с.
21. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М. : Академический проект, 2004. 864 с.
22. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку. Київ: Видавництво «LAT&K», 2015. 390 с.
23. Федотова Е. Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. 114 с.
24. Франк С. Л. Сочинения. М. : Правда, 1990. 608 с.
25. Хімчук Л. І. Конструктивна педагогічна взаємодія як одна з базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. Вип. 3–4 (97–98). С. 146–159.

### 1.3. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

В умовах глобалізаційних й інтеграційних процесів, розвитку суспільства знань, переходу до концепції освіти впродовж життя посилюється значення освіти дорослих як важливого чинника суспільного розвитку, провідного фактора конкурентоспроможності людини і держави, дієвого засобу адаптації дорослої людини до швидкоплинних змін сьогодення. Водночас ефективність освіти дорослих залежить від розуміння й врахування особливостей дорослої людини в процесі навчання. Так М. Теннант і Ф. Поґсон [38, с. 69] стверджують, що «особливості освіти дорослих як галузі дослідження великою мірою ґрунтуються на особливостях дорослої людини», а Кетрин Патриція Кросс пише: «... якщо освіта дорослих ... є окремою галуззю дослідження, то саме *дорослі* учні роблять її такою, і одна з найвідоміших теорій освіти дорослих починається з тези про те, що навчання дорослих (андрагогіка) є принципово відмінним від навчання дітей (педагогіки)» [15; 19, с. 222;].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що досі невирішеним залишається питання стосовно визначення дорослої людини з психологічної, педагогічної, соціологічної точок зору. П. Джарвіс [28, с. 98] вважає «зрадницьки важким» визначення поняття «доросла людина».

Дорослість розглядається дослідниками як важливий та тривалий етап життя особистості, який є не тільки суттєвим для індивідуального розвитку людини, а й впливає на розвиток суспільства.

На думку М. Тайта, найпростіше було б при визначенні дорослого спиратися на вікові межі [39].

А П. Джарвіс визначає дорослу людину за декількома позиціями: біологічного віку, за визначенням віку дорослої людини згідно з існуючим законодавством, за власним відчуттям людиною дорослості людини та її поведінкою у «дорослій» манері; з її місцем у соціумі [27].

Американський вчений М. Ноулз [31, с. 24]. називає людину дорослою, якщо вона почуває себе відповідальною за своє життя. Він пропонує соціологічне визначення дорослої людини – людина поводить себе як доросла, тобто грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального громадянина, солдата тощо, та психологічне визначення – дорослим можна вважати того, у кого самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини.

Водночас аналіз вікових періодизацій свідчить про те, що межі вікових періодів визначаються соціальними та економічними факторами, історичними подіями, етнічною приналежністю та середовищем, в якому живе та розвивається особистість. Це було враховано у визначенні «дорослої людини», запропонованому спеціалістами ЮНЕСКО:

«Дорослою є людина, яка визнається дорослою в тому суспільстві, до якого належить» [41, с. 9].

Г. Даркенвальд та Ш. Мерріам [29] зауважують, що доросла людини – це людина, яка грає певні соціально значущі ролі та несе відповідальність за своє особисте життя. У цьому визначені дорослість пов'язується не з віком, а з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлюються як особистістю, так й суспільством.

Згідно цьому біологічний вік це необхідна, але не визначальна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкту суспільства. Тому важливим критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих «сенси́в життя» (В. Франкл) та їх здійснення.

Це означає, що доросла людина – це не тільки фізично зріла особистість, це перш за все соціально сформована особистість, яка виступає суб'єктом суспільної та виробничої діяльності, «здатна до самостійного та відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудова́ї діяльності, який веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте Він самостійно приймає рішення, активно регулює свою поведінку» [7; 12].

Таким чином, дорослість – це не тільки певний період життя людини, а й особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Ш. Мерріам та Р. Брокетт [34, с. 4] стверджують, що «сьогодні дорослість вважається соціокультурним поняттям, тобто відповідь на запитання, хто є дорослим, тлумачиться певним конкретним суспільством і культурою в певний конкретний час».

На нашу думку, в зазначених підходах до визначення поняття «дорослої людини» недостатньо акцентується увага на такій важливій характеристиці дорослої людини як її життєвий досвід, який виступає у трьох формах: побутовий, професійний та соціальний.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «доросла людина», ми приймаємо таке: доросла людина – це людина, яка набула фізіологічну, соціально-психологічну зрілість, економічно незалежна, має певний життєвий досвід та рівень самосвідомості, що є достатнім для відповідальної самокеруваної поведінки.

Водночас для освіти дорослих суттєве значення має поняття «дорослий учень», яке базується на певних юридичних та освітніх засадах, що є відмінними у різних країнах. Так, в Англії та Уельсі, дорослим «учнем» вважається кожен, хто навчається після завершення обов'язкового навчання,



проте частіше дорослою вважають людину, яка досягла 19-річного віку. Навпаки, в Іспанії та Португалії 16-річна людина може бути визнана «дорослим учнем». Стосовно вищої освіти, у Великій Британії та Ірландії національно визнаним віком, що відокремлює дорослих від студентів є вік 21 та 23 відповідно, а у Бельгії – 25 років. У Швеції термін «дорослий студент» майже не використовується, тому що багато людей стають студентами після 25 років. У Данії теж немає чіткого визначення віку дорослого учня. Наприклад, у муніципальній освіті дорослих може приймати участь людина від 18 років, а у професійній освіті дорослих – після 25 років. У Норвегії дорослим учнем визнана людина після 19 років. Така сама ситуація і в Німеччині [12].

Українські науковці [1; 4; 8; 9; 12; 13; 14; 15; 17) підтримують висновок Ш. Мерріам та Р. Каффарелла [35] про те, що «характерні риси дорослих як учнів та особливості процесу навчання дорослих відрізняють освіту дорослих від інших видів освіти. Для того, щоб оптимізувати процес навчання, особливо важливо знати, що являє собою дорослий учень».

Слід зауважити, що саму здатність дорослої людини успішно навчатися, наявність у неї можливостей та здібностей до цього довгий час заперечували теоретики і практики освіти. Натомість М. Ноулз, починаючи з першої своєї фундаментальної праці «Неформальна освіта дорослих: довідник для адміністраторів, лідерів та викладачів», стверджував, що «дорослі можуть навчатися протягом усього життя». У цій праці науковець писав, що навчання «відбувається тоді, коли особа відчуває потребу, докладає зусилля для задоволення цієї потреби й відчуває задоволення від результатів свого зусилля». Отже, трьома основними необхідними умовами навчального процесу в дорослому віці є наявність мети, активний підхід учня до навчання та моральні винагороди від нього [15].

Закцентуємо на тому, що визначальні характеристики дорослого, що навчається зумовлені особливостями дорослої людини, зокрема, її віком, психофізіологічною і соціокультурною зрілістю, наявністю професійного, соціального та побутового досвіду, самосвідомістю, самостійністю, відповідальністю, економічною незалежністю. Саме ці особливості дорослої людини стали визначальними у характеристиці дорослого, що навчається М. Ноулзом [32] і стали підґрунтям визначення особливостей дорослого учня, з-поміж яких:

- я-концепція, оскільки доросла людина здатна відповідати за своє життя та самоспрямувати його, то й у процесі навчання вона прагне до самостійності;

- досвід: дорослий, що навчається має багатий як життєвий, так й професійний досвід, який може і повинен стати основою його навчання та інших;

- готовність до навчання: доросла людина прагне навчатися, коли розуміє, що таким чином зможе задовольнити свої професійні, життєві потреби та інтереси, адаптуватися до змін на ринку праці, тощо;
- орієнтація на самонавчання: доросла людина прагне до самостійності;
- мотивація до навчання: для дорослого учня пріоритетною є внутрішня мотивація, бажання досягти успіху, а не зовнішня мотивація;
- потреба знати: доросла людина, що навчається, в порівнянні з учнем чи студентом, не запасається знаннями на майбутнє, а прагне до отримання знань та умінь, які вона зможе негайно використати на практиці (рис. 1)

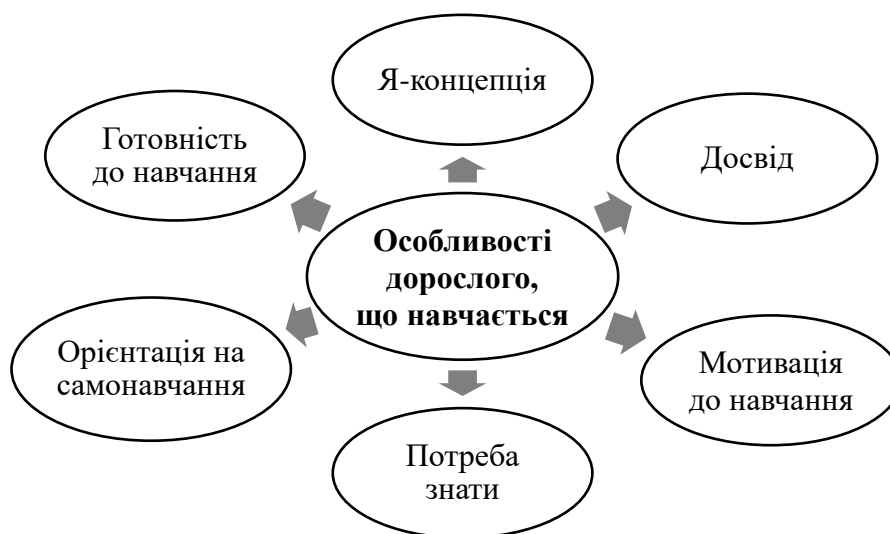


Рис. 1. Особливості дорослого, що навчається (за Ноулзом)

На нашу думку, підхід М. Ноулза до визначення «дорослого, що навчається», дозволяє його розглядати як суб'єкт процесу навчання.

Саме у цьому вимірі характеризує дорослих, що навчаються Ю. Кулюткін. Він виокремлює три рівні процесу навчання дорослої людини: особистісний, на якому пізнавальна діяльність розглядається дорослим як шлях задоволення особистісних потреб і інтересів, реалізації життєвих планів; діяльнісно-ролевий, який передбачає здійснення людиною практико-орієнтованих дій в процесі навчання; процесуальний, що відноситься до когнітивної сфери (розуміння, осмислення, узагальнення, аналіз, синтез [7; 17].

У нашому дослідженні, дорослого, що навчається ми будемо розглядати як дорослу людину, самостійну та самокеровану особистість, з професійним та життєвим досвідом, яка включена до процесу навчання.

Аналіз автентичних джерел показав, що в основі навчання дорослих лежать ідеї, моделі, технології андрагогіки, яка враховує специфічні особливості дорослого як суб'єкта навчання.

Термін «андрагогіка» вперше був використаний О. Каппом при аналізі освітньої теорії грецького філософа Платона у 1833 році, з метою підкреслити відмінність у навчанні дітей та дорослих, відмінність навчальних програм для них. На думку С. Гріффіна [30, с. 159], до кінця XIX ст. освіта дорослих була синонімом навчання дорослих у соціальному контексті. Це стала поштовхом до формування термінологічного апарату андрагогіки у XX ст. Повторне «відкриття» терміну приписується соціологу й викладачу Е. Розенштоку у 1924 році, який закликав використовувати специфічні методи у навчанні дорослих і акцентував на недопустимості застосування педагогічних методів без врахування особливостей навчання дорослих, без організації співпраці викладача та дорослого учня.

Суттєвий вплив на подальший розвиток та вкорінення терміну «андрагогіка» у теорію і практику освіти дорослих мали праці американських вчених Е. Ліндемана та М. Андерсона [18], які наголошували на важливості використання життєвого досвіду дорослого учня. На думку Д. Стеверта [37] саме Е. Ліндеманом були окреслені основні положення навчання дорослих, які є актуальними й дотепер. А. М. Ноулз, який розробив теоретичні та методичні засади андрагогіки, називав Е. Ліндемана пророком сучасної андрагогіки, своїм першим вчителем – андрагогом, своїм джерелом натхнення [17].

Від самого початку існування галузі освіти дорослих у 1920-их роках перед дослідниками та практиками поставало ключове завдання: виявити та пояснити, у чому полягають особливості навчання дорослого учня. Однак за словами Шеран Мерріам ще й досі, «майже після 80 років досліджень ми не маємо єдиної відповіді, єдиної теорії або моделі навчання дорослих. Натомість ми маємо розмаїту мозаїку теорій, моделей, принципів та пояснень, які усі разом створюють базу знань про навчання дорослих. У центрі цих теорій і моделей знаходиться доросла людина, що бере участь у формальній чи неформальній навчальній діяльності... Чим більше ми знаємо про особливості учня, контекст його навчання та сам навчальний процес, тим краще ми можемо побудувати ефективну навчальну діяльність» [33].

Найважливішими елементами згаданої вище «мозаїки» Ш. Мерріам вважає два вчення: про андрагогіку і про самоспрямоване навчання, які вона називає «стовпами теорії навчання дорослих» [33]. Андрагогіка як «наука і мистецтво допомоги дорослим у навчанні», була обґрунтована М. Ноулзом. Він же, разом із С. Хаулом та А. Тафом став основоположником моделі самоспрямованого навчання, подальшою розробкою якої займався цілий ряд вчених, зокрема, С. Брукфілд, Р. Брокет, Р. Хіємстра, Дж. Гроу, Ш. Мерріам, Дж. Мезіров та ін. Отже у зарубіжній андрагогіці здійснювалися численні дослідження, спрямовані на вивчення специфіки навчання дорослих, виявлення умов успішної організації навчального процесу

дорослої людини. Західними науковцями розроблено моделі, принципи і теорії, які пояснюють особливості навчання дорослих і обґрунтовують необхідність застосування спеціальних методів та прийомів у роботі з дорослими учнями. Їх підґрунтям стали шість положень, запропонованих М. Ноулзом як основні андрагогічні принципи організації навчання, що впливають з особливостей дорослого учня, і є, за словами Ш. Мерріам, «беззаперечно, найбільш відомою системою принципів, що пояснюють навчання у дорослому віці» [8]:

1. Дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання, і яку користь вони від нього отримають.

2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку.

5. Дорослі мають практично-орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками.

Крім того, що андрагогічні принципи М. Ноулза, як відзначає Ганна Мітіна, «було покладено в основу багатьох нових робіт з освіти дорослих, у яких вони були модифіковані, розширені та доповнені», запропонована ним система положень про дорослого учня «склала основу відрізняльного концептуального апарату сучасної андрагогіки, який виділив її у самостійну педагогічну галузь знань, відмінну від навчання дітей» [8; 10].

Андрагогічні принципи навчання, що впливають з особливостей дорослого учня, систематизовано нами в узагальнюючій схемі, зображеній на рисунку 2.

Крім того, що ці сформульовані М. Ноулзом принципи, було покладено в основу багатьох нових праць з освіти дорослих, у яких вони були модифіковані, розширені та доповнені», вони також «склали основу відрізняльного концептуального апарату сучасної андрагогіки, який виділив її в самостійну педагогічну галузь знань, відмінну від навчання дітей» [6; 10; 15].

Інтерактивне навчання відноситься до активного навчання, яке найбільшою мірою відповідає особливостям дорослої людини та дорослого учня. Інтерактивне навчання вирізняється тим, що дорослий учень є суб'єктом навчальної діяльності, бере активну участь у навчанні, чому сприяє їх особистісний та професійний інтерес, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, активні форми та методи навчання

тощо. При цьому той, хто навчає виконує роль модератора та фасилітатора, помічником у визначенні індивідуальної траєкторії навчання дорослого учня.

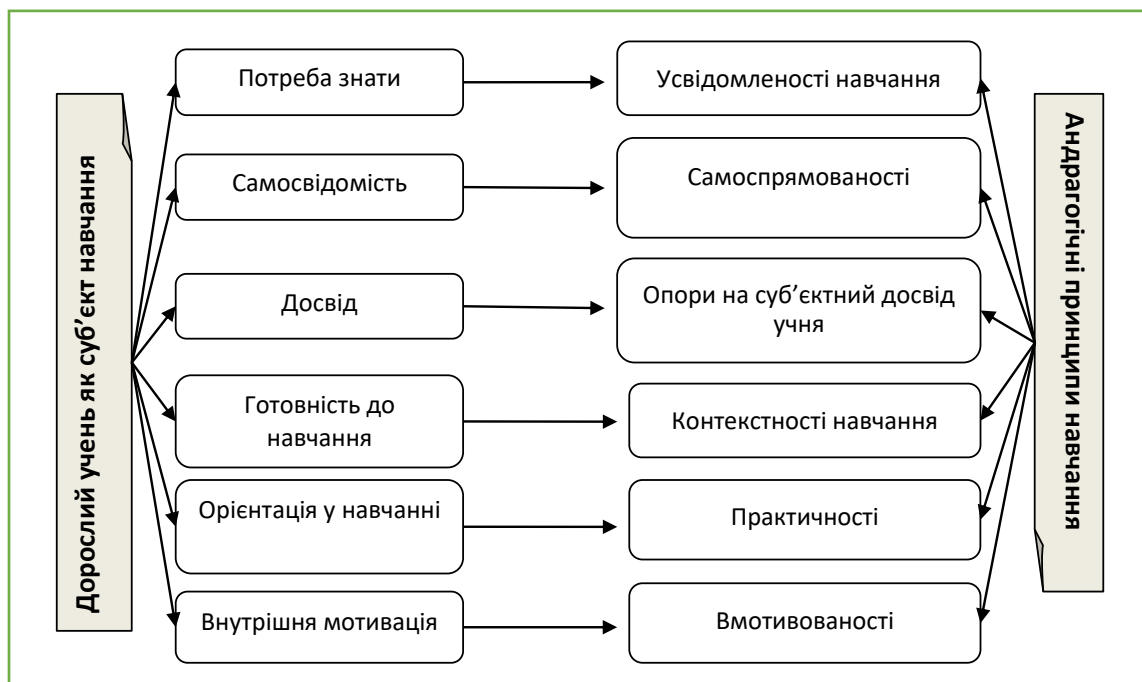


Рис. 2. Взаємозв'язок між принципами навчання та особливостями дорослого учня.

Заактуалізуємо на тому, що поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як:

- навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем;
- навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем.

Тоді інтерактивне навчання дорослих доцільно визначати як такий спосіб організації їх навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду учня-дорослого у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду. Таким чином, при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми,

моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція) [16, с. 37].

До основних принципів інтерактивного навчання відносять:

- принцип діалогічної взаємодії,
- принцип кооперації й співробітництва,
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.

Ми згодні з Сисоєвою С.О. [16], що:

– інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у дорослих формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем;

– інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість дорослих учнів до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукує їх до конкретних дій. Інтерактивне навчання формує здатність мислити не ординарно;

– інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин і самопізнання;

– інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності (компетентність – доведена готовність до дії) через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей;

– оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, співробітництво в процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, умінь застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним;

– одне з призначень інтерактивного навчання – змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що на частіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце в суспільній і державній практиці демократичного суспільства;

– дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих полягає в тому, що в процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [16, с. 38].

Зауважимо, що технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже, у цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів навчального процесу. В освітній практиці застосовуються різні форми й методи інтерактивного навчання, зокрема, евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Отже, інтерактивні технології навчання дорослих визначаємо як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. Зазначимо, що інтерактивні технології навчання дорослих конструюються педагогом-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які найкращим чином забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого учня. Інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність слухачів у навчальному процесі, оптимальний час навчання і його результативність [16, с. 40].

Поряд з інтерактивними технологіями навчання в освіті дорослих широко використовується емпіричні технології навчання, в основі яких лежить теорія емпіричного пізнання.

Так, трьохкомпонентна модель технології навчання Д. Боуда [20] побудована на основі рефлексивного соціального і професійного досвіду дорослого учня і поєднує етапи: звернення до досвіду (відбувається фіксування на основі попереднього досвіду, але без аналізу); звернення до почуттів, які виникають щодо набутого досвіду; звернення до досвіду після навчання. Така модель навчання спрямована на допомогу дорослому учневі навчатися з досвіду. Частіше її використовується у неформальній освіті дорослих для розвитку громадянського суспільства і особистісного розвитку [14].

Найбільшу популярність в навчанні дорослих має модель емпіричного навчання Девіда Колба [26], за якою навчання розглядається як циклічний процес, що ґрунтується на досвіді дорослої людини, не має закінчення і складається з таких етапів: конкретний досвід, тобто соціальний і професійний досвід, який людина набуває впродовж життя; спостереження і рефлексія, на якому здійснюється аналіз на основі наявного досвіду, а рефлексивне спостереження призводить до пошуку нових смислів; теоретичне узагальнення, яке дозволяє вводити нові відомості до наявної системи знань та встановлювати нові зв'язки, створювати моделі і концепції; практична перевірка, етап, на якому здійснюється перевірка нових знань і навичок на практиці, завдяки чому доросла людина отримує новий досвід, який буде використовуватися у подальшому навчанні (Рис. 3).

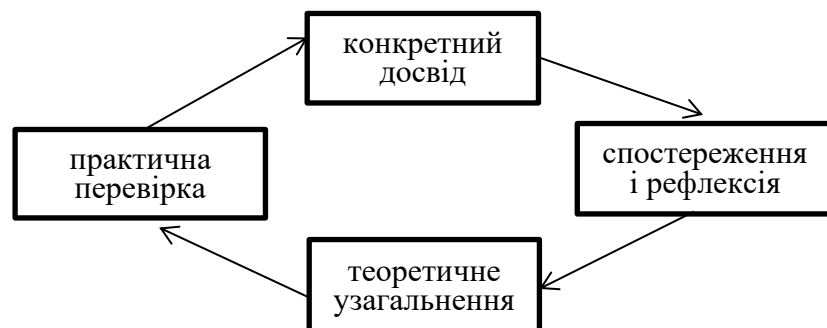


Рис. 3. Модель емпіричного навчання Д. Колба.

Привертає увагу практиків освіти дорослих технологія емпіричного навчання, яку розробила Г. Дін [22]. Вона поєднує сім етапів, які зображують покроковий шлях, набуття та розвитку навчального досвіду [5]. Подібно до інших технологій емпіричного навчання, в ній робиться акцент на важливості рефлексії (рис. 4). Зауважимо, що запропонована технологія навчання не досить рухливою, вона може змінюватися та доповнюватися в процесі навчання.

На етапі планування (підготовки), викладач оцінює готовність дорослих учнів до участі у навчанні, а також їх підготовленість до застосування емпіричної моделі навчання та визначає бажані результати,



обирає відповідні методи навчання тощо. Другий етап – етап залучення (початок) є надзвичайно важливим, оскільки викладач разом з дорослими учнями намагається створити сприятливий психологічний клімат для навчання. Третій етап – етап інтерналізації (засвоєння) стосується здійснення процесу навчання, активізації тих, хто навчається. Якщо на етапі залучення викладач виконував роль директора, то на етапі інтерналізації він стає фасилітатором, який заохочує учнів до активної діяльності, допомагає підтримувати мотивацію.



Рис. 4. Технологія емпіричного навчання Г. Діна

Наступні два етапи, рефлексія (осмислення) та узагальнення (встановлення зв'язків), часто об'єднуються. На них дорослим учням пропонується поміркувати над навчальною діяльністю, встановити зв'язки між навчальною та іншими видами діяльності. Важливим аспектом цих етапів є критичний аналіз, власні думки.

На шостому етапі (перенесення) дорослим учням пропонується застосувати отриманні знання, уміння, навички на практиці. Наприклад, ті, хто навчається, можуть прийняти участь у мозковому штурмі стосовно проблемних питань на робочому місці. Учні використовують зв'язки, встановлені на попередньому етапі, застосовують свої нові знання на робочому місці, в своїх організаціях та громадах.

На останньому етапі навчальної діяльності – етапі подальших дій (оцінка та планування), викладач оцінює зміни поведінки, уміння реалізовувати нові знання, ідеї на практиці. Цей етап закладає основу для майбутньої навчальної діяльності та подальших змін [17].

Вважаємо за доцільно звернутися до аналізу технології емпіричного навчання К. Ітіна, яку називають діамантовою технологією чи моделлю емпіричного навчання [25] (Рис.5.).



Рис. 5. Діамантова технологія (модель) емпіричного навчання Х. Ітіна Itin, C. M. (1999) Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century, Journal of Experiential Education, Fall, pp. 85–97 Itin, C. M. (1999) Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century, Journal of Experiential Education, Fall, pp. 85–97

Модель розкриває особливості співпраці того, хто навчається й того, хто навчає, показуючи залученість кожного з них до емпіричного навчання, взаємовплив один на одного. Вчитель, виконуючи роль посередника, набуває досвід разом із дорослим учнем. Основними компонентами діамантової моделі навчання є: навчальний процес, навчальне середовище, зміст предмету та конкретний досвід. Трансакційний процес (процес не тільки взаємодії, а й обміну), який відбувається між основними компонентами у моделі, показаний за допомогою стрілок. Основу моделі складає навчальний процес, в якому не тільки акцентується на спільному конкретному досвіді учня та викладача, а й вказується на прагнення вчителя запустити трансакційний процес. Причому, зміст навчання необхідно адаптувати до потреб того, хто навчається, оскільки досвід стає корисним тільки тоді, коли він відображає особливості кожного учня, його шляхи взаємодії зі світом [17]. Специфічність даної моделі в тому, що вона не пропонує тільки один конкретний підхід до навчання, а спонукає то

використання багатьох підходів у межах даної моделі, які повинні базуватися на застосуванні досвіду, включаючи й транзакційний процес.

Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що дослідники розглядаючи технологію самоспрямованого навчання виокремлюють три підходи до її побудови: лінійний, інтерактивний та інструментальний [3; 14; 17; 21; 24 та ін.). Прикладом лінійної побудови технології самоспрямованого навчання є модель, що запропонована М. Ноулзом, яка вирізняється послідовністю етапів навчання. Лінійний підхід використовував й канадський вчений Ален Таф [40], який конкретизував 13 етапів здійснення самоспрямованого навчання при виконанні проектів [17, с. 117].

Зазначимо, що інтерактивна побудова технології самоспрямованого навчання враховує вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на процес навчання, які змінюють його в залежності від ситуації, певних обставин. Прикладом цього є технологія самоспрямованого навчання з орієнтацією на персональну відповідальність (Personal Responsibility Orientation) Р. Брокетта й Р. Хіємстра [21] (рис. 6). Сутнісною відмінністю даної моделі є введення до її структури персональної відповідальності за власні дії та навчання, що є умовою для здійснення самоспрямованого навчання. Саме персоналізована відповідальність за свій вибір, дії та наслідки дозволяє бути незалежним і самостійним. Вчені вважають, що самоспрямованість не є панацеєю від усіх проблем у навчанні дорослих, але якщо є можливість надати більший контроль над навчанням, то необхідно допомогти учням у цьому [14; 17].



Рис. 6. Модель самоспрямованого навчання з орієнтацією на персональну відповідальність (PRO) [21, с. 25]

Отже, Р. Брокетт і Р. Хіємстра особливу роль відводять факторам соціального контексту, які є важливим компонентом технології навчання. Водночас критики моделі самоспрямованого навчання дорікають надмірним акцентом на особистості, тоді як соціальний контекст враховується

недостатньо. У моделі PRO хоча дорослий учень займає провідне місце у самоспрямованому навчанні, проте навчальна діяльність не відокремлена від соціального контексту [11; 14; 17]. Дослідники з метою обґрунтування рівнозначності таких складових моделі як дорослий учень (person), навчальний процес (process) та соціальний контекст (context), запропонували трьохвимірну модель самоспрямованого навчання PPC (рис. 6).

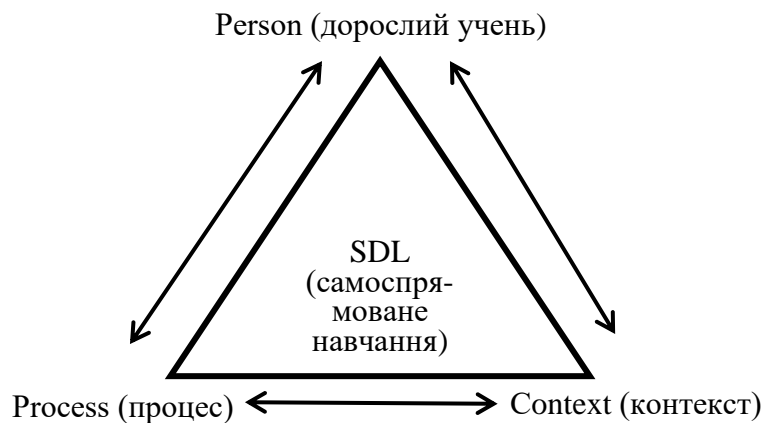


Рис. 6. PPC – трьохвимірна модель самоспрямованого навчання [21, с. 25]

Канадським дослідником Д. Гаррісоном [23] була розроблена інтерактивна модель самоспрямованого навчання, яка відображала тісний зв'язок та взаємозумовленість між мотивацією до навчання та наявною освітньою потребою у людини; між самоуправлінням (контроль завдань), самомоніторингом (когнітивна відповідальність) та мотивацією (вхідна, завдання), які забезпечують самоспрямоване навчання дорослих (рис. 7).

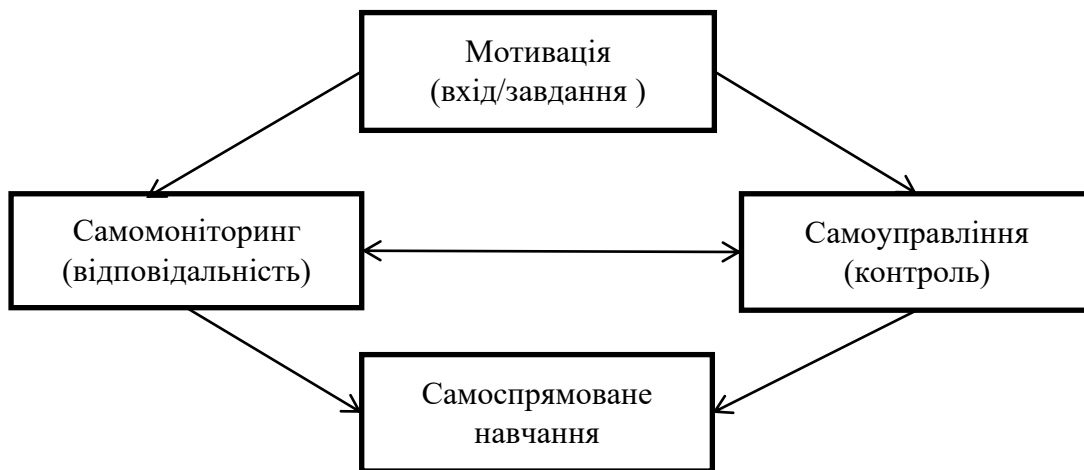


Рис. 7. Модель самоспрямованого навчання за Гаррісоном [23]

За Гаррісоном саме мотивація є рушійною силою навчання дорослих на всіх його етапах, спонукаючим чинником задоволення освітньої потреби. Проте й освітня потреба може слугувати інструментом мотивуючим людину до навчання [3; 14; 17; 23].

Для усвідомлення особливостей технології самоспрямованого навчання за інструментальною моделлю побудови, розглянемо модель

Дж. Гроу [24], що частіше застосовується у формальній освіті дорослих. За її допомогою дорослий учень здатен пройти шлях від залежного учня до самоспрямованого. Модель складається з чотирьох етапів, кожний з яких відповідає певному рівню самоспрямованості учня (таблиця 1). Це дає можливість визначитися з технологіями та методами навчання, а також з місцем, роллю та функціональними обов'язками викладача.

Таблиця 1.

**Модель поетапного самоврядування Гроу [24, с. 129]**

Етап	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Приклад
I	Залежний	Авторитарний, вчитель, тренер	Коучинг із зворотним зв'язком, інформаційна лекція, подолання недоліків та супротиву
II	Зацікавлений	Мотиватор, гід	Проблемна лекція з подальшим обговоренням, формулювання цілей та стратегій навчання
III	Помірно активний	Фасилітатор	Рівноправна дискусія, семінар, групові проекти
IV	Самоспрямований	Консультант, делегування	Стажування, дослідження, індивідуальна робота чи самоспрямована групова робота

Так, якщо на першому етапі дорослий учень не готовий брати відповідальність на себе, за своє навчання, приймати рішення щодо планування, здійснення та оцінювання результатів навчання, має низький рівень самоспрямованості, то на другому етапі з'являється зацікавленість навчанням і рівень самоспрямованості починає підвищуватися. На третьому етапі учень починає проявляти активність, самоспрямованість, але його ще не можна назвати самостійним і незалежним учнем. І тільки на четвертому етапі дорослий учень здатен самостійно формулювати цілі навчання, робити вибір ресурсів для навчання тощо. Він стає самоспрямованим, а роль викладача зводиться до ролі консультанта. Ш. Мерріам [35] модель Гроу називає моделлю поетапного самоврядування (SSDL), яка сприяє самостійному навчанню учнів [14; 17, с. 249].

Таким чином, особливості технологій навчання дорослих визначаються застосуванням в освіті дорослих андрагогічної моделі навчання, андрагогічних принципах навчання; адаптованістю до потреб, інтересів дорослих, які навчаються; спрямованістю на задоволення вимог

суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини.

### Література до параграфа

1. Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко, О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., & Сігаєва, Л. Є. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика. Київ: ІПООД НАПН України. 2016. 354 с.
2. Вітвицька С.С., (Ред.) Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Житомир: «Полісся». 2015, 368 с.
3. Дернова М.Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2013. № 7. С. 52–65.
4. Дернова М.Г. Основні положення теорії трансформаційного навчання дорослих. // Психолого-педагогічні науки. 2014. № 5. С. 15–20.
5. Дернова М.Г. Моделі емпіричного навчання дорослих: зарубіжний досвід. // Порівняльно-педагогічні студії, 2015. № 2(24), С. 40–45.
6. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕРСЭ. 2007. 272 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва: Просвещение. 1985. 128 с.
8. Литовченко І.М. Корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки: теорія і практика. К.: ФОП Сладкевич Б.А. 2017. 400 с.
9. Лук'янова Л. Б. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр». 2017. 147 с.
10. Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ. (Дисс. д-ра пед. наук). Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград. 2005. 417с.
11. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах. Суми: Еллада. 2008. 444 с.
12. Огієнко О. І. Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2008. № 19. С. 113–120.
13. Огієнко О., & Чугай О. Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід. Київ: НТУУ «КПІ», 2017. 224 с.
14. Огієнко О. І., & Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих у Сполучених Штатах Америки: історія і сучасність. Суми: СНАУ. 2019. 198 с.
15. Огієнко О., Литовченко І. Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К: НТУУ «КПІ», 2014. 233 с.
16. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
17. Теренко О. О. Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді. Київ: Видавець ФОП Сладкевич. 2019. 398 с.
18. Anderson M. L., & Lindeman E. C. Education through experience. New York: Workers Education Bureau, 1927. 236 p.
19. Cross K. P. Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981. 336 p.
20. Boyd R. & Apps J. (Eds.) A conceptual model for adult education. Redefining the discipline of adult education. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 219 p.

21. Brockett R. B. & Hiemstra R. Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. London and New York: Routledge. 1994. 276 p.
22. Dean G.J. A process model of experiential learning in adult education: Paper presented at the National Conference of the American Association for Adult and Continuing Education. Dallas, TX, 1993. P. 18.
23. Garrison D. R. Self-Directed learning: Toward a comprehensive model. // *Adult Education Quarterly*, 1997. № 48(1). P. 18–33.
24. Grow G.O. Teaching Learners to be Self-Directed. // *Adult Education Quarterly*, 1991. № 41(3). P. 125–149.
25. Itin C. Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st century. // *Journal of Experiential Learning*, 1999. № 22(2). P. 91–98.
26. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1984. Режим доступа: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
27. Jarvis P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education (2nd ed.)*. London: Taylor & Francis. 2007. 202 p.
28. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (4rd ed.)*. Abingdon: Routledge, 2010. 352 p.
29. Darkenwald G. G., & Merriam S. B. *Adult education: foundations of practice*. NY: Harper & Row. 1982. 260 p.
30. Griffin C. The professional organisation of adult education knowledge. In P. Jarvis (Ed.), *Adult education as social policy*. London: Croom Helm, 1987. P. 86-108.
31. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press. 1970. 376 p.
32. Knowles M. S., Holton III E.E., & Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (7th ed.)*. London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth-Heinemann. 2011. 378 p.
33. Merriam S. B. Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. // *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001. № 89. P. 3–14.
34. Merriam S. B., & Brockett R. G. *The Profession and Practice of Adult Education: an Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 375 p.
35. Merriam S., & Caffarella R. *Learning in Adulthood: A comprehensive guide (3rd ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc. 2007. 533 p.
36. Pratt D.D. *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company, 1998. 304 p.
37. Stewart D.W. *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company, Inc, 1987. 289 p.
38. Tennant M., Pogson P. *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 218 p.
39. Tight M. *Key Concepts in Adult Education and Training (3rd ed.)* Verlag: Falmer Press, 2004. 208 p.
40. Tough A. *The adult's learning projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: OISE Press, 1979. 199 p.
41. UNESCO. (1972). *Report of the International Conference on Adult Education*. Tokyo, 25 July-7 August 1972. Paris: UNESCO, 1972. 93 p.

#### **1.4. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку Української держави є система вищої освіти. Сьогодні висуває нові вимоги до якості професійної підготовки майбутнього викладача, при цьому надає й нові можливості для отримання якісної освіти. Від професіоналізму викладача, його компетентності, досвіду, педагогічної майстерності залежить успіх освітянської справи.

Щороку натовпи бакалаврів і магістрів виходять із дверей *alma mater*, сподіваючись й розраховуючи на нове доросле життя, успішне працевлаштування, стрімку кар'єру. Й часто так буває, що їх сподівання не виправдовуються, далеко не всі одразу ж влаштовуються працювати за фахом, а багато й зовсім на невизначений термін затримуються на біржі праці в статусі безробітних.

Чому це відбувається? Відразу після ЗВО працевлаштуватися на роботу за фахом стало складним випробуванням після скасування обов'язкового розподілу. Роботодавцям важливий досвід, який ЗВО не завжди дає. Крім того, їм важлива якість отриманої випускником освіти. Далеко не всім зрозуміло, навіщо дні й ночі проводити за дослідними роботами, якщо є інтернет. І все, що потрібно – це забити потрібний запит у *google*, або *yandex* і отримати відповідь на поставлене питання. Студенти стали вишукувати в глобальній мережі оприлюднені думки. І в результаті – виходить не зовсім кваліфікований фахівець, а «копіпастер», який і надалі буде видавати сурогатний матеріал, замість реальної роботи.

Ми живемо у світі, що змінюється, пред'являє кардинально нові вимоги до змісту освіти, яка має бути гранично насичена ґрунтовністю, цінностями, знаннями й сенсом для використання в практичному житті. Отже, розвиток системи вищої освіти в нинішніх умовах визначається необхідністю безперервної, гнучкої, модульної, самостійної, випереджальної, розподіленої освіти, що забезпечується реалізацією принципу прозорості (прозорості) в освіті.

Ідея особистісного підходу, як одна із основних складових відкритої освіти, значною мірою відповідає концепції освіти упродовж усього життя людини. У сукупності вона формує контури перспективної системи освіти, яка дозволяє людині зрозуміти себе й реальну дійсність та сприяє виконанню її соціальної ролі в своєму житті та житті суспільства. Саме для цього диверсифікується структура освітньо-професійних програм, що надає можливість кожній особистості побудувати саме ту освітню траєкторію, яка якнайповніше буде відповідати її освітнім і професійним запитам, академічній свободі й т.п. [12].



Академічна свобода – самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом [3].

Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [3].

Зазначимо, що формування сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає його становлення як суб'єкта фахової діяльності на всіх етапах професіоналізації. Необхідність детального вивчення змісту та механізмів професійного зростання педагога, зумовлюється практичними запитами, надає актуальності проблемі аналізу методологічних підходів до процесу професіоналізації.

Систематизація наукових підходів до вивчення проблеми «професійного зростання» свідчить, з одного боку, про її достатню теоретичну та методологічну розробку, наявність значної кількості експериментальних досліджень, а з іншого, як в теорії, так і на практиці вивчення професійного зростання майбутнього викладача у процесі навчання у ЗВО обмежується тлумаченням негативного впливу на особистість і не враховується його позитивні сторони впливу на майбутнього фахівця.

Слід зазначити, що постійні зміни в економічній, політичній та соціальній сферах держави так чи інакше накладають відбиток на освітню галузь. Як наслідок – у значної кількості студентів виникають труднощі в процесі професійного становлення.

У широкому значенні професіоналізація викладача являє собою процес, у результаті якого у працівника формується об'єктивна (наявність знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей) і суб'єктивна (усталена адекватна мотивація) готовність до педагогічної діяльності. Професіоналізм є результатом цього процесу, показником успішності його здійснення, якісною характеристикою фахівця.

Професійне зростання майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, що відповідає світовому рівню, як мети його навчання знайшла відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», Положенні «Про професійну роботу молоді, яка навчається» та інших нормативно-правових актах та документах.

Педагогічною наукою останнім часом накопичено значний досвід із вивчення теорії та методики професійної підготовки педагога. Широке коло питань з професійного зростання знайшло відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Особливо важливими в цьому контексті є наукові праці, які становлять основні теоретичні положення педагогічного дослідження: філософські концепції саморозвитку особистості знайшли відображення у працях В. Афанасьєва, В. Андрущенка, І. Блауберга, Т. Десятова, В. Кременя, І. Кона, В. Лутая, В. Лугового, Г. Філіпчука, С. Франка; психолого-педагогічні концептуальні положення саморозвитку педагога доведено К. Абульхановою-Славською, К. Артамоновою, Р. Бернсом, І. Бехом, Г. Баллом, Н. Гузій, І. Зязюном, Н. Кічук, Г. Костюком, В. Лозовою, Ю. Мальованим, А. Маслоу, О. Пехотою, К. Роджерсом, С. Рубінштейном, Л. Рувинським, Н. Тарасевич, В. Франклом; питання стимулювання професійної діяльності педагога досліджували А. Алексюк, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптерєв, І. Лернер, В. Лозова, В. Маслов, В. Шуман та інші.

На сьогодні залишається актуальним, необхідним, нагальним дослідження, обґрунтування й розкриття методології професійної освіти як основи професійного становлення (професіоналізації) майбутнього викладача, компетентності як головного компоненту підсистеми професіоналізму його діяльності, концептуальних положень професіоналізації, моделі його професійного зростання. То ж аналіз стану досліджуваної проблеми у філософській, психолого-педагогічній літературі, уточнення сутності поняття «професійне зростання», «професіоналізація», «професійна кар'єра», розробка моделі професійного зростання майбутнього викладача ЗВО – є завданням, вирішення якого наблизить нас до поліпшення й ефективності професійного зростання майбутнього викладача ЗВО в процесі його навчання.

Вища освіта є важливим компонентом системи освіти України, що регулюється Законами України «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [4] та іншими нормативно-правовими актами, міжнародними договорами України, укладеними в установленому законом порядку. Вона забезпечує фундаментальну загальнонаукову, професійну та практичну підготовку студентів за різними напрямками, освітньо-професійними програмами. Головною метою сучасної освітньої політики в Україні є всебічний розвиток майбутнього професіонала, забезпечення країни кваліфікованими кадрами. Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Формальна освіта передбачає досягнення визначених стандартами освіти результатів навчання певного рівня освіти та здобуття за освітніми програмами визнаних державою кваліфікацій, що дають право доступу до наступного рівня освіти. Здобуті результати навчання та кваліфікації підтверджуються відповідним

документом про освіту. Неформальна освіта – організована освіта з метою здобуття нових знань, умінь та інших компетентностей, що не передбачає здобуття визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання документа про освіту, встановленого законодавством. Інформальна освіта (самоосвіта) – це самоорганізована освіта, що відбувається під час позанавчальної щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, родиною тощо та не передбачає інституціоналізованих форм [3] .

Державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

1) сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя;

2) доступності вищої освіти;

3) незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів);

4) міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;

5) наступності процесу здобуття вищої освіти;

6) державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності;

7) державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів, зокрема шляхом надання пільг із сплати податків, зборів та інших обов'язкових платежів вищим навчальним закладам, що провадять таку діяльність;

8) сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;

9) відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою [4].

Принципи відкритої вищої освіти в Україні передбачають:

– відкрите планування навчання, тобто свобода складання індивідуальної програми навчання шляхом вибору з системи курсів;

– свободу у виборі часу й темпів навчання, тобто прийом студентів у ЗВО впродовж усього року й відсутність фіксованих термінів навчання;

– свободу у виборі місця навчання: студенти можуть бути фізично відсутніми в навчальних аудиторіях основну частину навчального часу й можуть самостійно обирати, де їм навчатися;

– перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта крізь усе життя»;

– вільний розвиток індивідуальності, що є основоположним чинником, тоді як класична модель освіти припускає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність [3].

Серед результатів навчання студента із академічної доброчесності виділимо здатність: діяти у професійних і навчальних ситуаціях із позицій академічної доброчесності та професійної етики; самостійно виконувати навчальні завдання; коректно покликатися на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей; усвідомлювати значущість норм академічної доброчесності, оцінювати приклади людської поведінки відповідно до цих; оцінювати приклади людської поведінки відповідно до норм академічної доброчесності; давати моральну оцінку власним вчинкам, співвідносити їх із моральними та професійними нормами та інші [4].

Як і будь-який динамічний процес, освіта постійно змінюється й відшуковує шляхи її поліпшення. Можна виділити кілька напрямів цього поліпшення, а саме: відкритість (освітні процеси потребують уникнення прямого контролю міністерства); бізнес-орієнтованість (освіта прагне до взаємодії з дослідницькими, управлінськими та діловими сферами, кордони між освітою і практичною професійною роботою поступово розмиваються); віртуалізація освітнього простору (розвиток ІКТ-технологій наближає до того, що інтернет надає істотну частину нових освітніх форм, виводячи освітні можливості в онлайн-простір і тим самим підвищуючи доступність освіти); формування ринку освіти (глобальний освітній ринок сьогодні перебуває в п'ятірці найбільших світових ринків). Наприклад, в Австралії ринок навчання є третім за розміром внеску у ВВП, поступившись тільки видобувній та сільськогосподарській промисловості; орієнтування на рейтинги (сьогодні саме від місця в рейтингу залежить репутація та розподіл фінансових потоків). Більшість вибирає провайдера освітніх послуг, орієнтуючись на рейтинг освітнього закладу.

Українським освітнім закладам необхідно знаходитися в «потоці», слідуючи за цими тенденціями, щоб не опинитися на узбіччі наукового та освітнього простору. Це може бути через слабку інтегрованість у глобальну університетську транспарентну мережу.

Чи можна змінити цю ситуацію? Можна, але рухатися вперед і вгору неможливо без розуміння наряду, без транспарентності в освіті, завдання якої й є виявляти перспективні наукові групи й напрями та саме їм надавати необхідну підтримку. Те, що ЗВО відтепер на законодавчому рівні зобов'язані забезпечити публікацію робіт своїх студентів у мережі інтернет, має з часом зробити освітню систему абсолютно прозорою й дозволить оцінити ступінь підготовки кожного з випускників. Роботи мають викладатися під вільними ліцензіями, що забезпечить захист авторських прав.

Освітній процес у вищій школі не може відбуватися якісно без урахування синергії й методології. Методологія освітнього процесу включає

систему принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності, учіння про цю систему. Методологія ґрунтується на чотирьох основних рівнях: рівень філософської методології; рівень загальнонаукових принципів дослідження; рівень конкретно наукових методів дослідження; рівень конкретної методики дослідження.

Рівень філософської методології в своїй основі має основні закони і категорії діалектики, як науки про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства й пізнання. В основі другого рівня діють загальнонаукові принципи. Наведемо приклад, на нашу думку, основних з них: принцип сходження від абстрактного до конкретного; принцип єдності історичного і логічного; принцип системності. Третій рівень ґрунтується на частково-наукових методах дослідження (емпіричні методи). Четвертий рівень реалізує конкретну методику дослідження. Конкретна методика дослідження – це письмово викладена зрозумілою для всіх мовою й предметно представлена система засобів збору фактичного матеріалу у певній галузі. Методика дослідження вивчає такі складові: вихідне представлення про реальність, яку вивчають (вибір теми, постановка проблеми); програма дослідження (в процесі роботи з літературою – це і варіант програми, а кінцевий оформлюється після пілотажного дослідження); описання вимог до процедури дослідження, до організації роботи досліджувача (першочерговий варіант після пілотажного дослідження, а кінцевий – завершення систематичного дослідження й аналіз його результатів); описання і фактична наявність, додатків, необхідних засобів фіксації.

Розвиток методології у напрямку професіоналізації передбачає єдність її гносеологічної й творчо перетворювальної функцій. Тенденції розвитку професійної освіти та підготовки (навчання) майбутніх викладачів вищої школи фахівців в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів мають ґрунтуватися на методологічних та теоретичних основах педагогіки праці. Методологічні та теоретичні основи фундаменталізації професійної освіти мають ґрунтуватися на принципах демократизації, гуманізації та гуманітаризації професійної освіти, концептуальних засадах підготовки майбутнього викладацького персоналу на загальнодержавному й регіональному рівнях, із урахуванням ринкових умов та національної рамки кваліфікацій.

Загальнокультурний і професійний розвиток особистості майбутнього викладача має ґрунтуватися на методологічних підходах, враховуючи соціально-економічні, науково-технічні, психолого-педагогічні та фізіолого-медичні фактори соціалізації та професіоналізації.

Отож, логічно, що методологія дає право нам виділити такі концептуальні положення професіоналізації: професійне становлення особистості має історичну й соціокультурну обумовленість; процес

професійного становлення особистості індивідуально своєрідний, неповторний, проте у ньому можна виділити якісні закономірності; навчальна і професійна діяльність дозволяють людині реалізувати себе, сприяють самореалізації особистості; ядром професійного становлення є знаходження особистісного сенсу в професії – професійне самовизначення; індивідуальна траєкторія професійного життя людини.

Таким чином, з одного боку, процес професіоналізації набуває певного ступеня завершеності в разі досягнення особистістю професійної зрілості, яка характеризується набуттям високої професійної майстерності й статусу, а з іншого боку, професіоналізація триває протягом усього професійного життя людини, оскільки удосконалення професійної майстерності й розвиток професіоналізму не обмежено часовими рамками.

Професійне зростання є невід'ємною частиною професіоналізації особистості. Воно починається на стадії освоєння професії й триває на подальших етапах. Більш того, не закінчується на стадії самостійного виконання діяльності, а триває до повного відходу людини від справ, набуваючи специфічну форму й зміст.

Проблема становлення професіонала – це, насамперед, проблема особистісного й соціального розвитку фахівця, який повинен бачити свою професію в усій сукупності її широких соціальних зв'язків, знати пропонувані до неї та її представників вимоги, розуміти зміст і специфіку своєї професійної діяльності, орієнтуватися в колі професійних задач і бути готовим вирішувати їх у мінливих умовах сучасного суспільства. Ці зміни об'єднуються науковцями в чотири основні підсистеми, які вивчалися з позицій соціології професіоналізму [7].

Вони можуть складати основу професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Це підсистеми: 1) професіоналізму діяльності, що ґрунтується на формуванні професійної компетентності, професійних навичок і вмінь студентів; 2) професіоналізму особистості, що передбачає динамічний розвиток здібностей, професійно важливих індивідуально-ділових якостей, рефлексивної організації та рефлексивної культури, творчого інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, які необхідно сформувати у майбутніх викладачів під час їх професійної підготовки в період навчання у ЗВО; 3) нормативності діяльності й поведінки, що потребує формування професійної та моральної системи регуляції поведінки, діяльності й стосунків майбутніх викладачів в умовах, наближених до реальної професійної діяльності, використовуючи у професійній підготовці ділові дидактичні ігри, навчальні тренінги, розв'язування професійно-проблемних ситуацій тощо; 4) продуктивної Я-концепції, коли студент в умовах змодельованих професійних ситуацій має змогу здійснити професійну самоідентифікацію з метою визначення

відповідності свого професійного становлення суспільним вимогам і фаховим стандартам.

Для розвитку продуктивної професійної Я-концепції майбутнього викладача необхідно сформувати й розвинути цілий комплекс умінь ще за час навчання у вищій школі, а саме: гностичні – вміння аналізувати особливості професійної ситуації, давати характеристики суб'єктам і об'єктам діяльності та міжособистісним взаємодіям у цих ситуаціях, що потребує ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки студентів; проєктувальні – вміння передбачати, визначати і обґрунтовувати причинно-наслідкові зв'язки і функціональні взаємодії в професійних ситуаціях; конструктивно-комунікативні вміння встановлювати, реалізовувати та коригувати структуру професійно-діяльних і міжособистісно-стосункових стратегій, розвивати емоційно-позитивні й толерантні контакти на рівні «викладач – студент», управляти та впливати на поведінку й взаємини в процесі виконання професійних функцій; рефлексивні – вміння аналізувати й адекватно оцінювати свою професійну компетентність у розв'язуванні ситуативно-професійних завдань і знаходити оптимальні способи реагувати на взаємодію суб'єктів; соціально-перцептивні – вміння «обирати відповідну рольову позицію, здійснювати співробітництво, діяти з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів взаємодії» [8].

Професійне зростання особистості на етапі навчання у ЗВО характеризується такими новоутвореннями: становленням і розвитком професійної самосвідомості; усвідомленням себе суб'єктом освітнього процесу; спрямованістю на оволодіння даною професією; прагненням до підвищення професійно-особистісної компетентності; формуванням системи професійних цінностей [5].

У зв'язку із цим виникають дуже непрості питання: Як краще формувати в студентів готовність бути «суб'єктами освітньо-професійної діяльності»? Як працювати в групах студентів, серед яких хтось все-таки готовий виступити в ролі справжніх «суб'єктів», а хтось взагалі не бажає зайняти активну позицію (йому простіше залишатися «споживачем» знань, як його привчили до цього). Освітня діяльність у ЗВО потребує бути такою, щоб повернути майбутнього викладача на самого себе, вимагаючи рефлексії, оцінки того, «яким Я був?» і «ким Я став!».

У результаті аналізу різних концепцій щодо процесу професійного зростання, можна виділити два різних підходи до визначення його сутності.

Перший підхід пов'язаний з розвитком і саморозвитком особистості, а другий – з «вписуванням» людини в ту або іншу систему професійної діяльності або, інакше кажучи, «оволодінням», «присвоєнням» даної системи діяльності.

Однак, що поєднує різні підходи до дослідження професіоналізації, є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини та

соціокультурного середовища, про етапність процесу, про залежність особистісного розвитку й професійного становлення.

Професійне зростання – не короточасний акт, що охоплює лише період навчання й виховання в стінах одного з типів навчальних закладів, а це тривалий, динамічний, багаторівневий процес розвитку й саморозвитку особистості, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії й самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму [1].

Учені виділяють певні функції освітнього процесу, що сприяють професійному зростанню, а саме: пізнавальна функція; праксеологічна функція (забезпечує цілепокладання й конструктивний опис шляхів, способів, технологій досягнення поставлених освітніх цілей і впровадження результатів у педагогічну практику); аксіологічна функція (реалізація цієї функції сприяє розробці системи оцінок, критеріїв ефективності педагогічних моделей, перетворень, інновацій); рефлексивна функція (спрямована на аналіз і осмислення результатів розвитку педагогічної науки, вдосконалення системи методів педагогічних досліджень); функція нормативного припису; функція творчості (полягає в постановці теоретико-практичних завдань і пошуку їх рішень, у ході якого реалізуються функції педагогіки як науки) [2].

Знання особливостей професійного становлення дозволяє людині усвідомлено проектувати власну професійну біографію, вибудовувати свою історію. На думку вчених, педагогічний професіоналізм – це етап самоактуалізації в професії, що виявляється в усвідомленні педагогом можливостей виконання професійних обов'язків, пошуки й утвердження індивідуальності, професійний саморозвиток.

Формування сучасного конкурентоспроможного фахівця передбачає його становлення як суб'єкта фахової діяльності на всіх етапах професіоналізації. Необхідність детального вивчення змісту та механізмів професійного зростання майбутнього викладача, що зумовлюється як науковими, так і практичними запитами, надає актуальності проблемі аналізу методологічних підходів до процесу професіоналізації. У нашому дослідженні на позначення неперервного становлення викладача вищої школи як учасовому, так і просторовому часі ми вводимо поняття «професіогенез».

Серед найвідоміших сучасних концепцій професіогенезу (лат. *professio*, від *profiteor* – оголошую своєю справою й грецьк. *genesis* – походження, виникнення) характерною методологічною основою для розуміння цього феномену є теорії Є. Зеєра, Є. Клімова, А. Маркової, Г. Нікіфорова, М. Пряжнікова та інших. Науковці формулюють дану дефініцію, яка відображає об'єктивний аспект змісту даного поняття. Під професіогенезом Є.Єрмолаєва, В.Рибалко, Г.Яворська розуміють розвиток особистості, зміни і перетворення її психологічної структури, зумовлені



засвоєнням і здійсненням професійної діяльності. Цей процес особистісного розвитку і становлення професіонала від початківця до творця залежить від історичного розвитку системи професій як соціального інституту, від існуючих освітніх систем, від соціально-економічних умов здійснення професійної діяльності.

Загальною закономірністю професіогенезу є те, що всі його площини, а саме: історична, інформаційна, особистісна охоплюють закономірності розвитку особистості як професіонала й вимагають від неї власної активності в розвитку й утворенні психолого-педагогічної структури, що забезпечує професійну діяльність і особистісну ідентичність, яка її координуватиме. Будь-який індивідуальний професійний розвиток, незважаючи на відмінності в конкретних видах праці, має мету – формування особистості професіонала як суб'єкта, що повинен самостійно й якісно виконувати професійні функції.

Особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками: через формування в особистості внутрішніх засобів професійної діяльності: накопичення спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для певної сфери діяльності, розвиток таких підструктур особистості, як мотивація професійної праці, зацікавленість в ній, професійні риси характеру, ціннісні орієнтації, здатність до професійного спілкування, рефлексія, індивідуальний стиль професійної діяльності, що супроводжується поступовою структурною перебудовою особистості, зростає її автономність при вирішенні професійних завдань; та через засвоєння особистістю зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів у даному професійному середовищі; засвоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних та функціональних засобів професійної діяльності.

Для означення формування професіонала від етапу адаптації до майстерності науковці послуговуються різними термінами, зокрема «професійне становлення», «становлення професіонала» (Т.Кисельова, Є.Клімов, Р.Шерайзіна), «професійний розвиток» (Л.Катц), «професіоналізація» (А.Карпов, Л.Мітіна), «професіогенез» (Т. Гура, З. Ковальчук, А. Маркова, Т. Траверсе), «системогенез професійної діяльності» (В. Шадріков).

У контексті загальнонаукової тенденції вивчення проблематики професійного розвитку на сьогодні сформувався точка зору щодо тлумачення категорії «професіонал». На думку вчених, професіонал – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість, що відзначається високою професійною майстерністю, яка визначає її спосіб життя, особливий професійно орієнтований, відповідальний світогляд і почуття приєднання до певного професійного середовища.

Ми можемо вважати, що професіоналізм як результат професіогенезу – це інтегративна характеристика професійно зрілої особистості як суб'єкта діяльності, спілкування. Професійну зрілість ми можемо розглядати як соціальна зрілість (володіння правовими нормами, засобами спільної професійної діяльності й співробітництва, прийнятими в суспільстві прийомами професійного спілкування): особистісна зрілість (володіння засобами самовираження й саморозвитку, протидії професійним деформаціям особистості); діяльна зрілість (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації й саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності).

Професійний супровід майбутнього викладача вищої школи дозволяє його орієнтуванню на ринку праці й правильно оцінити свої шанси, індивідуально точно зіставити стратегії пошуку першого робочого місця зі своєю особистою цінністю себе як майбутнього професіонала. Професіонал – це особистість, яка володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, результативно й успішно, з високою продуктивністю та якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї.

Уже в процесі професіоналізації майбутнього викладача ми вбачаємо як особистісний, так і професійний розвиток, який обумовлює один одного, риси особистості (потреби, інтереси, рівень домагань, інтелектуальні особливості тощо) впливають суттєво на становлення в професії та подальше професійне зростання.

Особистісний професіогенез має місце при відповідності вимогам професії особистісним структурам, у випадку досягнення успіхів, майстерності в професійній діяльності, що підсилює мотивацію особистого розвитку та сприяє творчому розвитку й саморозвитку особистості засобами майбутньої професії.

У процесі професіогенезу відбувається підсилення особистісних структур особистості й особистості в цілому, формується професійний тип особистості з характерною манерою діяльності, поведінки, спілкування, інтересами, позиціями, що надає можливість надійно та успішно виконувати професійні обов'язки, проявляє у професійному середовищі свій професійний стиль, має стабільно високі досягнення. У цілому ж динаміка професійного становлення особистості проходить три стадії: адаптації, становлення, стагнації. У межах дослідження соціально-професійної зрілості

педагога цю динаміку можна пов'язати з етапом його професійної підготовки у ЗВО (адаптація); пристосування до умов професії на робочому місці (становлення); досягнення найвищих результатів у професійній діяльності (акме) та поступове втрачання професіоналізму (стагнація).

Процеси професійної підготовки, професійної адаптації та професійної діяльності ми розглядаємо як взаємопов'язані компоненти цілісного процесу професіогенезу особистості. Професійна адаптація є пролонгованим процесом, який опосередковує процеси професійної підготовки та професійної діяльності й дозволяє суб'єкту переходити від типологічних знань до умінь діяти залежно від ситуації і через них – до виконання конкретних професійних функцій.

На теоретичному рівні підготовки можна виділити такі три структурно-функціональні складові процесу адаптації: професійно-змістовна адаптація, спрямована на формування умінь ставити й розв'язувати професійні завдання; організаційна адаптація, спрямована на розвиток здатності діяти відповідно до організаційно-управлінських вимог конкретного місця роботи; особистісно-комунікативна адаптація, спрямована на формування особистісної гнучкості як здатності до спілкування з новими людьми, спроможності сприймати їх і бути зрозумілим для них.

Вибраний нами у дослідженні період професіогенезу обумовлений вихідною точкою професіогенезу, головною стартовою подією й потребує особистісно-орієнтованого підходу, а саме: визначення змісту процесу професійного розвитку й розроблення відповідних концептуальних моделей професійного розвитку; прийняття до уваги динамічності процесу професійного розвитку й охоплення всього неперервного процесу професійного розвитку особистості в процесі навчання в ЗВО; аналіз соціальних умов професійної підготовки та здійснення професійної діяльності в соціальних інститутах професіоналізації, освітніх системах.

Проблема становлення професіонала – це особистісний і соціальний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта соціальної дії. Сучасний професіонал має бачити свою професію у всій сукупності її соціальних зв'язків, розуміти зміст і специфіку професійної діяльності, орієнтуватися у колі професійних завдань, вирішувати їх у змінених соціальних умовах.

Професіоналізацію можна розглядати як сходження до вершин професії, як процес нелінійного, ймовірнісного професійного становлення особистості, який охоплює тривалий період онтогенезу людини з початку розвитку професійно-орієнтованих інтересів і схильностей, проходить крізь усе життя й завершується з припиненням професійної діяльності [1].

Значної уваги заслуговує концепція розвитку професіонала, заснована та доповнена ідеями професійного розвитку особистості. На думку А. Деркача, В. Зазикіна поняття професійного розвитку та професіоналізації різняться між собою. Так, професійний розвиток розуміється як процес

руху людини до професіоналізму, а професіоналізація – як процес становлення професіонала [4].

У ході професіоналізації особистості формується підсистема продуктивної Я-концепції, зміст якої сприяє досягненню професіоналізму. Я-концепція тлумачиться як неповторна система уявлень суб'єкта про самого себе, на основі чого він будує свої відносини і взаємодії і виражається у уявленнях про теперішні свої якості (Я-теперішнє), орієнтирах щодо себе в майбутньому (Я-ідеальне), конкретних намірах щодо зміни себе в майбутньому (Я-динамічне). У процесі освоєння професії викладач все більше занурюється в професійне середовище. Наступає стадія первинної професіоналізації й становлення фахівця. Подальше підвищення кваліфікації, індивідуалізація технологій виконання діяльності, вироблення власної професійної позиції, висока якість і продуктивність праці приводять до переходу особистості на другий рівень професіоналізації, де відбувається становлення професіонала. На цій стадії професійна активність поступово стабілізується, рівень її прояву індивідуалізується і залежить від особливостей особистості [5].

Систематизація наукових підходів до вивчення проблеми «професійного зростання» свідчить, з одного боку, про її достатню теоретичну та методологічну розробку, наявність значної кількості експериментальних досліджень, а з іншого, як в теорії, так і практиці вивчення професійного зростання майбутнього викладача у процесі навчання у ЗВО.

Професійне зростання майбутнього викладача в університеті – це системний процес набуття комплексу необхідних професійних і особистісних властивостей, обумовлених впливом професійної освіти й власною активністю особистості в її саморозвитку та самореалізації [11].

Моделювання процесу професійного зростання у студентів передбачає детальне його бачення, уявлення взаємопов'язаних структурних компонентів та їх взаємодію. Розглядаючи процес як послідовна зміна явищ у розвитку і як сукупність послідовних дій для досягнення результатів, необхідно розглянути результати діяльності та етапи проходження. Для цього необхідно дослідити та описати: структурні компоненти, складові процесу формування уявлень про професійне зростання студентів; функціонування, взаємозв'язок і взаємовплив цих компонентів у системі процесу формування уявлень про професійне зростання студентів.

На думку В. Беспалько, Б. Гершунский, Л. Шелта, сконструювати модель, означає провести матеріальне або уявне імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи. Таким чином, модель – це подумки представлений аналог. Він відтворює досліджуваний об'єкт і здатний змінити його так, що з'являється можливість отримати нову інформацію про нього.

Модель є робочим інструментом, який дозволяє досліднику чітко бачити внутрішню структуру досліджуваного процесу, систему факторів, які впливають на неї, ресурсне забезпечення розвитку.

Моделювання процесу формування професійного зростання передбачає побудову системи, яка функціонує аналогічно досліджуваного процесу, який відповідає таким умовам: між моделлю та оригіналом є відносини подібності, форма якого явно виражена й точно зафіксована (умова відображення із уточненою аналогією); модель у процесі наукового пізнання є заступником досліджуваного об'єкта (умова репрезентативності); вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [6].

При створенні моделі ми виходили з таких ключових положень:

1. Головним об'єктом і суб'єктом освітнього процесу є особистість майбутнього викладача як суб'єкта педагогічної діяльності, для якої цей процес організовується. Студент є особистістю з певними вродженими індивідуальними і сформованими особистісними якостями й суб'єктними властивостями, серед яких виділяється формування уявлень про професійне зростання. У процесі професійної підготовки, безпосередньо, формуються нові особистісні якості студента.

2. Уявлення про професійне зростання майбутнього фахівця формуються у освітньо-професійному середовищі. Таким чином, особистість студента постійно знаходиться в соціально-професійному полі, в якому вона підпорядковується стихійним і організованим впливам. Стихійні впливи відбуваються у всіх сферах діяльності, якщо спеціально не задаються параметрами та умовами. Спеціально організовані впливи відповідають професійно-педагогічним параметрам і найбільш сприяють формуванню професійного зростання майбутніх викладачів вищої школи. Така спеціальна спрямованість, наукова обґрунтованість, системність отримує результат постійного приросту суб'єктних властивостей і формує професійне зростання.

3. Для процесу формування професійного зростання майбутнього викладача характерна поетапність, яка також регламентується переходом від курсу до курсу.

4. Наповнення організованого поля системою свідомих дій, спрямованих на професійне зростання, підвищить його ефективність. Вибір форм організації процесу професійної підготовки в університеті й процесу професіоналізації майбутнього викладача залежить від поетапності освітнього процесу й освітньо-професійної програми.

5. Кожна з педагогічних дій та їх система в цілому буде мати результати, які складають комплексний результат. Поетапність, організаційні форми й новоутворення особистості студента мають взаємну залежність.

Отже, результатом взаємодії всіх позначених положень є певний рівень сформованості уявлень про професійне зростання майбутніх викладачів вищої школи.

Для реалізації задуманого ми обрали компонентний механізм моделювання.

У структурі моделі ми виділяємо три компоненти: мотиви, інтереси та ціннісні орієнтації (див. рис 1). Відображення цих компонентів дозволяє отримати інформацію структурної, функціональної та процесуальної сторони процесу професійного зростання майбутніх викладачів та сформувати цілісне уявлення про цей складний соціально-педагогічний процес.

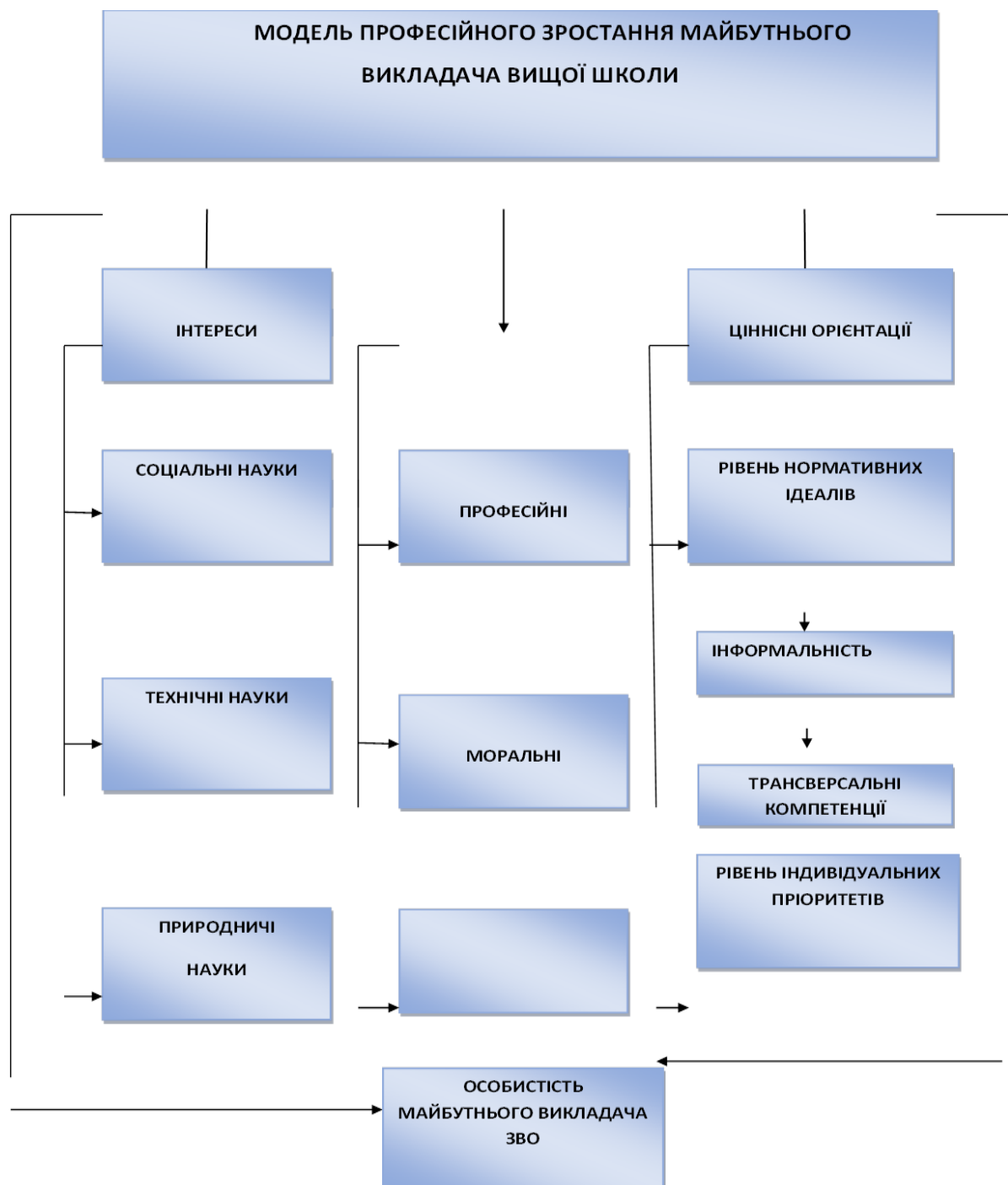


Рис. 1. Модель професійного зростання майбутнього викладача вищої школи.

Розроблена нами структура професійного зростання передбачає послідовне включення майбутніх викладачів у процесі професійної підготовки в пізнавальну, дослідницьку та проєктно-практичну діяльність. Тому процес формування професійного зростання здійснюється поетапно в ході цілеспрямованого процесу професійної підготовки. Етапи професійної підготовки визначаються цілями й змістом, логікою та особливостями процесу навчання, які обумовлюють освітню діяльність студентів, охоплюючи інформаційно-пізнавальний; моделювальний; рефлексивно-оцінний компоненти.

Реалізація активної взаємодії викладачів і студентів у процесі організації індивідуальної, особистісно-групової, групової та колективної роботи в умовах співробітництва, побудованих на позиціях суб'єкт-суб'єктних відносин дозволяє формувати додаткову мотивацію, спрямовану на освоєння професійно-значущої інформації та її творчої реалізації в практичній діяльності. Тому важливим структурним елементом моделі є комплекс форм процесу професійної підготовки, які визначаються видами діяльності, організованими на етапах навчання.

Представлена модель дозволяє, на наш погляд, вирішити ряд проблем: дає можливість поставити чітку й визначену мету для майбутніх викладачів, яку вони повинні досягти в ході професійного зростання, яка слугує засобом (еталоном) контролю рівня ефективності формування професійного розвитку, допомагає конкретизувати вимоги професії до особистості та усвідомити студентами значення образу «Я – майбутній викладач» для професійного навчання, адаптації та майбутньої діяльності; дозволяє активізувати й зробити більш ефективним процес самопізнання та самовдосконалення.

На нашу думку, освітній процес професійної підготовки, побудований на основі розробленої моделі, дозволить досягти бажаного й очікуваного результату.

Професійне зростання майбутнього викладача в університеті є системним процесом в основі якого є набуття комплексу необхідних професійних і особистісних компетентностей, обумовлених впливом професійної освіти й власною активністю особистості, саморозвитку та самореалізації.

На думку науковців, професійна компетентність поєднує шість її типів:

- 1) концептуальний (володіння теоретичними основами професії);
- 2) інструментальний (володіння базовими фаховими навичками);
- 3) інтегративний (спроможність поєднувати теорію й практику);
- 4) контекстуальний (розуміння соціального, культурного й економічного середовища, де здійснюється фахова діяльність);
- 5) адаптивний (передбачення змін, важливих для професії, готовність до них);
- 6) міжособистісний (ефективне фахове спілкування).

Які ж можна виділити основні ознаки професійного зростання фахівця? А ними можуть бути наявність планування й складання програм професійного саморозвитку, її реалізація, самоконтроль і самокорекція.

Професіоналізація майбутнього викладача вищої школи в процесі навчання вбачається як складний, багатогранний, багатосходинковий процес. Попередній аналіз реальної роботи для визначення компетенцій, які потрібно розвинути під час навчання (цільові навички та навички, затверджені професійним сектором). Продумувати освітню програму в формі кінцевих цілей, а не тільки в додаванні дисциплін. Урізноманітнити педагогічні прийоми, так як навички перш за все залежать від способу дії в тій чи іншій ситуації.

Старт професійної кар'єри майбутнього викладача починається із професійного самовизначення й звичайно забезпечується супроводом через всі шаблі професійної підготовки у ЗВО.

Моделювання процесу формування професійного зростання передбачає побудову системи, яка функціонує аналогічно досліджуваного процесу. Професіоналізацію слід розглядати в трьох аспектах: як соціальне явище; як процес оволодіння людиною професійною діяльністю, придбання професійно важливих якостей; як систему суспільних інтересів, що регулюють процес освоєння професійної ролі. Також потрібно брати до уваги, що існує політичний і соціальний аспекти, які мають узгоджуватися між освітою й професійною зайнятістю, а за ним більш широке питання про боротьбу з безробіттям шляхом загального підвищення ефективності освітніх систем.

Отже, у зв'язку з цим має місце на існування стратегічна мета – зміни освітніх систем шляхом розробки нової легітимності з кореляцією соціального та економічного показника. І, нарешті, більш широке завдання, що на пряму дотичне до професіоналізації – це зближення освітніх і професійних кіл.

### **Література до параграфа**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ – Ірпінь ВТФ «Перун», 2005. С. 619.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва – «МОДЭКС», 2004. 752 с.
3. Закон України про освіту [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Москва – Логос, 2002. С. 155.
6. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: Монографія. Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с.



7. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму: монографія. Київ – Алерта: КНТ: ЦУЛ, 2008. 336 с.
8. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена ФПН України М. Д. Ярмаченка. Київ – Пед. думка, 2001. 516 с.
9. Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності. Підкомісія 303 «Академічна доброчесність» Науково-методичної комісії 15 з організаційно методичного забезпечення вищої освіти. К.: Міністерство освіти і науки України, 2016. 24 с.
10. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.jnsm.com.ua/sis/index.shtml>.
11. Харламенко В. Трансверсальні компетенції як концептуальний пріоритет професіоналізації педагога // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. Т 1. Суми. 2019. С. 326-330.
12. Харламенко В. Дієвість принципу транспарентності в освітній діяльності ЗВО // Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей у 3-х частинах / За заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С.70-76.

**Світлана Луценко**

### **1.5. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

В умовах розвитку сучасного суспільства неможливо уявити собі існування ефективної держави без дієвої системи управління освітою, що відповідає вимогам сучасності. Зокрема, у п. 1 ст. 5 Закону України «Про освіту» зазначається таке: «Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави» [10].

Формування освіти стало прямим результатом оновлення освітньої системи, її повноцінного входження в нові соціально-економічні і політичні умови. Одним з найважливіших факторів, що сприяли появі нових закладів освіти різної форми власності, є розширення фінансових можливостей тих, хто отримує освітні послуги. Реформаційні зміни в Україні, які відбуваються в її соціально-економічній сфері загалом і в освітній зокрема вимагають реалізації дієвого державно-громадського управління закладами освіти. Застосування оновлених підходів та методів державно-громадського управління закладами освіти вимагає забезпечувати власне та загальнодержавне, соціально-економічне зростання.

Усебічний розвиток високорозвинених країн здійснюється за рахунок створення і реалізації нових технологій у різних галузях науки та освіти. Можна констатувати, що людство вступило у нову еру – постіндустріального суспільства. В його основі – нова парадигма, відповідно до якої суспільство базується у своєму розвитку й прогресивному поступі не на матеріальних,

а постматеріальних цінностях, основною серед яких є фахівці у сфері державного управління.

Роль громади у сфері управління освітнім закладом постійно зростає. Розвиток реформ в освіті призвів до виділення трудових ресурсів в окремий специфічний вид інструментів державної політики. В державно-управлінській діяльності відмічається швидке зростання обсягів управлінської інформації. Однак, незважаючи на велику кількість документації, управлінцям бракує інформації для прийняття рішень. В епоху глобалізації та формування знань компетентностей посилюється інтеграція ринків освітніх послуг і праці, що є найважливішим чинником успішного соціально-економічного розвитку. Бізнес та освіта перестають бути самодостатніми і все більше залежать один від одного.

Упродовж століть головними засобами організації суспільства виступають держава і громада, що теж розвиваються на базі синтезу інформації про вчорашній і сьогоднішній стан суспільства, зумовлений політичними, ідеологічними, економічними, культурологічними, релігійними, етнічними та іншими факторами, і прийдешній стан, від якого залежатимуть, як виглядатимуть громада й держава в майбутньому і чи є вони вічними, чи тільки тимчасовими характеристиками й атрибутами цивілізації впродовж певного етапу.

Достовірне і вчасне формування влади і громади є запорукою формування дійсно громадянського суспільства, розбудови соціальної і правової держави.

В умовах розвитку демократичного українського суспільства, у процесі приєднання до Європейської спільноти, актуальними постають питання прозорості й відкритості діяльності органів державної влади, формування до них довіри. Це вимагає інноваційних методів у державно-громадському управлінні освітнім простором, побудові взаємовідносин держави та суспільства, удосконалення стилю державно-управлінської діяльності у вирішенні суспільних проблем, зміцнення довіри громадянського суспільства до влади, підвищення ефективності функціонування органів влади, підтримки їх єдності. У цьому контексті цілеспрямований вплив громадського сектора та держави на розвиток освітніх процесів та відносин має відбуватися не тільки через виконавчу і розпорядчу діяльність. Важливе місце посідає комунікативно-інформаційна діяльність, яка здійснює формуючий вплив на процеси розвитку освітнього середовища для регулювання суспільних відносин, а також регулювання взаємовідносин держави та громадського середовища.

У теорії управління освітою поняття «управління» зазвичай розглядається як процес, як організація, як система. Управління як процес – це взаємопов'язана сукупність циклічно повторюваних процесів вироблення

й впровадження рішень, орієнтованих на стабільне функціонування системи освіти в цілому та основних її складових. До вказаного процесу належать планування, організація, керівництво та контроль, які визначають функціонування й розвиток основних освітніх процесів та процесів, що забезпечують, а також стимулюють неперервний саморозвиток системи. Процес управління має «вхід» (умови та ресурси, що необхідні для роботи) і «вихід» (стратегічні, тактичні, оперативні управлінські, нормативно-організаційні рішення, які забезпечують функціонування та розвиток системи освіти). Процеси управління реалізуються в спільній діяльності й взаємодії людей (стосовно освітянської галузі – керівників, спеціалістів, педагогів, методичного персоналу і т. ін.), які організовані в різні тимчасові та постійно діючі інститути управління [1]. Із таких позицій управління освітою постає як складна ієрархічна організаційно-структурна єдність, усередині якої як відносно відособлені виділяються певні організаційні структури [10]. Процеси управління, інформація про їх об'єкти, умови, результати разом із організаційно оформленими інстанціями та людьми, які їх реалізують, утворюють відповідні системи управління. У такому випадку управління постає як система.

У філософському словнику вказано, що управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети [27, с. 321].

Пітер Друкер розглядав управління як особливий вид діяльності, що перетворює неорганізований натовп у ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу [26, с. 11].

В. Г. Афанасьєв наголошував, що управління – це передусім усвідомлена діяльність людини, яка має певну мету. І не просто діяльність, а той особливий її різновид, який пов'язаний із виробленням виконання, з організацією, спрямованою на втілення виконання в життя, з регулюванням системи до відповідної заданої мети, до підбиття підсумків діяльності, до систематичного отримання, переробки та використання інформації. Г. В. Єльнікова визначає управління як особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження й упорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління [8, с. 24].

І. Ф. Ісаєв розуміє під управлінням діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на основі дострокової інформації [26, с. 12].

В. С. Лазарєв стверджує, що управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, у результаті яких

формується й змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розподіляється робота між її учасниками та інтегруються їх зусилля [17, с. 12].

М. Х. Мескон, Ф. Хедоурі, М. Альберт розглядають управління як процес планування, організації, мотивації й контролю, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти цілей організації [24, с. 123].

Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення й розвитку. Це необхідна властивість будь-якого суспільства й витікає з його системної природи, суспільного характеру праці, необхідності спілкування людей у процесі праці та життя, обміну продуктами їх матеріальної та духовної діяльності [27, с. 322].

А. Л. Свенцицький зазначав, що соціальне управління – це цілеспрямований, планомірний і систематичний інформаційний вплив суб'єкта управління на його об'єкт із коригуючим урахуванням змін, що відбуваються в останньому [26, с. 12].

У загальнофілософському визначенні система – це поєднання, сукупність елементів, які знаходяться в стосунках і зв'язках одне з одним та утворюють певну цілісність, єдність. У теорії управління система переважно розуміється як об'єкт управління (керована система), як суб'єкт управління (керуюча система, система управління) та як сукупність суб'єкта та об'єкта управління. У доступних нам наукових джерелах із управління термін «система» має переважно такі тлумачення:

1) система є дещо ціле, абстрактне або реальне, що складається з взаємопов'язаних і взаємодіючих частин;

2) система – це набір об'єктів, які мають дані властивості, та зв'язки між об'єктами та їх властивостями;

3) система – це сукупність об'єктів, які поєднані регулярною взаємодією або взаємним зв'язком;

4) система – взаємопов'язаний комплекс функціонально співвіднесених компонентів.

Єдність, взаємодія між компонентами стверджують систему в межах певної якості, забезпечують її функціонування й розвиток. Дія системи, її компонентів щодо реалізації мети в сутності є функцією системи та її компонентів [14, с. 16].

Управління освітою як складною соціальною системою може бути адекватним тільки у випадку органічного врахування притаманної суспільству сукупності норм і цінностей, які виступають у ролі критеріїв адекватності. Виходячи з системних уявлень про управління, зокрема освітньою системою, доцільно розглядати його як рівневе утворення.

У такому випадку зміст соціально-адекватного управління може бути реалізований на таких рівнях системи:

- 1) макросоціальний;
- 2) мікросоціальний;
- 3) особистісний.

Указані рівні органічно пов'язані між собою, що зумовлює необхідність окремого розгляду кожного з них. Макрорівень у соціально-адекватному управлінні системою освіти – це управління її розвитком у масштабах суспільства. Його зміст на цьому рівні, по-перше, повинен бути зумовлений постановкою цілей, що забезпечують захист інтересів суспільства, його розвиток, реалізацію його найперших і найважливіших потреб.

На даному рівні критерієм соціальної адекватності управління може бути визнана ступінь відкритості соціальної структури. Системи управління відкритих соціальних структур, якщо вони характеризуються як соціально-адекватні, широко застосовують у своїй практиці зв'язки з громадськістю.

Для спеціалізованих і цілеспрямованих зусиль у сфері управління освітою, на думку Коваленко В. П., доцільно створити відповідні структури, які будуть сприяти досягненню взаємопорозуміння між організаціями, установами, громадськістю з питань освіти, підвищенню відкритості й прозорості діяльності освітньої системи для суспільства, що слугуватиме забезпеченню умов для виявлення спільних інтересів, уявлень, проблем і досягнення взаємопорозуміння, заснованого на своєчасній і вичерпній інформації [14, с. 23].

На мікрорівні (рівень закладів освіти, трудових колективів, специфічних структурних утворень освіти) соціально-адекватне управління спрямовується на пошук можливостей зняття суперечностей між новим змістом діяльності освітньої системи й старими її організаційними формами, що у свою чергу має забезпечити конкурентоспроможність освітнього закладу, усунення ускладнень щодо реалізації особистісних можливостей, фахового потенціалу працівників, а також сприяти їх соціальному захисту.

На особистісному рівні (рівні професійного управлінця) соціальна адекватність виражається, насамперед, його соціально-адекватним мисленням на основі отриманої соціально-адекватної підготовки у вигляді фахових знань, умінь, навичок соціально-адекватної діяльності.

Слід звернути увагу на існування органічного зв'язку виділених рівнів управління. Це виявляється в тому, що керівник як особистість займається управлінською діяльністю як на рівні окремо взятого підприємства (мікрорівень), так і на рівні галузі економіки, держави, суспільства в цілому.

Кожний елемент системи управління є цілісним неоднорідним утворенням, яке можна розподілити на складові різних рівнів, у той же час проявляється ознака педагогічних явищ, а саме «взаємопереплетеність»,

взаємодоповнюваність складових у цілому й механічна неподільність цілого. Цей принцип цілісності дає можливість досягати відчутних результатів завдяки гармонійній взаємодії елементів системи [23].

Соціальна адекватність розглядається також у контексті зв'язку, співвідношення соціальних інтересів людей (особистостей, груп, спільнот). Ці інтереси найчастіше суперечливі. У чомусь вони збігаються, а в чомусь ні, відбувається їх зіткнення, а часто вони носять антагоністичний характер [4].

У цьому випадку необхідним є співробітництво – соціальний процес, який полягає в узгодженні діяльності індивідів, груп для досягнення загальної мети, незалежно від її характеру, що передбачає наявність спільних інтересів, усвідомлення кожною стороною необхідності й можливості взяти на себе реалізацію завдань для їх досягнення, виявлення аналогічних прагнень з іншої сторони, достатнє розуміння й знання один одного для впевненості в лояльності, встановлення правил, які забезпечують співробітництво. Сутність співробітництва – взаємна вигода. Співробітництво можливе на основі взаємного пристосування, що передбачає й відмову від деяких власних цінностей [24, с. 159].

Взаємодія людей та держави на місцевому рівні потребує особливої уваги. Саме організація місцевого самоврядування дає відповіді на запитання: де, на якому рівні соціальної організації суспільства відбувається погодження інтересів більшості людей (населення) і влади, яка претендує на управління цими людьми.

Переходячи до розгляду такої основоположної категорії як державне управління системою освіти, слід відзначити, що на даний час існують дві моделі поняття «державне управління» – «широка» та «вузька» [8, с. 26]. У широкому значенні поняття «державне управління» витлумачується як «цілісна сфера діяльності державної влади, усіх її гілок, усіх органів та посадових осіб». У «вузькому» значенні державне управління розуміється як виконання конкретних завдань:

1) створення повноцінних умов для реалізації громадянами своїх прав і свобод;

2) здійснення «внутрішнього» контролю за виконанням управлінськими органами, їх посадовими особами покладених на них обов'язків щодо забезпечення прав і свобод людини й громадянина;

3) ужиття відповідних заходів адміністративного реагування у випадках оскарження громадянами рішень і дій, що порушують їх права й свободи [3].

На цьому рівні наукового аналізу визначальний суб'єкт управління – держава – має бути представлений диференційовано, тобто як сукупність державно-владних органів, між якими розподілені різні види державної діяльності. У цьому випадку категорія державного управління має

використовуватися у вузькому, більш спеціалізованому значенні – як особливий та самостійний різновид діяльності держави, що здійснює система державних органів виконавчої влади.

В. Б. Авер'янов відзначає, що широке тлумачення державного управління як сукупності всіх видів діяльності держави (тобто всіх форм реалізації державної влади в цілому) правомірне лише на рівні аналізу в цілому системи соціального управління, виявлення її відносно самостійних підсистем. «Вузьке» розуміння державного управління є вирішальним у спеціалізованих державно-управлінських дослідженнях [5, с. 45].

Оскільки йде опрацювання саме спеціалізованих аспектів державно-управлінської діяльності – управління системою освіти, то таке тлумачення державного управління задовольняє наші дослідницькі потреби, дозволяє зосередитися на спрямованості державного управління на виконання специфічних завдань освіти.

Як уже зазначалося, поняття «управління» зазвичай представляється як процес, як організація, як система. Процес державне управління освітою – це взаємопов'язана сукупність владно розпоряджувальних дій, вироблення та втілення рішень державного масштабу, зорієнтованих на стабільне функціонування та розвиток системи освіти. Як організація – це ієрархічна організаційно-структурна єдність, у якій виділяються організаційна структура регіонального управління, відповідні муніципальні організаційні структури, а також безпосередньо організаційні структури освітніх закладів як відносно самостійні, але спрямовані на досягнення загальної мети. Нарешті, як система – це організаційно оформлена, взаємопов'язана сукупність різнорівневих систем управління, що утворюють загальну систему управління освітою в межах національної освітньої системи [15, с. 33].

Управління закладами освіти здійснюється на основі положень Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту» та ін., спираючись на принципи управління системою освіти, до яких належать:

- принцип демократичності управління. Полягає в поєднанні громадського самоврядування з єдиноначальністю начальника відділу освіти;

- принцип гуманізації. Ґрунтується на усвідомленні людини як найвищої цінності, необхідності поваги до неї. Передбачає створення гуманних стосунків, оптимальних умов для повноцінної життєдіяльності дитячих та педагогічних колективів;

- принцип гласності, відкритості управління. Zobov'язує до відкритого прийняття рішень, їх обговорення. Гласність та відкритість запобігають соціально-психологічній напруженості в педагогічних, учнівських та громадському середовищах;

– принцип регіональності. Оскільки в межах України регіональність виявляється як належність до певного регіону (Донбасу, Слобожанщини, Півдня, Центральної України, Криму, Галичини, Закарпаття, Буковини), кожен із яких має специфічну організацію життя, побуту, мовні особливості, традиції, це зумовлює специфіку навчально-виховного закладу, створення в них своєрідних культурно-освітніх центрів, організацію гуртків, фестивалів тощо. У контексті нашого дослідження потребує уточнення поняття «регіон». Існує декілька підходів до визначення регіону. Перш за все, під регіоном розуміється будь-яка конкретна територія. Ще один підхід до поняття регіону пов'язаний з природно-географічними особливостями окремих місцевостей. Також регіон може розглядатися і як соціум, для якого необхідно забезпечити високий рівень освітніх послуг [20, с. 48].

– принцип плановості. Передбачає чітку систему перспективного й щоденного планування всіх видів навчально-виховного, організаційно-господарського процесу з урахуванням об'єктивних умов і соціально-економічних можливостей регіону;

– принцип перспективності. Впливає з необхідності передбачення та прогнозування сумісної діяльності навчальних закладів не лише на семестр, навчальний рік, але й на увесь цикл навчання;

– принцип компетентності. Вимагає високого рівня науково-педагогічної підготовки, загальної ерудиції, професіоналізму вчителів та керівного апарату;

– принцип оптимізації. Спрямований на створення в комплексі безперервної освіти соціально-психологічних та економічних умов для ефективної діяльності учасників педагогічного процесу;

– принцип поєднання єдиноначальності, колегіальності й персональної відповідальності. Виявляється в персональній відповідальності керівників перед вищими органами освіти, суспільством, державою, законом за стан справ у керованій ним системі, при цьому поєднуючи свою діяльність із колегіальними органами;

– принцип об'єктивності оцінювання виконання учасниками педагогічного процесу функціональних обов'язків за результатами конкретних справ. Передбачає необхідність систематичного контролю за діяльністю посадових осіб, об'єктивного оцінювання результатів роботи. Ця робота має відбуватись гласно, з урахуванням думки суспільства;

– принцип участі громадськості. Полягає в створенні громадських організацій, які сприятимуть розвитку освіти в регіоні [2, с. 371-372].

Застосування перелічених вище принципів управління допоможе демократизувати діяльність керівних органів, надати їй гуманістичної спрямованості, забезпечити досягнення оптимальних результатів.



Розглядаючи державно – громадське управління системою освіти, необхідно звернутись до історичної ретроспективи його розвитку.

У 1802 році для управління шкільною освітою створюється перший державний орган – Міністерство народної освіти. Таким чином, державою була створена перша лінійна система управління народною освітою, яка характеризується ієрархічністю й жорсткими субординаційними зв'язками.

Для впорядкування діяльності загальноосвітніх закладів Міністерством народної освіти були опубліковані правила народної освіти, створений єдиний статут навчальних закладів. Із появою державної структури управління народною освітою починають розвиватися управлінські структури на місцях.

У 60 – 70-х рр. ХІХ ст. створюються відділи народної освіти губернських земних управ на селі й шкільних відділень міських управ. Основним завданням цих структур було створення й підтримування умов для розвитку шкільної освіти (розширення матеріальної, забезпечення дидактичної бази школи, оплата роботи вчителів тощо).

Серйозним періодом реформування загальної сучасної освіти й органів управління нею були роки після революції 1917 року. Аналіз архівних, організаційно-методичних матеріалів щодо розвитку теорії та практики управління свідчать про неупинний процес розвитку та оновлення функцій керівника школи. Основними рушійними силами, що обумовлюють розвиток функцій управління, є зміни соціально-економічного стану в країні, характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави, нові суспільні замовлення школі щодо навчання та виховання громадян, зміна освітньої парадигми та розвиток школи як соціальної системи.

Так, Положенням про єдину трудову школу 1918 р. було визначено, що завідувач школою обирається її колективом як із складу педагогів школи, так і з інших педагогічних організацій. Завідувач був виконавцем розпоряджень колективу, а вищим органом шкільного самоврядування була шкільна Рада, вищим виконавчим органом – президія. Така піраміда обмежувала діяльність керівника школи. Стримувала розвиток його функціональної компетентності, позбавляла самостійності в розв'язанні важливих проблем і прийнятті рішень, що призводило до стихійності в управлінні школою.

У 20-ті роки вдосконалювався державний апарат управління. Цей процес відбився й на Статуті єдиної трудової школи (1923 р.) щодо прав та обов'язків керівників. У розділі «Управління школою» вперше було визначено функціональний статус завідувачого навчальним закладом та надавалося право скасовувати постанову Ради школи, а в окремих випадках приймати самостійні рішення.

У 30-ті роки в державному управлінні країною починають домінувати контролюючі функції. Цю тенденцію в освіті закріпив наказ 1939р. «Про покращення контролю за роботою шкіл та вчителів та про боротьбу з фактами окупації в оцінці знань учнів». Централізація керівництва на всіх рівнях, перевага авторитарного стилю управління, жорстка регламентація діяльності педагогів, учнів і самих керівників породжували механічне, бюрократичне виконання управлінських функцій, вели до зниження творчої активності. Тому в 30 – 40 роки публікації щодо управління школою зводилися до висвітлювання різних форм, видів, методів контролюючої діяльності керівників освітніх закладів [12, с. 7].

Події в державі кінця 50 – початку 60-х років свідчать про демократичні тенденції в розвитку суспільного управління. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», який було прийнято в 1958 р., висунув завдання восьмирічної освіти, політехнізації, залучення дітей до суспільно-корисної праці. У ньому визначалося, що директор здійснює управління школою, оптимально поєднуючи одноосібність та колегіальність, спирається у своїй діяльності на педагогічну раду, на партійні та профспілкові організації, залучає на допомогу школі батьків учнів, шефські підприємства.

У 60 – 70 роки школа стала центром роботи з молоддю, відбувся перехід до загальної середньої освіти та були визначені нові завдання щодо виховання дітей та підлітків. У зв'язку з цим зріс інтерес суспільства до школи та зокрема до проблеми школознавства. Почався новий етап розвитку теорії та практики управління, В. І. Маслов визначив його основні риси: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке та всебічне вторгнення науки в практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв'язання завдань, системний аналіз об'єктів управління [26, с. 7].

Досить плідними в історії розвитку управлінської думки, теорії та практики керівництва були 80-ті роки. Розвиток гласності та демократичних тенденцій у суспільстві відбився на управлінні освітою. Керівник 80-х років разом із Радою школи повинен був вирішувати всі питання, які стосуються життєдіяльності закладу: вироблення режиму роботи, добір кадрів, оцінка діяльності вчителів, планування та організація навчально-виховного процесу, контроль за його перебігом, аналіз результатів педагогічного процесу тощо. Директора обирав колектив школи [12].

У 90-ті роки соціально-економічні, політичні зміни в суспільстві, розпад Радянського Союзу, проголошення самостійності України, прагнення незалежної країни ствердитися та вижити економічно – усе це не залишає без змін і систему освіти. Децентралізація державної влади, подальша демократизація суспільства вимагали змін в управлінні освітою.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.) було визначено стратегічні завдання реформування управлінською освітою: «перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпеченні самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави» та пріоритетні завдання шкільної освіти: «формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків» [26, с. 8].

Після здобуття Україною незалежності радикальні зміни в сфері освіти здійснювалися в два головних етапи, перший із яких (1991 – 1995) сформулював проблему трансформації освіти як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995 – 2000) увів до системи національних потреб та інтересів і одночасно – у широкий міжнародний контекст цивілізаційного розвитку людства. Нині, очевидно, розпочався третій етап, суть якого в якісних змінах, більш глибокій модернізації освіти [21, с. 60].

Категорії державного управління відображають найбільш суттєві, закономірні зв'язки та відносини й визначають рівень розвитку управлінської думки як логічної складової пізнання системи державного управління в історичному аспекті [19, с. 181]. Із огляду на вказане слід звернути увагу на те, що кожен новий етап державотворення оновлює й категоріальний каркас державного управління відповідно до існуючих надбань у загальній теорії управління, юридичних науках, соціології, психології управління, отримання яких значною мірою зумовлене певними суспільними трансформаціями. На сьогоднішній день відповідно до Закону «Про освіту» в Україні створено систему органів державного управління освітою: Міністерство освіти і науки України, міністерства й відомства України, яким підпорядковані заклади освіти, Державна атестаційна комісія України; місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування й підпорядковані їм органи управління освітою [10; 18].

Міністерство освіти і науки України є центральним органом державної виконавчої влади, здійснює керівництво освітою та має відповідні повноваження. Вони полягають у визначенні державної політики в галузі освіти, науки, професійної підготовки кадрів, виробленні програми розвитку освіти, державних стандартів освіти; навчально-методичному керівництві, контролю за дотриманням державних стандартів, державному інспектуванні; забезпеченні зв'язку із закладами освіти, державними органами інших країн з питань, що належать до його компетенції; проведення акредитації вищих

та професійно-технічних закладів освіти незалежно від форм власності та підпорядкування, видачі їм ліцензій, сертифікатів.

До повноважень Міністерства належать розробка умов прийому до закладів освіти, випуск підручників, посібників, методичної літератури, розробка проєктів положень про заклади освіти, організація атестації педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо присвоєння їм кваліфікаційних категорій, педагогічних та вчених звань. Разом з іншими міністерствами та відомствами, яким підпорядковані заклади освіти, реалізує державну політику в галузі освіти, здійснює контроль за її практичним втіленням, дотриманням актів законодавства про освіту в усіх закладах освіти незалежно від форм власності та підпорядкування; здійснює керівництво державними закладами освіти [10].

Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування здійснюють державну політику в галузі освіти та в межах її компетенції. Вони встановлюють обсяги бюджетного фінансування закладів освіти, установ.

Забезпечують розвиток їх мережі, зміцнення матеріальної бази, господарське обслуговування. Ними здійснюється:

- соціальний захист працівників освіти, дітей, учнівської і студентської молоді, створюються умови для їх виховання, навчання і роботи відповідно до нормативів матеріально-технічного та фінансового забезпечення;

- організація обліку дітей дошкільного та шкільного віку;
- контроль виконання вимог щодо навчання;
- вирішення питань, пов'язаних із опікою та піклуванням про неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, захист їх прав, надання матеріальної допомоги.

Місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування створюються відповідні органи управління освітою, діяльність яких спрямована на управління закладами освіти, що є в комунальній власності. Вони організують навчально-методичне забезпечення закладів освіти, вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх перепідготовку та атестацію; координують дії педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання й виховання дітей; визначають потреби, розробляють пропозиції щодо державного контракту, формування регіонального замовлення на педагогічні кадри, укладання договорів та їх підготовку. Вони уповноважені здійснювати контроль за дотриманням вимог щодо змісту, рівня й обсягу освіти та атестацію закладів освіти, що перебувають у комунальній власності [18].

Безпосереднє керівництво закладами освіти здійснюють їх засновники та уповноважені органи: міські, районні відділи освіти, основні функції яких визначені в Положенні про відповідний відділ освіти. Основний апарат їх складається з завідувача міським відділом освіти, інспекторів по школах, дошкільних і позашкільних закладах, методистів, фахівця з питань охорони дитинства, бухгалтера, господарської служби.

На рівні області, міста можуть функціонувати різноманітні організації на громадських засадах, які мають вплив на освітню систему — наприклад, рада директорів/реktorів закладів освіти [11].

Саме на реалізацію зазначених принципів направлена реформа освіти та охоплює всі питання життєдіяльності закладів освіти, починаючи з автономії закладу освіти та педагога, закінчуючи особливостями освітнього, управлінського, господарського процесів у закладі освіти. Тобто в Україні поступово формується модель державно–громадського управління закладом освіти, що передбачає активне залучення громадськості до прийняття рішень на різних щаблях управлінської вертикалі. Способи поєднання громадського й державного управління або залучення громадської думки до прийняття управлінських рішень можуть бути різними.

Із метою регулювання становлення успішного громадсько-активного управління освітою державою було створено нормативно-правові документи, що забезпечують процес взаємодії державного рівня управління освітою з представниками споживачів освітніх послуг. Зупинимось на окремих найбільш суттєвих розділах законодавчих актів.

Основний закон держави – Конституція України (стаття 53) – визначає освіту як пріоритетну галузь та гарантує право громадян на рівний доступ до отримання якісної освіти [13].

У Національній доктрині розвитку освіти звертається увага на необхідність розробки своєрідних моделей управління освітою з залученням до управління громадян, фахівців для підвищення його гнучкості, демократичності та надання державно-громадського характеру.

Зокрема, Розділ V Національної доктрини присвячено освіті як рушійній силі розвитку громадянського суспільства. «Освіта має стати дієвим важелем гуманізації суспільно-економічних відносин та формування нових життєвих орієнтирів особистості. Створення розвинутого громадянського суспільства неможливо без підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, які готові до співпраці та міжкультурної взаємодії. Освіта має забезпечити формування нової ціннісної системи суспільства, основними характеристиками якої мають бути: відкритість, варіативність, духовність, культурна наповненість, толерантність».

У розділі X Національної доктрини йдеться про формування державно-громадського характеру управління, що має враховувати регіональні особливості, тенденції автономізації закладів освіти й конкурентоспроможності освітніх послуг. Нова модель управлінської системи освітньої сфери передбачає встановлення рухомого взаємозв'язку управління освітою шляхом зміни стилю, структури, функцій, а також перерозподілу навантаження. Передбачається оптимізація державних управлінських структур шляхом децентралізації, поєднання державного й громадського контролю [22].

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») наголошує на «забезпеченні оптимальних умов функціонування галузі освіти та створенні системного механізму її саморегуляції на всіх управлінських рівнях: державному, регіональному, місцевому, локальному (заклади освіти)» [6].

Серед основних завдань виділяються «дотримання законодавства, створення рівних умов для здобуття освіти різними верствами населення, стимулювання творчого пошуку педагогів і науковців, забезпечення можливості індивідуального загальнокультурного й професійного становлення суб'єктів навчання, формування ринкових відносин, ринку інтелектуальних ресурсів та освітніх послуг» [10].

У свою чергу, державна політика в галузі освіти спрямовується на підсилення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в навчально-виховній, науково-методичній, економічній діяльності навчальних закладів, прогнозуванні їх розвитку, оцінці якості освітніх послуг. Вирішують ці питання об'єднання громадян. Конституція України визначає, що «громадяни України мають право на свободу об'єднання в політичні партії та громадські організації для здійснення й захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, соціальних, культурних та інших інтересів...» [13].

Базовим законом, що регулює порядок створення та діяльності громадських організацій в Україні є Закон «Про громадські об'єднання» [9]. На місцевому рівні виник та існує новий інститут публічної влади – місцеве самоврядування, яке можна тлумачити як право місцевої громади на власне, самостійне врядування (управління місцевими справами). І саме місцеве самоврядування несе відповідальність за забезпечення мешканців територіальної громади основними послугами, які необхідні людині для її повсякденного життя. Однією з основних послуг є задоволення освітніх потреб населення, які зумовлюються, по-перше, конституційними вимогами обов'язковості загальної середньої освіти; по-друге, усвідомленням того, що дає освіта людині для її подальшого життя,

наскільки наявність цієї освіти впливає на працевлаштування або на одержання професійної освіти [25, с. 16].

Серед шляхів реалізації викладених вище завдань, окрім раціонального поєднання діяльності органів управління всіх рівнів, створення єдиної інформаційно-комп'ютерної системи управління освітою, особливе місце належить створенню системи державно-громадської оцінки діяльності закладів.

У зв'язку з цим виникає необхідність створення ефективної моделі державно-громадського управління освітою на регіональному рівні.

В умовах децентралізації та реформування відмічається недостатній вплив громадських організацій на прийняття управлінських рішень та наполягає на поступовому звуженні державного контролю з одночасним розширенням засад громадського самоврядування. Тому постає питання щодо створення та впровадження якісно нової моделі управління освітою, яка має забезпечити ефективну взаємодію та синхронізацію діяльності всіх керівних структур управлінської вертикалі.

Така модель повинна надавати державному рівню управління й місцевій громаді можливість стати активними учасниками у справах освіти, у розширенні її доступності, зростанні ефективності й відповідальності освіти в справі громадського навчання та виховання дітей, батьків, усієї громади, щоб на базі школи, мікрорайону, села почалося становлення й розвиток українського громадянського суспільства, оснований на конкретних діях та інтересах людей. В основу моделі слід покласти як передовий західний досвід роботи, зорієнтований на потреби громади, так і збереження традицій радянської школи й звернення до історії української освіти в тій її частині, коли активно створювалися земські ради.

Дослідивши нормативно-правову базу, можемо з упевненістю сказати, що вона забезпечує можливість створення ефективно діючої моделі державно-громадського управління процесом безперервної освіти на регіональному рівні.

Відтак виникає необхідність проаналізувати існуючі варіанти моделей державно-громадського управління освітою.

Державно-громадське управління системою закладів освіти передбачає залучення громадськості до прийняття управлінських рішень на різних щаблях управлінської вертикалі. Вертикаль управління системою закладів освіти в Україні починається з Міністерства освіти і науки й закінчується здобувачем освіти та його батьками. Проміжними структурами є обласні, міські та районні управління освіти, адміністрація та педагоги закладів освіти. Способи поєднання громадського й державного управління або залучення громадськості до прийняття управлінських рішень можуть бути різними.

Розглянемо найбільш відомі варіанти моделей державно-громадського управління. Г. Єльнікова визначає такі моделі [8]:

1. Модель структурно-громадського супроводу, в якій субординаційна вертикаль управління освітою передбачає наявність на кожному керівному щаблі відповідної громадської структури, основним завданням якої є незалежна експертиза стану цієї ділянки освітньої галузі, ведення діалогу з владними структурами для збалансування інтересів громадськості та органів управління освітою. У рамках цієї моделі громадські органи діють поруч із державними структурами керівництва, встановлюється комунікаційний зв'язок усередині кожного управлінського рівня та між ними. Результатом є урівноваження між вимогами держави й запитам громадян.

2. Модель інформаційно-громадського супроводу передбачає, що державні органи управління освітою разом із громадськими структурами закладів та установ освіти організують зустрічні потоки інформації. Згори донизу надходить детермінаційна інформація (нормативно-правова та суспільно-ціннісна). Знизу догори – претензійна (реакція виконавців, громадськості на детермінаційну інформацію). На кожному щаблі управління створюється адаптаційний структурний підрозділ, основним призначенням якого є узгодження зустрічних потоків інформації та визначення вектору переваг. Оброблена інформація передається до структури, яка приймає рішення, що має адаптуватися до зовнішніх і внутрішніх умов та спрямовуватися на збалансування інтересів усіх учасників освітнього процесу.

3. Модель субординаційно-проміжного партнерства визначає, що субординаційні стосунки на всій вертикалі є дуже динамічними. До виконання завдань залучається громадськість, і відносини тимчасово перетворюються на партнерські. При цьому поширюються горизонтальні зв'язки. Після досягнення кожної часткової мети тимчасова команда розпускається, і вертикаль поновлюється. Основне призначення такої моделі – створення механізму субординаційно-партнерських стосунків для забезпечення взаємної адаптації різноспрямованих активностей із метою досягнення загальних переваг, а також вирішення питань, що потребують швидкого реагування та тимчасове залучення різних верств навчально-виховного процесу.

Узагальнюючи досвід освітніх реформ, можна визначити основні принципи їх проведення, які реалізуються в Україні в умовах реформування освіти, а саме:

- 1) децентралізація та демократизація управління закладами освіти, впровадження самоврядування цих закладів;
- 2) введення вільної фінансово-економічної діяльності закладів освіти;
- 3) запровадження широкого контролю громадськості за рішеннями міністерства, розподілом коштів на освітянську діяльність;



- 4) скасування монополії держави на розробку навчальних програм та підручників;
- 5) деідеологізація навчання, зміна змісту гуманітарних дисциплін, їх переорієнтація на загальнолюдські цінності;
- 6) розширення та удосконалення викладання мов розвинених країн;
- 7) сприяння органів державної влади та місцевого самоврядування об'єднанню викладачів та учнів у шкільних колективах, їх фаховому та духовному розвитку.

Серед пріоритетних напрямів розвитку системи державно-громадського управління закладом освіти в Україні визначено: створення умов для інтегрованого навчання, взаємодія громадських і державних органів влади усіх рівнів; забезпечення відкритості та збільшення різноманітності та кількості освітніх послуг, що надаються населенню та суб'єктам господарювання державними органами влади, підвищення ефективності виконання Національної стратегії розвитку освіти; створення нової та вдосконалення чинної нормативно-правової бази у сфері інформатизації тощо [16].

Швидкі зміни в суспільному житті викликали необхідність реформування освіти, адекватно реагуючи на виклики часу. Ці зміни характеризуються як реформаторські або як комплексна модернізація освіти, що передбачає створення нової моделі державного управління освітою.

#### **Література ло параграфа**

1. Булыгин Ю. Е. Основы теории организации социального управления URL: <https://mysocrat.com/book-card/17985-osnovy-teorii-organizacii-socialnogo-upravleniya/>.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] – 4-те вид., стер. – К.: А кадемвидав, 2012. 615 с.
3. Волощук А. М. Концептуальні підходи до визначення змісту поняття державного управління // *Держава і право: Збірник наукових праць. Юридичні і політичні науки*. Вип. 17. К, 2002. 548 с.
4. 4Губерная Г. К., Ильюшенко В. Г. Власть и управление / *Менеджер: Вестник ДонДУУ*. Донецк, 2003. № 2. С. 7-17. URL: <http://ojs.dsum.edu.ua/index.php/manager/issue/view/19>.
5. Державне управління: теорія і практика / За заг. ред. В. Б. Авер'янова. К.: Юрінком Інтер, 1998. 432 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/315713/>.
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>.
7. Деякі питання реформування державного управління України: розпорядження Кабінету Міністрів України від 11 грудня 2019 № 1034. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1034-2019-%D0%BF#Text>.
8. Єльнікова Г. Управлінська компетентність. К.: «Редакція загальнопедагогічних газет», 2005. 128с.
9. Закон «Про громадські об'єднання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17#Text>.
10. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

11. Закон України «Про повну загальну середню освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
12. Захаров М. Г. Организация труда директора школы. М., „Просвещение», 1971. 176 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/703945/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD\\_13.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/703945/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD_13.pdf)
13. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
14. Коваленко В. П. Удосконалення механізму державного управління післядипломною освітою в Україні: Дис... канд. пед. наук: УДК 37.014.6. К., 2002. 216 с.
15. Комарова О. А. Пріоритетні напрями державної освітньої політики / *Проблеми економіки*. №1. 2015. С. 107—113
16. Кремень В. Тенденції розвитку і зміни в освіті. / *Освіта України*. 2017. № 35. С. 10.
17. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы: Методическое пособие. М.: Новая школа, 1995. 260 с. URL: <https://obuchalka.org/2017072495528/upravlenie-razvitiem-shkoli-potashnik-m-m-lazarev-v-s-1995.html>.
18. Лапаєнко С.В. Закон України «Про освіту»: основні напрями реформування галузі. / *Науково-педагогічні студії: науковий журнал* / Гол.ред.: Л. Д. Березівська, І. М. Шорбура. Київ, 2018. Вип. I. С.86-91. URL: <http://npstudies.dnrb.gov.ua/article/view/160657>.
19. Малиновский В. Я. Державне управління: Навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. та доп. К.: Атіка, 2009. 608 с.
20. Мартиненко В. М. Державне управління: шлях до нової парадигми (теорія та методологія) :[*Монографія*]. Х.: Вид-во ХарПІНАДУ «Магістр», 2003. 220 с.
21. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.; К.: Навч. книга, 2004 – 2006. 943 с.: Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо і культуротворення. 2004. 672с.
22. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.
23. Сисоева С. Освітні реформи: освітологічний контекст / *Сучасна школа України*. 2014. № 11 (275). С. 38 – 39.
24. Соціологія. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. В. Г. Городяненка.; К.: Видавничий центр „Академія», 2002. 560с. URL: [http://univer.nuczu.edu.ua/tmp\\_metod/716/Sociologiya\\_-\\_Gorodyanenko.pdf](http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/716/Sociologiya_-_Gorodyanenko.pdf).
25. Ткачук А. Населення чи громада? або як впливати на місцеву владу. ; К.: [Ін-т громад.сусп-ва], 2001. 80 с. URL: <https://www.csi.org.ua/publications/332/>.
26. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч.1. Абетка менеджера освіти / О.І. Мармаза, О.М. Касянова, В.В. Григора та ін.; Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2003. 160 с.
27. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук; Київ: Абрис, 2002. 742 с. URL: [https://chtyvo.org.ua/authors/Shynkaruk\\_Volodymyr/Filosofskiy\\_entsyklopedychny\\_i\\_slovnuk/](https://chtyvo.org.ua/authors/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskiy_entsyklopedychny_i_slovnuk/).
28. Яременко М. Державно-громадське управління навчальним закладом / *Директор школи*. 2006. № 11. С. 54. URL: <https://osvita.ua/publishing/director/118/>.

## РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕНТ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Ірина Кожем'якіна*

### 2.1. НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМАТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Проблема застосування освітніх технологій, зокрема навчальних, щодо розвитку учнів та формування у них ключових (базових) компетентностей сьогодні перебуває в епіцентрі уваги вчителів, методистів, керівників закладів освіти, методистів і викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти, а також районних та міських методичних служб.

Спектр технологій, який сьогодні функціонує в освітньому просторі, об'єктивно стає важливим інструментом сучасного вчителя і є доволі різноформатним. Це безпосередньо пов'язано із запровадженням нових освітніх страндартів (Концепція НУШ (2016), Державний стандарт початкової освіти (2019), Державний стандарт базової середньої освіти (2020)); варіативністю форм здійснення навчання, за якою може здобуватися освіта (за очною (денною), дистанційною, мережевою, екстернатною, сімейною (домашньою) формами чи формою педагогічного патронажу, а також за очною (вечірньою), заочною формами (на рівнях базової та профільної середньої освіти), дуальною, що визначені ст. 4 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020); постійним розгалуженням інформаційного поля. Такі активні зміни вносять необхідність розуміння вчителями сутності, специфіки та взаємодії з освітніми технологіями, що постійно з'являються у сучасному навчальному процесі.

Загальноприйняте визначення педагогічної технології схарактеризовує її як «системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти» (ЮНЕСКО, Словник «Професійно-технічна освіта»).

Педагогічну технологію, з огляду на існуючі визначення, можна протрактувати як «змістовну техніку реалізації навчального процесу» (В. Безпалько), «системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів» (М. Кларин), «сукупність знань і дій, спрямованих на досягнення мети розвитку, виховання і навчання, тобто комплекс заходів, що дозволяє одержати педагогічний продукт заданої кількості і якості відповідно до запропонованих витрат часу, сил і засобів» (І. Підласий).

Інноваційна педагогічна технологія (за І. Дичківською) – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику

оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [3, с. 9]; сукупність радикально нових чи вдосконалених форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога з дітьми, у результаті яких суттєво покращується їх мотивація до навчального процесу.

Технологія навчання (О. Степанов, М. Фіцула) [11] визначається як шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, питання.

Отже, можемо визначити, що інноваційні технології навчання, в контексті сучасних досліджень, – це, насамперед, орієнтація на процес навчання, особистісні досягнення учнів, чітке визначення завдань уроку, використання активних та інтерактивних методів навчання, зв'язок з раніше вивченим і власним досвідом учня, формування в учнів умінь самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, тобто формувати компетентну, креативну і критично мислячу особистість.

Єдиної класифікації технологій навчання наразі не існує. Здійснювали спробу класифікувати технології освітнього процесу Г. Селевко, О. Пехота, М. Фіцула, І. Дичківська, О. Пометун та ін.

Однією з відомих і поширених у освітянській спільноті є доволі деталізована і розширена класифікація освітніх технологій Г. Селевко [10]. Орієнтуючись на активну модернізацію традиційної системи освіти, Г. Селевко виокремлює такі групи технологій:

– **педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу** (педагогіка співробітництва (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Е. Берн, К. Ушинський, С. Шацький, В. Сухомлинський, А. Макаренко) (аналогі «Педагогіки співробітництва»: педагогіка свободи за А. Нейлу (Англія, Саммерхілл); «Демократія в дії» (США, Бруклайн), «Справедливе співтовариство» Л. Кольберга (Нью-Йорк)); Вальдорфська школа (Швейцарія, Іттиген); гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі; система Є. Ільїна);

– **педагогічні технології на основі активізації і інтенсифікації діяльності учнів** (ігрові технології (за С. Шмаковим) (Р. Хазанкіна, К.Маховий, В. Рєпкіна); технологія розвиваючих ігор Б.Нікітіна; методика навчання дітей теорії музики В. Кирюшина; проблемне навчання (Дж. Дьюї, М. Махмутов, Н. Якиманська); розвиваюче навчання; технологія комунікативного навчання іншомовній культурі (Е. Пассов); інтенсивна технологія (Г. Лозанов, Г. Долі, А. Горн та ін.); технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (В. Шаталов) (загальнопедагогічна технологія В. Шаталова реалізована в предметних технологіях В. Шеймана (фізика), А. Гайштута (математика), С. Шевченко (історія) та ін.);

– **педагогічні технології на основі ефективності управління і організації навчального процесу** (технологія С. Лисенкової: перспективно-випереджаюче навчання з використанням опорних схем при коментованому управлінні; технології рівневої диференціації: внутрішньокласна (внутрішньопредметна) диференціація (Н. Гузик), рівнева диференціація навчання на основі обов'язкових результатів (В. Фірсов); культуровиховуюча технологія диференційованого навчання за інтересами дітей (І. Закатова); технологія індивідуалізації навчання (Інге Унт, А. Границкая, В. Шадріков); аналоги технології індивідуалізації: метод проєктів, система Ю. Драля (навчально-методичний комплект завдань); індивідуальні комп'ютерні навчальні програми (розгалужені, адаптивні); «Батовська система» (США); технологія програмованого навчання (Б. Скінер, Н. Краудер В. Беспалько); технологія проблемно-модульного навчання (М. Чошанов, А. Фурман); колективний спосіб навчання КСО (А.Рівін, В. Д'яченко); методика «Обмін завданнями» (М. Мкртчян); групові технології (І. Первін, Х. Лийметс); комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання);

– **педагогічні технології на основі дидактичного удосконалення і реконструювання матеріалу** («Екологія і діалектика» (Л. Тарасов); «Діалог культур» (В. Біблер, С. Курганов); укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв); реалізація теорії поетапного формування розумових дій (М. Волович));

– **власнопредметні педагогічні технології** (технологія раннього і інтенсивного навчання грамоті (М. Зайцев); технологія вдосконалення загальнонавчальних умінь у початковій школі (В. Зайцев); технологія навчання математики на основі розв'язання задач (Р. Хазанкин); педагогічна технологія на основі системи ефективних уроків (А. Окунєв); система поетапного навчання фізики (М. Палтишев));

– **альтернативні технології** (Вальдорфська педагогіка (Р. Штейнер); технологія вільної праці (С. Френе); технологія верогіднісної освіти (А. Лобок); технологія майстерень);

– **природовідповідні технології** (природовідповідне виховання грамотності (А. Кушнір); технологія саморозвитку (М. Монтесорі));

– **технології розвиваючого навчання** (система розвиваючого навчання (Л. Занкова); технологія розвиваючого навчання Д. Ельконіна – В. Давидова; системи розвиваючого навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості (І. Волков, Г. Альтшулер, І. Іванов); особистісно орієнтоване розвиваюче навчання (І. Якиманська); технологія саморозвиваючого навчання (Г. Селевко));

– **педагогічні технології авторських шкіл** (школа адаптивної педагогіки (Е. Ямбург, Б. Бройде); технологія авторської «Школи

самовизначення» (А. Тубельський); «Школа-парк» (М. Балабан); агрошкола А. Католикова; «Школа завтрашнього дня» (Д. Ховард));

– **технології проєктування і освоєння технологій** (теорії оптимізації навчально-виховного процесу Ю. Бабанського; управління розвитком школи (М. Поташник, В. Лазарев); «Технологія проєктування технологій» (В. Монахов)).

М. Фіцула [13], характеризуючи основні технології навчального процесу, до традиційних технологій навчання у сучасній школі відносить такі, як **пояснювально-ілюстративне навчання, проблемне навчання, програмоване навчання, диференційоване навчання**. Відповідно, до нових технологій навчання відносить такі, як **особистісно орієнтована технологія навчання, технологія групової навчальної діяльності, технологія розвивального навчання, технологія формування творчої особистості, технологія навчання як дослідження**.

Визначити найбільш оптимальні технології у роботі сучасного педагога для успішної реалізації технологічного підходу в освітньому процесі спробувала О. Пехота [9]. До них віднесені **Вальдорфська педагогіка; технологія саморозвитку (М. Монтесорі); технологія організації групової навчальної діяльності школярів; технології розвивального навчання** (концептуальні положення систем розвивального навчання Л. Виготського, Л. Занкова, В. Давидова, Д. Ельконіна); **технології формування творчої особистості; технологія навчання як дослідження; проєктна технологія; нові інформаційні технології навчання; технологія колективного творчого виховання** (за І. Івановим); **технологія «Створення ситуації успіху»** (за А. Белкіним); **аналіз образу – персонажа епічного твору: технологія**.

Сучасні науковці-практики (О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко) [8] у форматі сьогodнішньої освіти виокремили **інтерактивні технології навчання** й устаткували для них відповідну класифікацію, яка є достатньо розголуженою: інтерактивні технології кооперативного навчання («Робота в парах», «Два-чотири – всі разом», «Робота в групах» та ін.), технології колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі, «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи вчуся», аналіз ситуації (Case – метод), «Дерево рішень» та ін.), технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри, «суд Prose», громадські слухання, рольова гра, драматизація та ін.), технології опрацювання дискусійних птань (метод PRES, «Займи позицію», «Зміни позицію», «Неперервна шкала думок» (нескінченний ланцюжок), дискусія та ін.).

Дещо іншу класифікацію **інтерактивних технологій навчання**, яка структурована за етапами уроку, можна використовувати як алгоритм побудови інтерактивного уроку в якості методичного і дидактичного матеріалу [7]. Технологічні методи і прийоми відповідно до етапів уроку

устатковано таким чином: **прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учнів** («Активне слухання», «Вітер дме», «Герб», «Градусник», «Спільна угода», «Землетрус», «Знайомство», «Комплімент», «Очікування», «Оцінка», «Павутиння», «Парафразування», «Подаруй квітку», «Прогноз погоди», «Таємні таланти», «Якби я був...» та ін.).

**Прийоми і методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень учнів** («Герб», «Два-чотири – всі разом», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Незакінчене речення», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Обмінуйтеся думками», «Поняття про...», «Ситуативне моделювання (імітаційна гра)», «Ходимо навколо – говоримо навколо» та ін.).

**Прийоми і методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень учнів** («Ажурна пилка», «Взаємне навчання», «Громадські слухання», «Діалог», «Керована лекція», «Коло ідей», «Лекція з допомогою учнів», «Лекція з паузами», «Навчаючи вчуся», «Почергові запитання», «Ролі в груповому навчанні», «Ручки всередині», «Читаємо та запитуємо», «Читання в парах/узагальнення в парах» та ін.).

**Прийоми і методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності** («Відгадай», «Дерево рішень», «Письмова (тиха) дискусія», «Займи позицію», «Круглий стіл», «Безперервна шкала думок», «Обмін проблемами», «Одна хвилина», «Павутинка дискусії», «Оцінювальна дискусія», «Публічний форум», «Пустий стілець», «Спільне опитування», «Так і ні», «Торнадо», «Чотири погляди» та ін.).

**Прийоми проведення рефлексії наприкінці уроку** («Рефлексивна бесіда», листи самооцінювання, «Есе», «Незакінчене речення», «Одним словом», «Потяг», «Мішень», «Зарядка», «Анкета-газета» та ін.).

Учителі активно застосовують у шкільній практиці інтерактивні технології навчання, тому спектр таких технологій постійно розширюється: «Асоціації на дошці», «За–проти», «Брейн-стормінг», «Снігова куля», творче читання, кейс стаді, метод коментування, «Демарш», «Ранкове коло» тощо.

Реалії сучасного життя визначають необхідний комплекс базових (ключових) компетенцій сучасного учня, який докорінно відозмінився відповідно до вимог, що зорієнтовують освітній процес XXI століття. Разом з компетенціями визначеними НУШ важливими стали такі наскрізні компетенції, як критичного і креативного мислення. Відтак учителі останнім часом активно опановують **технології критичного та креативного мислення** (А. Кроуфорд, Е. Венді Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер, Дж. Д. Стіл, Курт С. Мередіт, Ч. Темпл й У. Скотт; О. Пометун, І. Сущенко,

І. Баранова, Л. Пилипчатіна, Н. Вукіна, Н. Дементієвська та ін.). Шкільна практика задіює щодо розвитку критичного та креативного мислення учнів такі технології, як «Ромашка Блума», «Кубування», «Гронування», «Кластер», «Шість капелюхів», «Кола Вена», «Читання з маркуванням», «Передбачення», «Асоціативний куц» тощо.

До переліку навчальних технологій доєдналася **технологія портфоліо** для вимірювання рівня навчальних досягнень. Освітня технологія портфоліо є прикладом автентичного оцінювання, що спрямована на акцентування позитивних освітніх результатів (научіння), посилення мотивації студента щодо навчальної діяльності, переорієнтації з зовнішньої оцінки на самооцінку. Технологія портфоліо з використанням ІКТ перетворилася на засіб багатогранного інтегративного вимірювання рівня навчальних досягнень студентів, їх професійного становлення та підвищення здатності до самопізнання і самооцінювання. Особливої ролі, як свідчить досвід (Linked In), технологія портфоліо набуває у соціальних мережах (на відміну від веб-портфоліо), бо перетворюється на засіб не тільки професійної самопрезентації та самовираження, але й взаємного відкритого рецензування для членів спільнот, об'єднаних загальними інтересами та досвідом досліджуваної проблеми (проектної діяльності), що сприяє формуванню комунікативної, дослідницької та міжкультурної компетентностей тощо [12, с.163].

Соціальні медіа та цифрові технології значним чином впливають на підвищення усвідомлення освітянами ґрунтовних змін в освіті, які обумовлені новими фактами щодо важливості відкритих джерел знань для рівного доступу до освіти, а також особливостей процесу пізнання, розвитку інтелекту людини, інклюзивної освіти, педагогічного проектування тощо [12, с.165].

Відтак, сьогодні розширюється і адаптується до сучасних умов функціонування освітнього простору та безпосереднього здійснення освітнього процесу формат **інформаційно-комунікаційних технологій** (Р. Гуревич, М. Кадемія).

Насамперед, до інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносять інформаційно-комунікаційні технології спілкування у різних формах (діалог, диспут, лекції) з використанням інформації з різних джерел. Все це супроводжується за допомогою аудіо-, відеозасобів.

Поширеними формами спілкування викладача і учнів у форматі інформаційно-комунікаційних технологій стали **форум, чат, відеоконференція**.

**Форум** – це довготривалі (постійно діючі) телеконференції, у ході яких співрозмовники надсилають і читають текстові повідомлення в зручний для них час. Форумом також називають службу інтернету, що призначена для організації довготривалих телеконференцій, доступ до ресурсів якої можна отримати, використовуючи веб-інтерфейс; кожний форум присвячений



будь-якій проблемі або темі. Модератор форуму (мережевий викладач) реалізує дискусію чи обговорення, стимулюючи його питаннями, повідомленнями, новою цікавою інформацією. Кілька форумів можна об'єднати в один великий.

**Чат** – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу, формат оперативного спілкування людей через інтернет. Є кілька різновидів чатів: текстовий, голосовий, аудіо-, відеочат; найбільш поширений текстовий чат.

**Відеоконференція** – це конференція реального часу в on-line режимі, яка проводиться у визначений день і в призначений час. Для якісного проведення відеоконференції, як і телеконференції, необхідна її чітка підготовка; відеоконференція – один із сучасних способів зв'язку, що дозволяє проводити заняття у «віддалених класах», коли учні і викладач знаходяться на відстані.

Інструментами спілкування учасників навчального мережевого середовища є **електронна пошта** – це стандартний сервіс інтернету, що забезпечує передавання повідомлень, як у формі звичайних текстів, так і в інших формах (програмах, графіці, звуках, відео). У системі освіти електронна пошта використовується для організації спілкування викладача й учня, а також учнів між собою. Також дієвими інструментами спілкування з учнями, батьками та колегами стали **Facebook, Viber, Telegram, Instagram**.

Одним із засобів ІКТ як джерела інформації є **Web-сайт**. Вимоги до Web-сайту: привабливість, прозорість, зручність. До матеріалів на Web-сайті: актуальність, доступність, змістовність, зворотний зв'язок, профорієнтація.

Найбільш поширеним інструментом ІКТ серед педагогів стала **мультимедіа** – сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків. Поєднання в одному програмному продукті тексту, графіки, аудіо- та відеоінформації, анімації (інформація + ілюстрація, відеофрагменти, звукові приклади, таблиці тощо), відеофільми, відео-енциклопедії.

Активно застосовуються офісні онлайн-додатки (Online-Office), що є набором веб-сервісів у формі програмне забезпечення як послуга. Набір послуг, веб-служб зазвичай включає всі основні можливості традиційних офісних пакетів, такі як **текстовий редактор, електронні таблиці**, додаток для створення **презентацій, планувальники справ** тощо.

**Google документи** – є найпопулярнішим онлайн-офісом – набором додатків, що працюють прямо в браузері за наявності інтернету.

**Google презентації** – це онлайн-додаток, в якому можна створювати і редагувати презентації, а також працювати одночасно з іншими користувачами. Створити презентацію можна на сторінці [slides.google.com](https://slides.google.com).

Для організації освітнього процесу вчителі використовують сервіси **Google для створення блогів**, за допомогою яких відбувається підтримка взаємозв'язку з учнями, адже школярі по-різному сприймають новий матеріал. Одному потрібно більше часу, іншому – менше. Матеріал, який міститься на блозі, діти можуть переглядати в зручний для них час та стільки разів, скільки їм потрібно. На блозі є можливість розмістити інформацію в будь-якій формі: презентації, відеофрагменту, відеоуроку, посилання на ресурс тощо. Кожен учень опрацює інформацію в зручній для нього формі.

Новою, але надзвичайно ефективною формою роботи сьогодні є технологія розробки **карт знань**. Карти знань (майндмеппінг, ментальні карти, карти роздумів, концепт-карти) – це зручна й ефективна техніка візуалізації мислення і альтернативного запису. У сучасному розумінні – це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. **MindMaps** – це один із найкращих на сьогоднішній день інструментів для структурування та обробки інформації.

Технологія **скрайбінгу** (автоскрайбінгу) є інструментом, за допомогою якого можна просто й доступно розповісти про складне, цікаво пояснити певний матеріал. Скрайбінг є методом візуалізації складного змісту просто й доступно, під час якого замальовка образів відбувається прямо під час передачі інформації. Особливість скрайбінгу полягає в тому, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, а також уява людини, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять скрайбінг одним із методів сучасних технологій, який допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти, презентаціям та доповідям, веденню записів та щоденників.

Одним із нових напрямів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, який стрімко розвивається, стали **хмарні технології** (З. Сейдаметова, В. Темненко).

Хмарні технології (Cloud technologies) — кардинально новий сервіс, який дозволяє віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних. Хмара – це сервер або мережа, де зберігаються дані та програми, що з'єднуються з користувачами через Інтернет [1, с. 4].

Концепція «хмарної» обробки даних включає в себе різні моделі надання ІТ-послуг: **PaaS, SaaS, DaaS, WaaS, CaaS, EaaS**. Набір додатків Google Apps та Microsoft Office 365 є найпопулярнішими SaaS-продуктами у роботі педагогів [1, с. 13].

Найбільш поширеними у використанні є хмарні сервіси, призначені для набуття навичок роботи з веб-сервісами та звичайними документами. Серед них розглянемо хмарну платформу Google Apps Education Edition, основними інструментами якої для використання студентами і викладачами є: електронна пошта Gmail (перевагами даного сервісу є підтримка

текстового та голосового чату Google Talk, а також відеочату); календар Google; диск Google – сховище для зберігання власних файлів та з можливістю налаштування прав доступу до них; Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць і презентацій з можливістю надання прав спільного доступу декільком користувачам.

Хмарні технології дають можливість проводити онлайн-консультації та досить швидко отримувати відповіді на поставлені запитання. Одним із важливих елементів навчання є діагностика знань учнів, а також виявлення інтересів школярів та вчителів, зокрема актуальним є проведення опитувань та можливість швидкого опрацювання отриманих даних.

Зручним у практиці вчителя є інтернет-опитування за допомогою хмарних сервісів. Таким сервісом може бути **skydrive**, за допомогою якого вчитель може створити власне інтернет-опитування через інструмент «Опитування Excel». Електронне тестування чи анкетування за допомогою **Google форм**. Хмарний сервіс для створення інтернет-опитування є досить зручним як для педагогів, так і для учасників опитування. Адже забезпечення конфіденційності результатів та миттєве отримання результатів у єдиному файлі є безперечно лише перевагою.

У процесі інформатизації навчання все більшою популярністю користуються різні сервіси для створення електронних презентацій, зокрема й хмарні сервіси **Prezi, Sway**.

Зауважимо, що хмарні сервіси надають широкі можливості для створення різних навчальних ситуацій, в яких учні можуть освоювати і відпрацьовувати навички і формувати компетентності, необхідні в XXI столітті.

Використання такого середовища як Google значно підвищує інтерес до навчання, створює умови для розвитку, активізує пізнавальну діяльність, розвиває зорову і слухову чутливість, формує вміння сприймати, розвиває спостережливість, сприяє розвитку уваги. Реалізація всього вище перерахованого можлива за умови використання сучасних хмарних технологій.

Відокремити інформаційно-комунікаційні технології від інноваційних педагогічних технологій практично неможливо, оскільки лише широке впровадження нових педагогічних технологій надасть можливість змінити парадигму освіти й тільки використання інноваційних інформаційних технологій надасть змогу найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в іноваційних педагогічних технологіях.

Також зазначимо, що існуючий спектр ІК технологій активно функціонує і у форматі дистанційної освіти. Але варто відзначити, що за можливостями функціонування дистанційна освіта має дещо інший контент ніж традиційна освіта, тому склалася необхідність виокремлення нового виду технологій – технологій дистанційного навчання.

Відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020) [6] технології дистанційного навчання – це комплекс освітніх технологій (технології розвивального, проєктного, змішаного, диференційованого, програмованого, модульного навчання тощо), а також інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій, що дають можливість реалізувати процес дистанційного навчання.

До освітніх технологій, які активно застосовуються вчителями сьогодні, доречно віднести такі технології дистанційного навчання, як **кейс-технологія, ТВ-технологія, змішані технології (кейс + мережа).**

**Кейс-технологія** базується на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних та мультимедійних навчально-методичних матеріалів для самостійного вивчення учнями при організації регулярних консультацій з викладачами та контролю знань дистанційним або традиційним способами.

**ТВ-технологія** базується на використанні систем телебачення для доставки учням навчально-методичних матеріалів та організації регулярних консультацій та контролю знань дистанційним або традиційним способами.

**Змішані технології** (кейс + мережа) передбачають обґрунтоване та органічне поєднання елементів різних технологій в єдине ціле.

Вибір для дистанційного навчання будь-якої технології обумовлюється можливостями навчального закладу та готовністю до навчання потенційних користувачів (стартовий рівень, наявність технічних можливостей тощо). Для оптимального планування та корекції навчального процесу важливо знати переваги та результативність кожної технології.

Дистанційне навчання – це організація освітнього процесу в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [5, с. 2].

Дистанційне навчання в закладах освіти сьогодні функціонує на основі відповідної нормативно-правової бази, яку становлять Закон України «Про освіту»; Закон України «Про повну загальну середню освіту»; «Положення про дистанційне навчання» (від 25.04.2013 р.) зі змінами і доповненнями (від 01.06.2013 р.; від 14.07. 2015 р.); «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (від 08.09.2020 р.); «Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (від 12.01.2016 р.); Лист МОН щодо технологій дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (від 22.01.2015 р.). А також додаткові нормативні документи, що пов'язані з КОВІД: Постанова КМУ «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID – 19» (від 11.03.2020 р.); Лист МОН «Про карантин» (від 11.03.2020 р.); Наказ МОН «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу

COVID-19» (від 16.03.2020 р.); Лист МОН «Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину» (від 23.03.2020 р.); Лист МОН «Щодо організації дистанційного навчання» (від 02.11.2020 р).

Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти. Відповідно головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей дитини за допомогою відкритого і вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, водночас, доступних в інтернеті.

При дистанційному навчанні можуть використовуватися різноманітні методи надання навчальної інформації від традиційних друкованих видань до найсучасніших комп'ютерних технологій (радіо, телебачення, аудіо/відеотрансляції, аудіо/відеоконференції, E-Learning/online Learning, інтернет-конференції, інтернет-трансляції).

Під час дистанційного навчання використовуються такі основні елементи: дистанційні курси; веб-сторінки й сайти; електронна пошта; форуми й блоги; чат і ICQ; теле – і відеоконференції; віртуальні класні кімнати та інше.

Сьогодні дистанційне навчання претендує на особливу форму навчання поряд з традиційною (очною, заочною, вечірньою, екстернатом).

Дистанційне навчання у сучасному освітньому процесі функціонує на різних онлайн платформах. До платформ дистанційного навчання, активно функціонуючих і як показує практичний досвід учителів, можна віднести Google +, Moodle (<https://download.moodle.org/>), Microsoft Teams та ін.

На платформі Google + вчителі активно працюють з такими веб-сервісами як Google Classtime (<https://www.classtime.com/uk/>), Google Classroom (<https://edu.google.com/products/classroom/>), Zoom (<https://zoom.us/client/latest/ZoomInstaller.exe>) та ін.

**Google Classtime** – це помічник учителя, що збагачує урок миттєвою візуалізацією рівня розуміння та прогресу всього класу в живому часі. Пропонує вчителю навчальні матеріали, електронне тестування, онлайн оцінювання, технології роботи в класі тощо.

**Google Classroom** – це простий інструмент, що зв'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, допомагає педагогам створювати і впорядковувати завдання, ефективно управляти й оцінювати прогрес (розвиток) учнів, виставляти оцінки, коментувати й організовувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу або в режимі дистанційного навчання, здійснюючи постійний взаємозв'язок.

Завдяки платформи Classroom можна організувати проектну роботу, перевернуте навчання, дистанційне навчання.

**Google Клас** – веб-сервіс, розроблений Google для шкіл, який має спростити створення, розповсюдження й оцінювання завдань. Основна ціль Google Клас – спростити процес обміну файлами між учителями й учнями [15].

Google Клас поєднує в собі **Google Диск** для створення і розповсюдження завдань, набір сервісів Google для створення документів, презентацій і електронних таблиць, **Gmail** для спілкування і **Календарь Google** для планування.

Ще одним зручним інструментом для взаємодії з учнями є **ClassDojo**.

**Moodle** – це платформа вільного навчання, яка може поєднувати у собі комунікацію між педагогами та учнями (студентами). Надає розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, зокрема й дистанційного та безліч можливостей, серед яких: виконання завдань, завантаження файлів, обмін повідомленнями, оцінювання та календар подій.

**Microsoft Teams** — центр для командної роботи в Office 365. Це більш спрощений варіант систем управління навчанням, проте він дозволяє класу чи навчальній групі комунікувати та обмінюватися файлами. Програма об'єднує все в спільному робочому середовищі, яке містить чат для обговорень, файлообмінник та корпоративні програми.

Якщо немає можливості швидко впровадити систему управління навчанням для свого класу (групи), школи (факультету чи університету), викладачам завжди придуть на допомогу такі комунікаційні платформи, як **Zoom, Hangouts чи Skype**. Це спрощує передачу домашніх завдань та сприяє підтримці зв'язку з учнями (студентами) під час карантину.

Дієвою для вчителів є електронна освітня платформа **«Мій Клас»**, яка пропонує широкий спектр матеріалів: завдання, теорія та тести у шкільних предметах. Кожне завдання має кроки розв'язання, таким чином учень може самостійно вивчати предмет і вчитися на своїх помилках. Це платформа для розробки завдань, співпраці вчителя й учнів, відпрацювання навичок виконання тестових завдань, перевірки творчих робіт. Для певних видів діяльності функціонально можна використати такі ресурси: LanguageTool (правописна служба), «Тренажер з правопису української мови» тощо.

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України [4, с. 4-6] визначив ефективні онлайн інструменти для організації дистанційного навчання в умовах карантину та надав дієві рекомендації щодо їх застосування:

1. Почніть відеозустріч зі своїми учнями. Ви можете створити відеозустріч у **Hangouts Meet** і запросити весь клас.

2. Обговорення з класом у реальному часі. За допомогою функції «Запитання аудиторії» в **Google Презентаціях** ваші учні зможуть ставити запитання в реальному часі та голосувати за найкращі.

3. Пряма трансляція вашого уроку заощаджує пропускну спроможність. Це корисно, якщо у вас повільний інтернет. Запишіть урок і опублікуйте його в **Календарі**, щоб учні змогли переглянути його пізніше.

4. Спілкуйтеся з учнями та залучайте їх до роботи. За допомогою **Google Класу** можна давати завдання, заохочувати учнів до спільної роботи та підтримувати з ними зв'язок навіть із дому.

5. Створіть для своїх учнів **веб-сайт класу**. Завдяки Google сайтам ви можете легко створити власний веб-сайт і публікувати на ньому інформацію про уроки, таблиці, відеозаписи та багато іншого.

6. Створіть для своїх учнів **онлайн-тест**. Створюйте проміжні та підсумкові тести, щоб учні могли продемонструвати свій рівень знань, а ви – заощадити час на оцінювання.

7. Додавайте коментарі в **Google Документах** у реальному часі. За допомогою коментарів у Google Документах можна швидко залишати відгуки, поки учні працюють над завданням.

8. Набирайте текст голосом. Учні можуть використовувати голосові команди, щоб вводити, редагувати й формувати текст у Google Документах і Google Презентаціях без клавіатури.

9. Спеціальні можливості на **Chromebook** допоможуть учням з обмеженими можливостями навчитися використовувати спеціальні функції на Chromebook.

10. Спеціальні можливості для користувачів **G Suite** допоможуть учням з обмеженими можливостями використовувати допоміжні технології в G Suite, такі як голосовий набір тексту та підтримка шрифту Брайля.

11. Підтримуйте активні обговорення. Запропонуйте учням публікувати запитання та коментарі в **Google Класі**, щоб підтримувати між ними дискусію.

12. Організуйте зустрічі у форматі «один на один». Налаштуйте інтервали для зустрічей у **Google Календарі** та дозвольте учням резервувати час для персональних та групових зустрічей.

13. Пишіть і малюйте на **віртуальній дошці Jamboard**, показуйте свій екран і заохочуйте учнів співпрацювати за допомогою карт думок, діаграм.

14. Підтримуйте зв'язок із батьками та опікунами. Надсилайте регулярні сповіщення електронною поштою батькам і опікунам у Google Класі, щоб ділитися з ними успіхами учнів.

15. Робіть віртуальні перерви на каву. Важливо залишатися на зв'язку з колегами. Створіть регулярні події в Google Календарі та запросіть колег на відеозустрічі через Hangouts Meet, щоб поспілкуватися за кавою.

16. Діліться навчальними ресурсами зі своєю командою. Якщо ви створюєте ресурси, якими можуть користуватися інші вчителі, поділіться ними через Google Диск.

17. Спілкуйтесь у чаті. Використовуйте **Hangouts Chat**, щоб залишатися на зв'язку з колегами. Створюйте групові чати для обговорювань.

18. Діліться новинами з усіма колегами. Використовуйте **Google Групи** для створення списку розсилки, щоб одночасно інформувати всіх своїх колег.

Учителі створюють власні інтернет ресурси за допомогою Google Sites, Blogger, Google Drive та ін., зокрема онлайн інструменти для проведення онлайн уроків та нарад. Серед таких інструментів активно застосовується відеосервіс **You Tube** для проведення відеоуроків. На уроках доречною є демонстрація відеороликів із відеоканалу YouTube. Як показує практика, таке використання відеороликів сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу, ніж опрацювання матеріалу із підручника, а головне – широкоформатна підготовка до ЗНО. YouTube – це величезний відеохостинг, створений для самоосвіти, а вже тільки потім для розваг. Учні навчаються і відпочивають. Отримують інформацію, діляться власними напрацюваннями. Робота на уроці з медіаконтентом – це пошук, перегляд, виділення та запис найважливішого, збереження корисної інформації.

Для проведення онлайн-уроку вчителі часто використовують вебінари та відеоконференції за підтримки таких сайтів: <https://bigbluebutton.org/> ; <https://zoom.us/postattendee?id=6> ; <https://hangouts.google.com> , <https://meet.google.com/> ; <https://studio.youtube.com> ; <https://www.skype.com/ru/business/> .

Створення мультимедійних дидактичних матеріалів та завдань (на платформах) у застосунках LearningApps (LearningApps.org), Kahoot (Kahoot.it). Ці застосунки вчителі активно використовують для проведення навчальних онлайн ігор. Також створення дидактичних відеоматеріалів на основі мультимедійного редактору **Sony Vagas** та **Movie Maker**. Такими дидактичними матеріалами можуть бути відеоінструкції з прикладами для учнів-забувайликів.

Використання онлайн-сервісів на уроках дає змогу інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш наочним і динамічним, активізувати вивчення певної теми, посилити рівень сприймання та розуміння учнями матеріалу, розвивати мовленнєві уміння та формувати комунікативні навички.

Активно використовується у підготовці до уроків з різних дисциплін існуючий у інтернет-мережі дидактичний контент. Таким дидактичним контентом стали електронні підручники та програми МОН України, дистанційне навчання від видавництва «Країна Мрій» (Країна Мрій), освітня платформа Be Smart (Будь розумним), Classtime преміум (Classtime), Розумники, Mozaik education (EdPro), електронні освітні ресурси для вчителів з організації дистанційного навчання «На Урок», «Основа» та ін.

Учителі активно працюють з електронними освітніми журналами **ІКАС «Єдина школа»** ТАТЛ Технолоджі, **Портал «NZ.UA»** Нові знання, **електронна система «Моя Школа»** Національні освітні технології,



**електронний журнал та щоденник** ГО «Фонд підтримки інформаційного забезпечення студентів» та ін.

Для самоосвіти та взаємоосвіти вчителі активно користуються такими інтернет ресурсами, як освітні мережеві спільноти фейсбука: «НУШ», «На флешку вчителю», «Вчительський світ», «Простір вчительських ідей», «Вчительська скарбничка», «Уміти вчити» та інші.

Самоосвіта вчителя під час дистанційної освіти відбувається з використанням онлайн-вебінарів на платформах: <https://naurok.com.ua/>; <https://osvitoria.media>; <https://vseosvita.ua/webinar>; <https://prometheus.org.ua/>; <https://www.edcamp.org.ua/onlineedcamp2020>; <https://osvita.diia.gov.ua/courses>; <https://vumonline>.

Учителі також мають можливість навчатися та підвищувати рівень своєї самоосвіти разом з інтернет-марафоном від ВГ «Основа», EdCamp-марафоном онлайн з (не)конференціями та толоками для розуму і серця.

Освітнє середовище зараз активно модифікується, у вчителів з'явилася можливість відкрити для себе можливості нових веб-сервісів, які швидко стануть цифровими помічниками під час організації та проведення занять. І не тільки онлайн. Дистанційка вже стала звичною для вчителів, тож за останній рік для сомосвіти і взаємоосвіти вчителі користуються тисячами розробок online-бібліотеки «На Урок», що так чи інакше пов'язані з викладанням в онлайн-форматі.

Як бачимо, формат сучасної освіти активізував дистанційну форму навчання. Разом з тим соціальні умови здійснення сучасної освіти та можливості її реалізації сприяють запровадженню дещо нової для нашої освіти форми навчання – змішане навчання.

Змішане навчання (blended learning), спираючись на трактування науковців (В. Кухаренка, Ю. Тріус, А. Стрюк), визначаємо як цілеспрямований процес здобування знань, умінь, навичок в умовах аудиторної та поза-аудиторної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю тим, хто навчається, часу, місця, маршруту та темпів навчання.

У своїх дослідженнях В. Кухаренко зазначає про можливість існування такого визначення змішаного навчання, як навчальної методології, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання. Сильними сторонами цього навчання є комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний підхід [12, с. 50].

У пункті III «Організація освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання» Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти [6] зазначено, що під час дії карантинних обмежень (застосування протиепідемічних заходів) освітній процес у закладі

освіти за рішенням педагогічної ради може організовуватися у спосіб, за якого окремі теми з навчального предмету (інтегрованого курсу) частиною учнів класу вивчаються очно, іншою частиною учнів класу – дистанційно (в асинхронному режимі, з можливістю надання учням підтримки шляхом проведення консультацій в синхронному режимі). При цьому для учнів визначається черговість очного та дистанційного навчання з метою забезпечення рівних умов для здобуття освіти.

Зазначимо, що змішане навчання можна розглядати як інтеграцію онлайн-навчання з традиційним навчанням у класі, яке передбачає використання двох або більше різних форм та методів навчання, наприклад чергування очних занять з онлайн-навчанням. Такий формат навчання можна трактувати як одну з моделей змішаного навчання.

Досвід змішаного навчання має в арсеналі велику кількість моделей змішаного навчання: прості, складні, більш і менш популярні та ін. [12, с. 123]. Сьогоднішня освіта надає перевагу саме моделям, які можна вдало поєднувати з традиційним навчанням в його різних формах.

Зупинимось на класифікації основних моделей змішаного навчання за Х. Стейкером і М. Хорном [14, с. 2], які виділяють 4 моделі змішаного навчання: **Rotation model** (ротаційна, обертання), **Flex model** (гнучка), **A La Carte model** (самостійного змішування) і **Enriched Virtual model** (поглиблено віртуальна, збагачена віртуальна).

Де **Rotation model** містить чотири підвиди:

- а) **Station Rotation** (обертання робочих зон, ротаційні станції);
- б) **Lab Rotation** (обертання лабораторій, ротація лабораторій);
- в) **Flipped Classroom** (перевернутий клас);
- г) **Individual Rotation** (індивідуальне обертання, індивідуальна ротація).

За трактуванням В. Кухаренко [12, с. 124-125], це такі типи моделей змішаного навчання:

- модель обертання (**Rotation model**) та її варіації (обертання робочих зон, обертання лабораторій, перевернутий клас, індивідуальне обертання);
- гнучка модель «Flex» (**Flex model**);
- модель «Інтенсивна» ординатура (за Т. Bates) (модель «самозмішування») (**A La Carte model**);
- збагачена віртуальна модель (**Enriched Virtual model**) (модель «Автономна група»; моделі групи «Особистий вибір». Моделі цієї групи різняться лише способом формування навчальних груп: усередині однієї школи з фіксованим набором курсів для вивчення online – «Новий профіль»; усередині однієї школи з різним набором курсів для вивчення online – «Індивідуальний навчальний план»; усередині одного віку різних шкіл для вивчення певного on-line курсу – «Міжшкільна група»).

Дещо інше трактування типів моделей змішаного навчання подає І. Воротнікова [2, с. 17-21]. До моделей змішаного навчання відносяться такі:

- обличчя до обличчя (*face to face*);
- ротації (ротаційна модель з онлайн-станціями, з лабораторними роботами, модель «Перевернутий клас», індивідуальна ротаційна модель);
- гнучка модель (*Flex-модель, онлайн драйвер*);
- модель самостійного змішування (*Self-blend модель*);
- віртуально збагачена модель.

Цей перелік не є єдиним, а класифікація є досить умовною. Важливими є базові підходи до реалізації будь-якої моделі змішаного навчання, а специфіка кожної дисципліни та індивідуальні педагогічні підходи викладача створюють передумови до формування власних ефективних моделей, тобто універсальної моделі немає.

Зазначимо, що загальновідома ротаційна модель «перевернутий клас» в освітянській спільноті часто трактується як технологія.

Як показує досвід, уже сьогодні здійснюються спроби впроваджувати змішане навчання в Україні. Така система дає переваги через зміну ролей вчителя та учнів, мотивує їх навчатися та вдосконалювати свої навички. Проєкти EdEra, «Освіторія» та WOW Teachers демонструють ефективність такої моделі для всіх учасників навчального процесу.

Уважаємо, що змішане навчання – це насамперед активне середовище для обміну інформацією, це право на автономність (індивідуальний шлях вивчення теми), це персоналізоване навчання суб'єкта (учня), що керується власними уподобаннями і чіткими критеріями оцінки навчальних досягнень.

Отже, формат сучасної освіти перебуває в активному русі, що створює можливості для запровадження різних форм навчання і застосування дієвих навчальних технологій, а стратегія роботи вчителя з використання технологій навчання – це створення моделі успішного навчання кожного учня.

### **Література до параграфа**

1. Вакалюк Т. А. Хмарні технології в освіті. Навчально-методичний посібник для студентів фізико-математичного ф-ту. Житомир : вид-во ЖДУ, 2016. 72 с.
2. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упоряд. Воротнікова І. П. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 48 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 351с.
4. Іванюк І. В., Овчарук О. В. Онлайн інструменти для організації дистанційного навчання в умовах карантину. Інформаційний бюлетень № 2. 2020. 6 с.
5. Корбут О. Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. XI Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі»: електронний збірник матеріалів. 2013 . URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/%201123> (дата звернення: 13.02.21.)
6. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020). URL : <https://osvita-perechin.gov.ua/uploads/polozenna-pro-distancijnu.docx> (дата звернення: 18.02.21.)

7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : А. С. К., 2007. 144 с.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посібник. Київ : А.С.К. 2004. 192 с.
9. Освітні технології: Навч.- метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
11. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 520 с.
12. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с. (Альма-матер).
14. Heather Staker and Michael B. Horn. Classifying K – 12 Blended Learning. May 2012. P. 20.
15. Google Product Forums. URL : <https://productforums.google.com>. (дата звернення: 11.02.21.)

**Олексій Гиря**

## **2.2. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Головна мета сучасної освіти – формування основи для самореалізації особистості, яка стає можливою за умови створення умов для самопізнання, самовдосконалення та розвитку творчого потенціалу учня. Багаторічний досвід роботи зарубіжних та вітчизняних учених у галузі освіти дає підстави стверджувати, що розв’язання проблем особистісно зорієнтованої освіти та її ефективності пов’язане з інтеграцією змісту освіти. Наукові дослідження засвідчують, що інтеграція змісту освіти багато в чому вирішує проблему зміцнення та збереження фізичного здоров’я школярів, сприяє підвищенню мотивації до навчальної діяльності. Для сучасності характерна інтеграція наук, прагнення отримати найточніше уявлення про загальну будову світу.

Інтеграція – важлива умова сучасної науки та розвитку цивілізації у цілому, адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані об’єкти, явища життя, а їх менш чи більш широкі єдності. У загальнонауковому аспекті «інтеграція» – це процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який виявляється через єдність з протилежним йому процесом, розчленування, розмежування, диференціації. Ідея педагогічної інтеграції, на думку дослідників, не є новим явищем у вітчизняній педагогіці. Необхідно пригадати розроблений К. Ушинським синтетичний метод навчання грамоти,

уроки мистецтва Д. Ковалевського та Б. Юсова, педагогічну теорію співробітництва Ш. Амонашвілі, що побудована на засадах інтеграції.

Аналіз досліджень із педагогіки та психології надає можливість констатувати, що втілення в освіту інтегрованого підходу створює сприятливі умови для формування єдиної картини світу, прояву творчості учня й вчителя. Інтегроване навчання дає змогу вільного вибору змісту, теми, прийомів, які застосовуються в процесі навчання учнів. Питання інтеграції навчальних предметів у закладі загальної середньої освіти є актуальною проблемою, що досліджується сучасними науковцями та педагогами-практиками. Зокрема, проблеми інтегративного навчання та інтегративних процесів в освіті досліджували І. Д. Бех, І. М. Богданова, С. М. Богомаз-Назарова, Л. В. Вичорова, О. В. Вознюк, С. У. Гончаренко [6], Н. М. Дем'яненко, І. М. Дичківська, М. Г. Іванчук [10], В. О. Кірсанова, І. М. Козловська [11], О. М. Любарська, В. Ф. Моргун, О. М. Олексюк, М. С. Павелко, О. В. Повстин [18], О. Т. Проказа, Є. М. Романенко, В. К. Сидоренко, А. В. Степанюк, А. В. Токарева, Т. М. Усатенко, А. В. Усова, І. В. Фурса, Б. Яворський, В. Й. Якиляшек та інші. Так, розглядаючи напрям визначення структури інтегрованих знань Т. М. Усатенко вказує, що «реалізація ідей інтеграції та гуманізації передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід учителя за межі власного предмета. Настав час осмислювати фактичний матеріал з позиції філософії, здійснювати міжпредметні зв'язки, усвідомивши місце своєї дисципліни у загальній системі культури» [21].

Актуальність ідеї інтегрованого навчання в тому, що вона є оптимальною для сучасного етапу розвитку національної школи, адже на даному етапі відбувається удосконалення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного на її засвоєння. Ідеї інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальні, оскільки сприяють успішній реалізації нових освітніх завдань: дають можливість учителю разом з учнями опанувати значний за обсягом матеріал, досягти формування міцних, усвідомлених міжпредметних зв'язків, уникнути дублювання у висвітленні низки питань [14].

Інтеграція – це засіб інтенсифікації уроку. Психологи, які вивчають процес навчання, вважають, що за інтегрованого навчання схожість ідей та принципів простежується краще, ніж за навчання різних дисциплін окремо, оскільки при цьому з'являється можливість застосування отриманої інформації одночасно у різних галузях – теоретичній, практичній та прикладній. Інтеграційна система передбачає рівномірне, рівноправне поєднання споріднених тем шкільних предметів, вивчення яких взаємно переплітається на кожному етапі уроку [7].

Інтеграція як засіб навчання учнів сприяє набуттю нових знань, уявлень на стику традиційних предметних знань. Вищою формою інтеграції

є втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому щаблі [20]. Як єдина цілісна система, інтеграція є ефективним засобом навчання дітей на основі більш досконалих методів, прийомів, форм і нових технологій у навчально-виховному процесі. Ця система навчання включає у себе різні елементи, поєднання яких сприяє народженню якісно нових знань, взаємозбагачуючи предмети, сприяючи ефективній реалізації триєдиної мети. Крім того, інтенсифікуючи навчальний процес, інтеграція сприяє зняттю перенапруги, навантаження, стомлюваності учнів за рахунок перемикавання на різноманітні види діяльності в ході навчального процесу.

Вважаємо, що інтеграція у закладах загальної середньої освіти має відбуватися за трьома основними напрямками (рис. 1).



Рис. 1. Напрямки інтеграції в закладі загальної середньої освіти

Головна мета інтеграції – створення у школяра цілісного уявлення про навколишній світ, тобто формування світогляду [15]. Розглянемо деякі можливості за інтегрованої побудови навчального процесу, що дозволяють якісно вирішувати такі завдання навчання та виховання учнів:

1. Перехід від внутрішньо-предметних зв'язків до міжпредметних дозволяє учню переносити способи дій з одних об'єктів на інші, що полегшує і формує уявлення про цілісність світу. При цьому необхідно пам'ятати, що такий перехід можливий лише за наявності певної бази знання внутрішньо-предметних зв'язків, інакше перенесення може бути поверхневим і механічним.

2. Збільшення частки проблемних ситуацій у структурі інтеграції активізує діяльність школяра, змушує шукати нові способи пізнання навчального матеріалу, формує дослідницький тип особистості.

3. Інтеграція приводить до збільшення частки узагальнювальних знань, що дозволяє учню одночасно простежити весь процес виконання дій від мети до результату, осмислено сприймати кожний етап уроку.

4. Інтеграція збільшує інформаційну ємність уроку.

5. Інтеграція дозволяє знаходити нові фактори, які підтверджують або поглиблюють певні спостереження, висновки учнів у процесі вивчення різних предметів.

6. Інтеграція є засобом мотивації навчання учнів, допомагає активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє зняттю перенапруги та втомлюваності.

7. Інтеграція навчального матеріалу сприяє розвитку творчого мислення учнів, дозволяє їм застосовувати отримані знання у реальних умовах, є одним з істотних факторів виховання культури, важливим засобом формування особистісних якостей, спрямованих на добре ставлення до природи, до людей, до життя.

8. Інтегровані уроки відрізняються від звичайних уроків значною різноманітністю і тому вимагають чіткої організації пізнавальної діяльності. Такі уроки мають бути гранично чіткими, компактними, продуманими на всіх етапах. Вони знижують стомлюваність головного мозку, створюють комфортні умови для дитини як особистості, підвищують успішність навчання, дозволяють уникнути ситуації, коли той чи інший предмет потрапляє у розряд зайвих.

Аналіз актуальних досліджень з проблем інтеграції дає нам можливість зробити висновок, що даний процес у закладах загальної середньої освіти має здійснюватися на трьох рівнях (рис. 2).

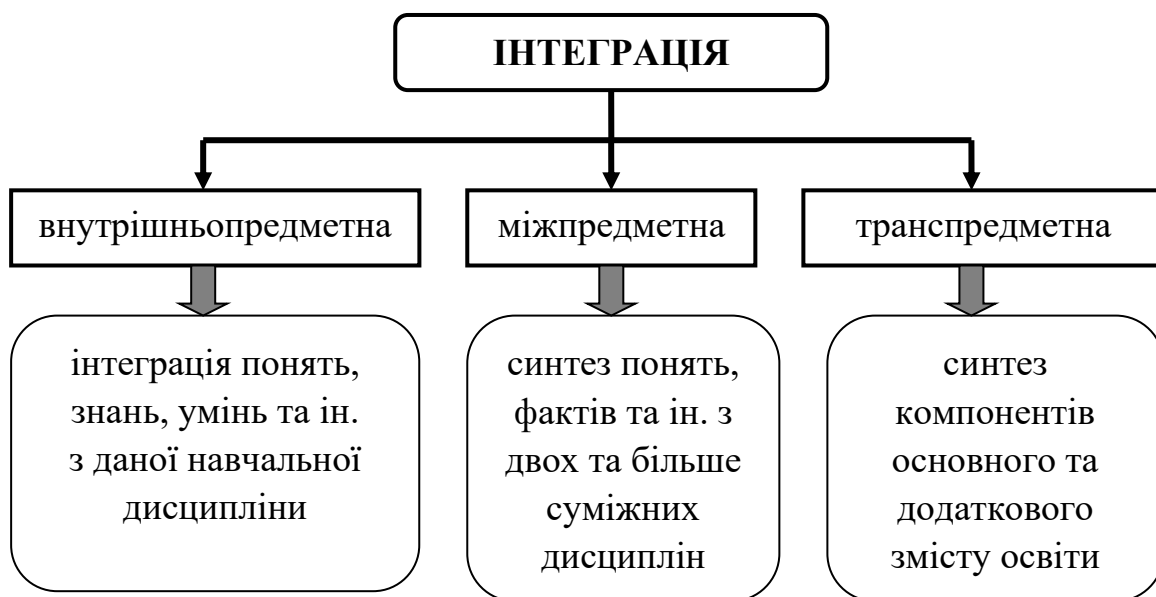


Рис. 2. Рівні інтеграції в закладі загальної середньої освіти

Інтегроване навчання передбачає якісно нову форму навчання та характеризується органічною цілісністю на рівнях:

- *змістовному*, основою якого є єдність діалектичних зв'язків, явищ, процесів, фактів, законів, однорідність трактування понять, категорій;
- *технологічному*, обумовленому єдністю методів пізнання (діалектичних, логічних), досвідом творчої пізнавальної діяльності учнів;
- *структурно-логічному*, пов'язаному з реконструкцією змісту базових навчальних дисциплін;
- *функціональному*, який виявляється у спрямованості формування цілісної картини світу на основі ціннісної орієнтації учнів у процесі пізнання.

Наша точка зору стосовно викладеного вище зводиться до наступного: інтегроване навчання побудоване на підсиленні взаємозв'язків усіх компонентів змісту різних предметних галузей (розділів програми), які відбивають у тій чи іншій мірі цілісну картину світу у її природних взаємозв'язках та взаємозалежностях, і спрямоване на формування знань, умінь і навичок, що сприяють усебічному розвитку особистості учня. Активується пізнавальна діяльність учнів, оскільки більшість інтегрованих уроків включає у себе елементи проблемного навчання. Вважаємо, що проблемний характер навчання формує в учня протиріччя між знанням та незнанням, викликає у нього потребу в активному сприйнятті та осмисленні нового навчального матеріалу. Проблемне навчання є ефективним засобом підвищення інтересу учнів до уроку.

На сучасному етапі окремі елементи інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти втілено у практичну діяльність [3]. Доведено, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених педагогом конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку школярів в аспекті обраної тематики, формуванні інтересу до подій та явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загальнонавчальні навички учнів. На рис. 3 подано основні прийоми реалізації інтегративних зв'язків.

Одним із традиційних та актуальних завдань освіти є формування в учнів цілісної картини світу. Функцію об'єднання різнопредметних знань у цілісну картину світу виконує інтеграція у процесі навчання. Встановлення і засвоєння у процесі пізнання взаємозв'язків та взаємозалежності між окремими елементами знань з різних навчальних дисциплін сприяють поглибленню та розширенню знань, формуванню в учнів умінь узагальнювати та систематизувати інформацію, розвивають системне мислення. Особливої актуальності ідея інтеграції набуває в умовах запровадження низки інновацій, пов'язаних з розбудовою Нової української школи [19].



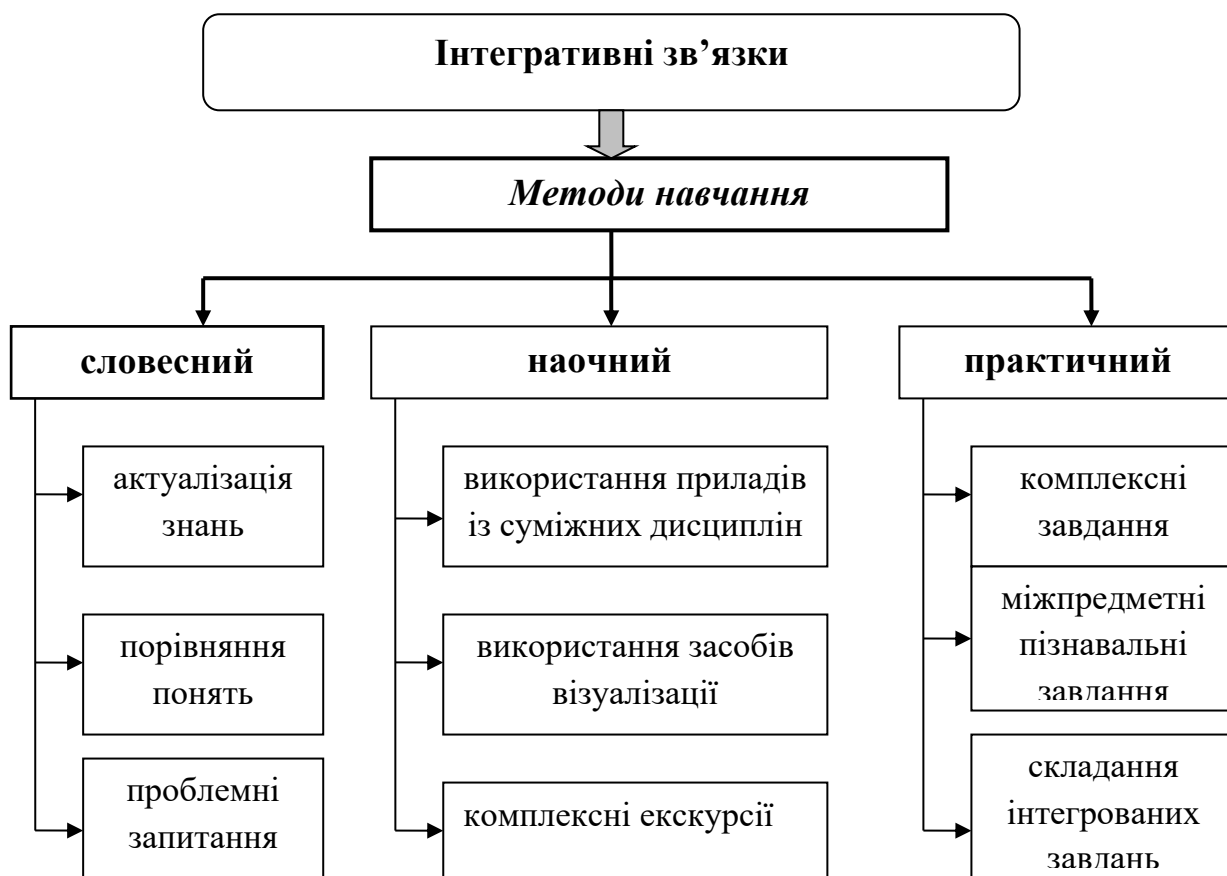


Рис. 3. Прийоми реалізації інтегративних зв'язків

Основним елементом для здійснення в освітній практиці різноманітних рівнів інтеграції є методично грамотно організований та проведений інтегрований урок.

Інтегрований урок – особливий вид уроку, на якому визначена тема, питання, проблема розглядається засобами двох або декількох суміжних дисциплін, здійснюється синтез та систематизація знань, умінь та навичок, що забезпечує формування в учнів цілісної картини світу, сприяє засвоєнню ними відповідних навчальних стратегій [22]. При цьому може бути виділена провідна навчальна дисципліна, що виступає інтегратором, та визначені допоміжні дисципліни, які сприяють поглибленню, розширенню, уточненню матеріалу провідної дисципліни.

Інтегрований урок можуть проводити декілька учителів або один педагог. Бінарний урок – різновид інтегрованого уроку, який проводять два учителі [12]. Бінарні уроки є найбільш поширеною у освітній практиці формою інтеграції.

Проведення інтегрованих уроків найбільш ефективно в таких випадках:

– за виявлення дублювання однорідного чи схожого матеріалу в навчальних програмах;

– у процесі вивчення узагальнених міждисциплінарних категорій (рух, час, розвиток, енергія та ін.), законів, принципів, що охоплюють різноманітні аспекти людського буття та діяльності, технологічних процесів;

– за виявлення протиріч в описі чи тлумаченні одних і тих же явищ, подій, фактів у різних науках чи навчальних дисциплінах;

– за демонстрації більш широкого поля вияву явища, що вивчається, а також фактів, що виходять за рамки даної дисципліни;

– за використання технологій проблемного та проектного навчання (складання міждисциплінарних проектів, вирішення комплексних проблем);

– за ліміту часу на вивчення теми та бажанні скористатися змістом із суміжної чи паралельної дисципліни.

Аналіз актуальних досліджень стосовно запровадження інтегрованих уроків у практику роботи закладів загальної середньої освіти надає можливість класифікувати їх (таблиця 1).

Таблиця 1

### Класифікація інтегрованих уроків

Ознака	Вид уроку
За дидактичною метою	Уроки засвоєння нових знань Уроки формування практичних умінь та навичок Уроки узагальнення та систематизації знань Контрольні уроки
За етапами навчальної діяльності	Вступні уроки Уроки первинного ознайомлення з навчальним матеріалом Уроки формування понять, вивчення законів та правил Уроки застосування знань на практиці Уроки формування практичних умінь та навичок Уроки повторення та узагальнення навчального матеріалу

У власній практиці навчання учнів ми використовували такі види інтегрованих уроків.

*Координовані* (знання одного предмета ґрунтуються на знанні іншого предмета) – на таких уроках відбувається фрагментарне звернення до загальної проблематики в різних галузях знань. Вони не формують цілісного світогляду.

*Комбіновані* – дані уроки будуються на основі однієї провідної навчальної дисципліни, відбувається злиття декількох предметів в один, що надає змогу досліджувати одну й ту ж проблему з різних світоглядних позицій.

*Амальговані* (проектні) уроки – на них проектується розгляд проблеми під різними кутами зору, з використанням інформації із різних галузей знань. Вони мають за мету формування на основі вивчення життєвого досвіду або розгляду соціальних проблем (проект розвитку, конструювання ігрового майданчика, проблема «непорозуміння» та «відчуження»).

Усі види цих уроків мають спільні цілі:

1. Навчання умінню виділяти певні властивості явища навколишнього світу і намагання дати їм пояснення.

2. Формування системи загальних понять, на основі яких учні могли б самостійно аналізувати факти і явища.

3. Навчання пошуку самостійних засобів розв'язання проблеми (створення індивідуальної пізнавальної стратегії).

4. Розуміння культурної цінності світогляду [9].

На наш погляд, обов'язковими умовами успішного навчання на таких уроках є:

- формування навичок швидкої та оперативної актуалізації раніше засвоєного матеріалу з метою більш ефективного опрацювання нового;
- створення в учнів потреби до роботи над матеріалом із суміжних навчальних дисциплін.

Змістовні та цілеспрямовані інтегровані уроки вносять у звичну структуру навчання новизну і оригінальність, мають певні переваги для учнів:

- підвищують мотивацію, формують пізнавальний інтерес, що сприяє самоосвіті, підвищенню рівня навченості та вихованості учнів;
- сприяють формуванню цілісної наукової картини світу, розгляду об'єкта чи явища з декількох сторін;
- дозволяють систематизувати знання;
- сприяють розвитку усного та писемного мовлення, допомагають зрозуміти лексичне значення слова, його естетичну сутність;
- у більшій мірі, ніж звичайні уроки, сприяють розвитку естетичного сприйняття, уваги, пам'яті, мислення та раціональних навичок навчальної праці;
- інтенсифікують навчальний матеріал;
- розширюють сфери отримуваної інформації;
- підкріплюють мотивацію у навчанні;
- формують уміння співставляти та аналізувати явища з різних точок зору; розглядати їх у єдності поглядів;
- знижують перевантаження [5].

Переваги інтеграції на уроках для вчителя:

- більш ефективне використання навчального часу;

- збільшення часу на відпрацювання практичних умінь та навичок учнів;
- використання сучасних методик навчання;
- зростання професійної майстерності вчителя;
- народження нового мислення – глобального, інтегрованого, а не замкнутого у власній вузькій спеціалізації;
- виключення дублювання навчального матеріалу;
- посилення міжпредметних зв'язків;
- забезпечення абсолютно нового психологічного клімату в процесі навчання.

Наведемо ключові, на наш погляд, особливості інтегрованих уроків:

- предметом вивчення та аналізу в інтегрованому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про суть яких міститься в різних навчальних дисциплінах, матеріал таких уроків доводить єдність процесів у довіллі, дозволяє учням бачити взаємозв'язки різних наук;
- зміст інтегрованих уроків включає не лише основний матеріал з різних дисциплін, але й новий зміст, який створюється на основі осмислення та узагальнення даного матеріалу учнями;
- кінцевою метою інтегрованого уроку є застосування знань у невідомій, нестандартній ситуації; висунення нових гіпотез та реалізація теоретичних знань на практиці, у процесі чого відбувається осмислення цілісності довілля, формуються творчі здібності учнів [2].

Досить важливим етапом у діяльності педагога є підготовка до проведення інтегрованого уроку [1]. Вважаємо, що перш ніж прийняти рішення стосовно проведення інтегрованого уроку, необхідно зацікавити колег, що викладають суміжні навчальні дисципліни, оскільки підготовка такого уроку потребує додаткових затрат часу та сил. Як засвідчує практика, у закладах загальної середньої освіти найкраще інтегрувати предмети природничого та математичного циклу, оскільки в даному процесі інтегруються якісні та кількісні сторони життєвих явищ та об'єктів. Досить ефективною вважаємо також інтеграцію природничих наук з художніми дисциплінами, що надає можливість розвивати загальнокультурну компетентність учнів.

Інтегрований урок має своєрідну структуру і складається з трьох основних компонентів (рис. 4).

Перший компонент являє собою знання та уміння учня з предметної навчальної дисципліни, наприклад біології, складається з трьох блоків: 1) актуалізація наявних базових знань та способів діяльності; 2) формування нових знань та стратегій пізнавальної діяльності; 3) застосування – формування предметної компетенції. З аналогічних блоків

складається й другий компонент, який являє собою знання та уміння з іншої предметної галузі, наприклад, хімічної. Третій компонент являє собою синтез знань та умінь у процесі навчальної діяльності та складається з чотирьох блоків, кожен з яких визначає ступінь інтегрування.

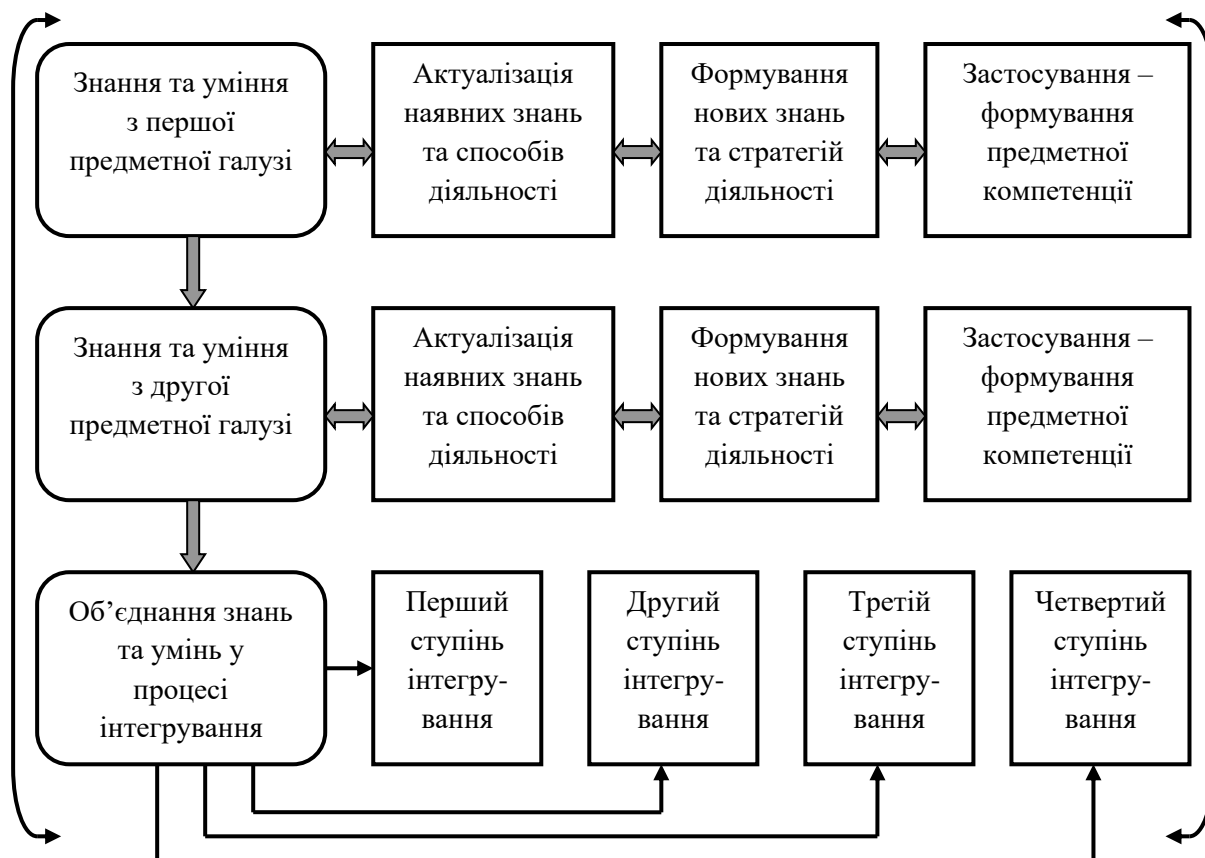


Рис. 4. Основні компоненти інтегрування навчальних дисциплін

Розглянемо види інтегрованих уроків у залежності від ступеня інтегрування:

– *Перший ступінь інтегрування* – підвищення пізнавального інтересу та прискорення процесу формування загальнонавчальних умінь та навичок на основі розв'язання одного й того ж питання інтеграції. Уроки з таким ступенем інтеграції називають бінарними уроками. Як приклад інтегрування хімічних та біологічних знань на уроці такого типу може бути питання «Будова білка».

– *Другий ступінь інтегрування* – об'єднання понятійно-інформаційної сфери навчальних дисциплін. Уроки з таким ступенем інтегрування можуть проводитися з метою найкращого запам'ятовування фактів та відомостей, відповідного повторення, залучення до уроку додаткового матеріалу. Уроки з таким ступенем інтегрування називають уроками міжпредметних зв'язків. Прикладом проблеми для інтегрування на такому типі уроків може бути проблема «Хімічна енергія у біологічних системах».

– *Третій ступінь інтегрування* знань пов'язаний із завданнями порівняльно-узагальнювального опрацювання навчального матеріалу та виражається в умінні учнів співставляти явища та об'єкти. Як приклад, учням може бути запропоновано співставити процеси анаеробного та аеробного окиснення.

– *Четвертий ступінь інтегрування* виявляється у діяльності учнів, за якої вони самостійно співставляють факти, висловлюють судження стосовно спільних для різних навчальних дисциплін явищ, подій, встановлюють закономірності та взаємозв'язки між ними, застосовують спільно вироблені навчальні стратегії. Учні самостійно аналізують прикладні практичні сторони біології та хімії, вичленовують ті проблеми міждисциплінарного характеру, які їм більш цікаві.

Першим етапом у підготовці інтегрованого уроку є аналіз та співставлення програмового матеріалу, календарно-тематичних планів навчальних дисциплін, з метою виявлення тем, що близькі за змістом чи метою використання.

Інтегрований урок найбільш ефективний на початку вивчення певного розділу, після чого на наступних роздільних уроках з кожної дисципліни може бути проведене поглиблене опрацювання змісту навчального матеріалу, а також наприкінці розділу з метою узагальнення та інтеграції з іншими галузями знання.

У процесі вибору теми для інтегрованого уроку необхідно знайти спільну системотворчу ідею – ядро інтеграції. Перш за все в основу покладаємо близькість змісту провідних тем різних дисциплін на їх логічний взаємозв'язок. Для загальної середньої освіти виняткове значення мають зв'язки між об'єктами, що вивчаються у різних навчальних дисциплінах за методами дослідження явищ та об'єктів та практичними діями учнів у освітньому процесі. Зауважимо, що організацію інтегративної пізнавальної діяльності необхідно планувати на основі тлумачення законів, аналізу загальнофілософських понять, планування та виконання розрахунково-вимірювальних операцій, прогнозування зв'язку наукових знань з виробничими процесами, здійснення професійної орієнтації учнів [4].

Інтегрувати на уроці можна різноманітні компоненти педагогічного процесу: мету, принципи, зміст, методи, засоби навчання. Інтегровані уроки можуть об'єднувати зміст різних навчальних дисциплін зі збереженням методів провідної дисципліни чи інтегрувати методику навчання різних предметів за збереження змісту лише однієї дисципліни. Об'єктом інтеграції змісту можуть виступати:

- загальні поняття;
- загальні ідеї;

- проблеми різних навчальних дисциплін;
- узагальнені способи дій;
- навчальні пізнавальні стратегії учнів;
- прийоми навчання, що мають інтегративний характер.

Ці компоненти з різних навчальних дисциплін, що об'єднуються на одному уроці, стають системоутворювальними, навколо них групується та об'єднуються в єдину систему навчальний матеріал. Системотворчий фактор є основним в організації інтегрованого уроку, від нього залежить методика та технологія проведення уроку.

Вважаємо, що найбільший інтегративний ефект дає урок з використанням проблемного навчання. Нами розроблено модель такого уроку (рис. 5).

На всіх етапах інтегрування рекомендуємо використовувати ментальні карти. Їх можна використовувати в навчальному процесі різними способами: входження до теми; урок підведення підсумків; для фіксації результатів обговорення; як документування проекту; як творче домашнє завдання.



Рис. 5. Модель інтегрованого уроку на основі проблемного підходу

Як приклад наведемо приклад структуру інтегрованого навчання з використанням проблемного підходу на уроці хімії (рис. 6). Важливим етапом у підготовці інтегрованого уроку, на наше переконання, є визначення його цілей. Основними цілями інтегрованого уроку можуть виступати:

- систематизація та узагальнення знань;
- знаходження причинно-наслідкових зв'язків;
- навчання прийомам та способам перенесення знань з однієї предметної галузі в іншу;
- розвиток інтелектуальних умінь, таких як синтез, узагальнення, співставлення та встановлення міжпредметних та універсальних зв'язків.

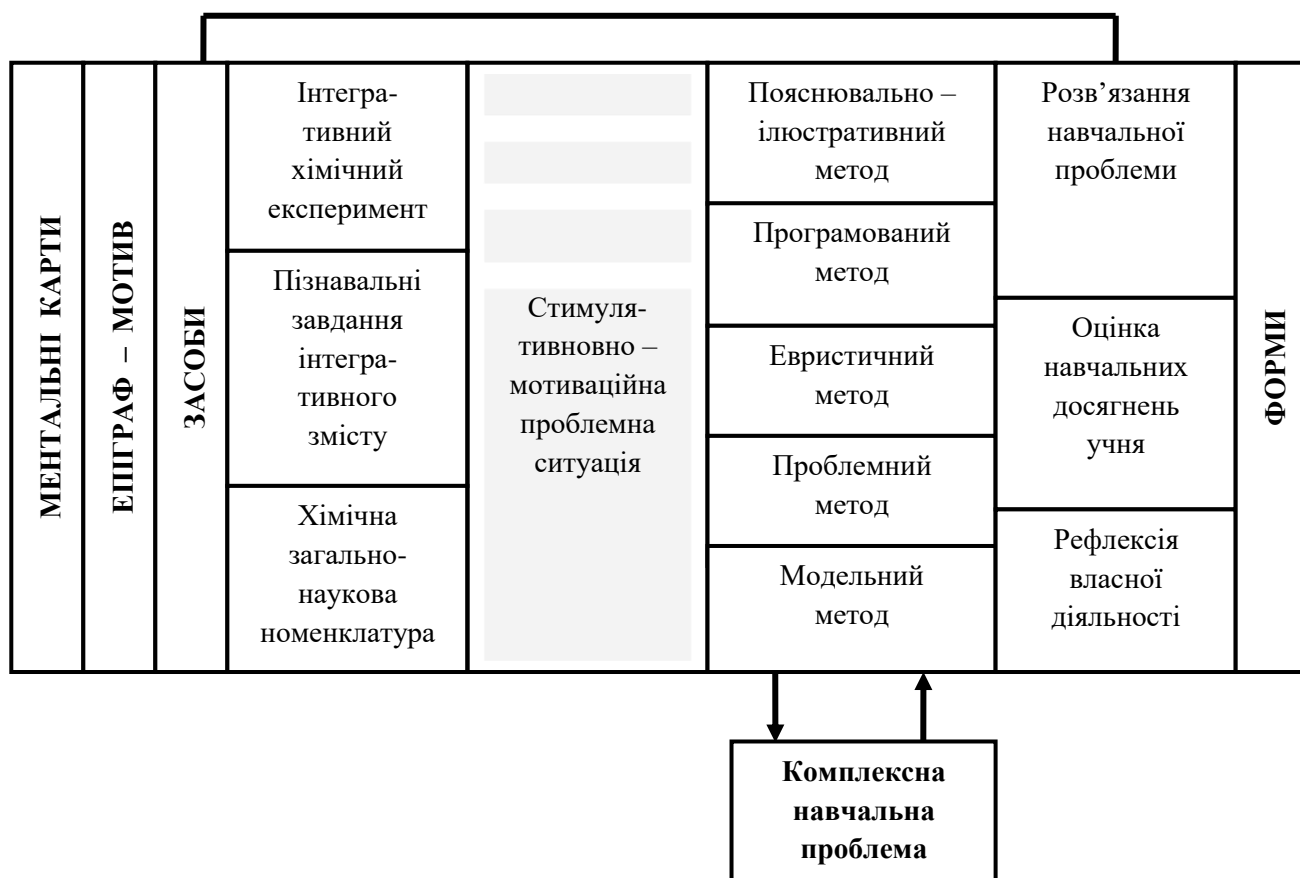


Рис. 6. Структура інтегрованого уроку хімії

Інтегровані уроки проводяться також з метою більш глибокого проникнення у сутність теми, що вивчається; підвищення інтересу школярів до навчання; цілісного, синтезованого сприйняття ключових проблем з певної теми.

Наступним етапом у підготовці інтегрованого уроку вважаємо відбір матеріалу для інтегрування. Добираються навчальні теми та їх окремі частини, які містять змістову основу інтеграції, що базується на взаємній згоді викладачів суміжних дисциплін. Після відбору навчального матеріалу, викладачі аналізують його і розподіляють на основний та допоміжний.



Основний матеріал стає системоутворювальним компонентом уроку: окремі поняття, закони, ідеї, проблеми, методи, уміння та способи діяльності. Слід зауважити, що інтегрований урок має складатися із доповнюючих одна одну (але не дублюючих) частин змісту з різних навчальних дисциплін, що забезпечить синхронність вивчення схожих тем окремих дисциплін, які розділені за часом.

Визначення форми інтегрування навчального матеріалу в основному залежить від мети уроку та вибору системоутворюючого компонента, тобто від того, навколо чого буде проводитися інтеграція [16].

Формами інтегрування можуть бути:

- *предметно-образна*, що використовується для створення більш широкого та цілісного уявлення про предмет пізнання;
- *понятійна*, коли проводиться феноменологічний аналіз явища, що складає поняття і виробляється тезаурусне поле поняття;
- *світоглядна*, за якої відбувається обґрунтування наукового явища, що вивчається, за допомогою наукових фактів;
- *діяльнісна*, за якої проводиться процедура узагальнення способів діяльності, традукція та їх використання в нових умовах;
- *концептуальна*, за якої учні розробляють нові ідеї, пропозиції, способи розв'язання наукової проблеми.

На вибір форм інтегрування впливають також обрані змістовні компоненти інтеграції, рівень розвитку учнів, їх уміння поєднувати знання з різних дисциплін.

Після того, як визначені цілі уроку, інтегровані блоки знань, виділено системоутворюючий компонент, визначена форма інтегрування, розробляється сценарій уроку.

Інтегрований урок у силу своєї складності потребує сценарію, а не простого плану чи конспекту. У ньому задіяні декілька суб'єктів процесу пізнання, різнохарактерний матеріал, різнопредметні методи навчання. Все це потребує продуманого управління пізнавальним процесом.

Способи структурування інтегрованого уроку можуть бути різними:

- можна скласти інтегрований урок з міні-уроків, побудованих на матеріалі з інших дисциплін;
- можна зробити цілісний урок з єдиною методичною структурою;
- можна побудувати інтегрований урок як серію модулів (алгоритмів, проблем, навчальних цілей та пізнавальних завдань), що комплексно об'єднують у собі інтегровані знання, уміння та навички.

У процесі планування ходу уроку бажано, щоб кожний етап уроку включав у себе знання учнів з усіх предметів, що інтегруються. При цьому важливо, щоб урок сприймався як єдине ціле (табл. 2).

Таблиця 2

## Сутність діяльності учителя та учнів на інтегрованому уроці

Міжпредметні пізнавальні завдання	Пізнавальний інте-рес до сві-тоглядних аксіологіч-них знань	Засвоєння загально-предмет-них знань	Дії перенесення, синтезу, узагальнення під час вирішення міжпредметних завдань за допомогою візуалізації	Системність знань, уміння узагальнення, комплексного застосування знань, ціліс-ність світогля-ду	Оцінка та самооцінка знань та умінь з різ-них предме-тів, уміння їх синтезу
↑	↑	↑	↑	↑	↑
мета	мотив	зміст	засоби	результат	контроль
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Учні усві-домлюють міжпред-метну сут-ність зав-дання, здій-снюють аналіз умови, добір необ-хідних зна-чень з різних предметів. Учитель спрямовує волю та увагу на розвиток умінь переносу та синтезу, здібностей та інтересів	Учні ана-лізують пізнавальні мотиви учіння, мобілізують вольові зусилля. Учитель стимулює пізнаваль-ний інте рес учнів до проблеми, до узагальнених понять з різних предметів, наголошує на особис-тістому сенсі успіху	Учитель вводить новий нав-чальний матеріал, актуалізує опорні знання з інших предметів, здійснюючи інтегра тивні зв'язки на рівні загаль-них понять, суджень, за-конів. По-вторювальна бесіда, само-стійна, творча робота	Відбувається застосування раніше засво-єних знань та умінь, вироб-лення нових загальнопред-метних умінь: мов-ленневих, ко-мунікатив-них, творчих, практичних, оціночних	Формулюють-ся висновки, узагальнення, фіксуються досягнення у оволодінні новими знан-нями, уміння-ми, новими зв'язками, взаємодопов-нення кожно-го виду діяль-ності за раху-нок особли-востей двох предметів	Перевірка якості засвоєння знань: системати-чність, пов-нота, гнуч-кість, опе-ративність та інші

Готувати та проводити інтегровані уроки можуть два або більше учителів, у такому випадку необхідне копійке сумісне планування педагогами ходу уроку, в якому буде чітко визначена роль кожного з них. Однак, такі уроки може проводити й один вчитель, який володіє матеріалом інтегрованої дисципліни, що у навчальній практиці зустрічається частіше. Підготовка та проведення інтегрованого уроку висуває підвищені вимоги до вчителів. Вони мають бути інтелектуально та особистісно сумісні, володіти розвиненими комунікативними уміннями, здатністю до імпровізації,

швидкістю реакції, демонструвати високий рівень володіння навчальним матеріалом, що часто виходить за межі змісту теми.

У процесі підготовки інтегрованого уроку можуть бути залучені й учні класу, вони готують реферати, оформлюють ілюстративний матеріал, готують індивідуальні повідомлення та ін.

Важливу роль у підготовці інтегрованого уроку має навчально-методичне та матеріально-технічне оснащення (презентації, демонстраційні матеріали та прилади, матеріали для проведення дослідів, спостережень, аудіовізуальні засоби, таблиці, графіки, схеми, інструкції, тренажери, ментальні карти та ін.).

Досить важливим є сам етап проведення інтегрованого уроку, тривалість якого може бути різною. Найчастіше для нього використовують дві академічні години, які об'єднуються в одне заняття.

Найважливіша частина інтегрованого уроку – організація взаємодії декількох учителів, послідовність, чергування, тривалість їх дій, узгодженість змісту та методів подання матеріалу.

Взаємодія учителів може відбуватися по-різному. Вона може бути паритетною, з рівними частками участі кожного з них; один з них може виконувати роль ведучого, а інший – асистента чи консультанта. Інший варіант – увесь урок проводить один вчитель у присутності іншого як активного спостерігача, який ставить запитання, коментує події, що відбуваються.

Серед різноманітних методів проведення інтегрованого уроку найчастіше використовується діалогічний. Діалог може відбуватися як між учителями, які розглядають певне явище чи проблему з різних позицій, так і між учителем та учнями, які наводять нові факти з особистого життя, запитують про незрозуміле, долучаються до вирішення проблеми. У формі діалогу можна розглядати виступи учнів з повідомленнями з окремих питань, які готуються ними самостійно.

Значну ефективність дає використання на інтегрованому уроці інтегрованих завдань, особливість яких полягає у синтезі знань та умінь із різних наукових галузей, різних навчальних дисциплін навколо вивчення одного питання, розв'язання однієї проблеми. Як правило, інтегровані завдання розробляються як міжпредметні, міжциклові, такі, що пов'язують теорію та практику, теорію та особистий досвід учня [17]. Одним із видів інтегрованих завдань можуть виступати міждисциплінарні проекти, що передбачають використання знань з двох та більше навчальних дисциплін, а також метапредметні проекти, що виконуються на стиках галузей знань і виходять за рамки предметів, що вивчаються. Обмежений час навчального заняття не дозволяє якісно виконати весь проект, тому на інтегрованих

уроках найчастіше за все розробляються міні-проти, які дозволяють узагальнити матеріал, виконати, подати та обговорити проєкт під час уроку.

Виконання учнями різноманітних інтегрованих завдань дозволяє виключити поверхневе та формальне вивчення питання, змінити аспекти вивчення, поглибити розуміння, уточнити поняття та закони, об'єднати наявний досвід та теорію, що лежить у його основі, систематизувати навчальний матеріал [13].

Інтегровані уроки часто проходять з використанням нестандартних форм: урок із запрошенням провідного спеціаліста з даної галузі, урок-конференція, урок-дискурс, урок-конкурс, урок-імітація, урок-проєкт та ін.

Відзначимо, що для ефективного проведення інтегрованих уроків необхідні такі умови:

- психологічна сумісність учителів, які працюють на уроці;
- чітке визначення змісту, системотворчого компоненту інтеграції, завдань, необхідних для реалізації міжпредметних зв'язків;
- наявність сценарію заняття, який передбачає роль кожного вчителя у єдиному методичному просторі;
- активізація навчально-пізнавальної, розумової діяльності учнів на всіх етапах уроку, використання методів проблемного навчання;
- наявність системи інтегрованих завдань, що потребують узагальнення, осмислення знань, способів діяльності, які розвивають практичні уміння та навички;
- високий рівень професіоналізму вчителів, який забезпечує творчу співпрацю педагога та учня у процесі підготовки та проведення уроку.

В організації освітнього процесу інтегровані уроки мають значні переваги:

- інтеграція змісту навчальних дисциплін значно скорочує час на їх засвоєння та забезпечує різностороннє та цілісне сприйняття предметів та явищ;
- інтегровані уроки сприяють інформаційному збагаченню змісту навчання за рахунок виконання цікавого взаємопов'язаного матеріалу;
- підвищується рівень знань з дисципліни, який виявляється у їх систематичності, глибині засвоєваних понять, закономірностей за рахунок їх багатогранної інтеграції;
- уміння учнів стають більш узагальненими, такими, що сприяють комплексному застосуванню знань; формуються уміння самостійно переносити знання в нову ситуацію, комбінувати відомі способи діяльності та нові, бачити нові функції об'єкту;
- розвиваються загальні компетенції, універсальні навчальні дії, навички самоосвіти;
- підвищується мотивація школярів до вивчення навчальної дисципліни, спостерігається зростання пізнавального інтересу учня, який

виявляється в бажанні активної та самостійної роботи на уроці та в позаурочний час;

- інтеграція сприяє зняттю напруги, стомлення, підтримує позитивний емоційний настрій за рахунок перемикання на різноманітні види діяльності, що забезпечують розв'язання комплексних завдань;

- проведення інтегрованих уроків дає більші можливості для самореалізації, самовираження, творчості вчителя, що сприяє розвитку його інтересу та мотивації до роботи;

- підготовка та проведення інтегрованих уроків розвиває співпрацю педагогів, сприяє згуртуванню педагогічного колективу.

Разом з тим, учителі відзначають низку проблем, які знижують ефективність інтегрованих уроків:

- звична установка учнів на отримання достовірної інформації від одного джерела;

- інтегрований урок потребує довготривалої підготовки, потребує доволі повної психологічної та методичної сумісності педагогів, чіткої координації дій у процесі проведення уроку;

- перешкодою щодо упровадження інтегрованих уроків у навчальний процес є обмежений ресурс часу, більша частина якого традиційно відводиться на обов'язкове засвоєння учнями дій за встановленими зразками, алгоритмами;

- недостатньо розроблена технологія проведення бінарного уроку, педагогам часто доводиться конструювати його на основі власної інтуїції, вчитися на власних помилках;

- складно врегулювати організаційні моменти, підлаштуватися під розклад навчальних занять, вирішити питання оплати праці педагогів.

Отже, інтеграція знань із різних дисциплін на інтегрованих уроках є ефективною формою пізнання довкілля. Інтегрований урок як досить складна форма роботи вимагає тривалої, ретельної підготовки учителя та учнів. Інтегрований урок активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, забезпечує їм можливість працювати з додатковими джерелами інформації, учитися самостійно, використовувати ресурси Інтернету. Інтегрування знань з різних дисциплін під час уроку дозволяє створити атмосферу співробітництва, що має стати однією із стратегічних цілей учителя. Саме інтегрований підхід дозволяє використовувати емоційний вплив на школяра, органічно поєднати емоційне й логічне підґрунтя освітнього процесу, у підсумку побудувавши систему освіти на основі усебічного розвитку особистості учня. Вважаємо, що, не зважаючи на всі складності, що стосуються розробки та проведення інтегрованого уроку, їх включення в освітній процес закладу загальної середньої освіти є актуальним та

перспективним напрямком у підготовці випускника школи з високим рівнем загальної компетентності.

### **Література до параграфа**

1. Александрова Т. К. Формирование межпредметных умений учащихся в учебной деятельности. Многоуровневое педагогическое образование. РГПУ. СПб., 1996. В. 7. : Программы учебных курсов по педагогике, часть 3. С. 10–21.
2. Андрусенко А. Педагогічна суть сучасного уроку на засадах інтеграції. *Завуч*. 2006. №13. С.12–14.
3. Занисимова Н. М., Манаенкова О. А. Активизация творческой деятельности учащихся в условиях интегрированного обучения: Монография. М. : МАНПО, 2004. 201 с.
4. Барановська О. В. Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов. К. : *Пед. думка*, 2016. Вип. 16. С. 17–26.
5. Большакова І. Міжпредметна інтеграція змісту навчання. Початкова освіта. 2013. № 40 (712). С. 14–18.
6. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у середній школі. *Педагогіка і психологія*. 2007. №2. С. 9–18.
7. Гриценко Н. Інтеграція предметів природничо-математичного циклу в умовах профільного навчання. *Завуч*. 2007. № 21. С. 25–26.
8. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи. Нова українська школа, Київ, 2017. URL: <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna2/>.
9. Інтегроване навчання як освітній пазл. Нова українська школа. Київ, 2017. URL: <http://nus.org.ua/view/integrovane-navchannya-yakosvitnij-pazl/>
10. Іванчук М. Г. Розвиток особистісного потенціалу молодшого школяра в умовах інтегрованого навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 26 (1-2019). Ч.2. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 254.
11. Козловська І.М., Стечкєвич О.О. Інтеграція змісту природничо-гуманітарного компоненту у підготовці майбутніх фахівців технічного профілю. *Молодий вчений*. 2018. № 8(1). С. 150–153. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/movl\\_8\(1\)\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/movl_8(1)_35).
12. Коханко О. Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. Науковий часопис Національного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17. *Теорія та методика виховання*. Вип. 30. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 97–103.
13. Лапіна Л., Салтан А. Міжпредметна інтеграція: формуємо цілісне сприйняття світу. *Учитель початкової школи*. 2018. №7. С. 15–17.
14. Моргун Н. Ф. Інтеграція та диференціація освіти : особистісний та технологічний аспекти. *Постметодика*, 2006. №4. С. 9–10.
15. Ніколенко Л. Нова українська школа: інтеграційний підхід у початковій освіті. *Методист*. 2018. №2. С. 72–74.
16. Островерхова Н. М. Аналіз інтегрованого уроку : концепції, методики, технології. Київ. : ІНКОС, 2003. 144 с.

17. Падун Н. О. Проблема міжпредметних зв'язків та інтегрованого навчання у педагогіці. Ніжин : *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2008. №3. С. 26–29.
18. Повстин О. В. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2014. № 10 С. 232–235. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh\\_2014\\_10\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2014_10_30)
19. Просіна О. Інтеграція в НУШ. Інтегрований підхід в освітньому процесі. *Методист*. 2018. №2. С. 68–71.
20. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 33 – 36.
21. Усатенко Т. К. Інтеграція змісту освіти та навчання мови. Укр. мова і літ. в школі. 1990. №11. С.49–53.
22. Якимець О. Створити цілісну картину світу: інтегроване навчання в школі. *Завуч*. 2007. № 21. С. 2–12.

**Світлана Кода**

### **2.3. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СТЕМ-СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

У сучасних соціально-економічних умовах динамічно змінюється суспільне життя, що передбачає постійне і неперервне вдосконалення як в цілому системи освіти, так і її складових, принципів та парадигм. Соціально-економічні, технологічно-комунікаційні, культурні зміни, що відбуваються в Україні, відображають стан як природних так і соціальних процесів, які можна охарактеризувати під загальним визначенням - цивілізаційні. Цивілізаційний підхід, як відображення культурно-історичного типу поступу, оперує поняттями викликів, які є одночасно й стимулами його розвитку. Локальні виклики які притаманні нашому суспільству - політична система, стан економіки, ментальність, освіта, культура, загально цивілізаційні та інші. Цивілізаційні процеси, підсилені глобалізаційними викликами й вимірами, невіддільні від модернізаційних суспільних, політичних і соціальних змін у країні. Такі трансформації спонукають освіту відмовитись від односторонньої орієнтації лише на соціальне замовлення, сконцентруватися на особистісних потребах людини, її ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, наданні можливості кожному досягти бажаного результату на основі розвитку індивідуальних якостей, за рахунок власних зусиль.

У світі відбувається активне переформатування глобального освітнього простору: утворюється єдина система знань, широко застосовується іноземна (англійська) мова, відбувається експансія інформаційних технологій, діяльність освітніх інституцій набуває інтернаціоналізованого та інноваційного характеру. Відповідно до окреслених умов, науковці і педагоги-практики усвідомлюють і розв'язують

поставлені часом проблеми. Результатом пошуку розв'язання завдань стало перенесення акценту на вищу цінність суспільства – особистість.

Саме тому, головним підходом у сучасній освіті виступає людиноцентризм, як найвища цінність цивілізаційного розвитку. У процесі долучення до нових ціннісних вимірів і тенденцій, сучасна освіта покликана формувати креативну, активну, суверенну особистість з гуманістичним світоглядом, глибинними моральними якостями й цінностями.

На новому етапі розвитку сучасної школи досягти поставленої мети можливо на основі ефективної взаємодії економіки, науки, освіти, залучення інноваційних технологій до всіх сфер діяльності суспільства. Соціальні очікування в галузі освіти пов'язані з формуванням життєвої компетентності особистості, яка знаходить відображення в її здатності вирішувати складні завдання в різних сферах життєдіяльності. Сформована компетентна особистість здатна до побудови власної кар'єрної траєкторії, реалізації життєвих перспектив, пізнання інновацій, успішної комунікації, творчості, суспільно-політичної діяльності та розширення науково-пізнавальних можливостей. Процеси, що відбуваються в освіті, передбачають формування всебічно розвиненої, активної, ділової особистості, спроможної самореалізувати, самовизначити себе.

Таким чином, соціально-економічні процеси зумовлюють модернізаційно-освітні виклики щодо виховання людини нової формації: компетентної, умотивованої, кваліфікованої, яка, маючи академічну свободу, розвиватиметься професійно впродовж життя. На думку науковців, задля вирішення актуальних питань організації процесу навчання в умовах Нової української школи, необхідно із максимальним наближенням до потреб, запитів і життєвих планів молодого покоління забезпечувати академічну свободу в умовах формальної, неформальної, інформальної освіти. Розвиток соціального діалогу, обмін досвідом у галузі освітньої практики та розширення спектру можливостей інформаційного обміну дає можливість сучасній молодій людині почуватися впевнено на ринку освітніх послуг, основою яких є соціокультурне середовище та власна активність особистості.

Стратегія розвитку України передбачає досягнення європейських стандартів життя та підвищення конкурентоспроможності національної освіти і науки шляхом інтеграції в сучасному освітньому просторі. У Концепції Нової української школи чітко визначені ключові компетентності учнів, що ґрунтуються на мотиваційних компонентах:

- спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність;



- основні компетентності у природничих науках і технологіях;
- інформаційно-цифрова компетентність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- ініціативність і підприємливість;
- соціальна та громадянська компетентності;
- обізнаність та самовираження у сфері культури;
- екологічна грамотність і здорове життя.

Отже, **освітній простір** – це педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами – носіями культури, у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання. Саме у просторі реалізується процес соціалізації та адаптації особистості, формується певний образ, що відповідає тим культурним умовам та зразкам, у яких здійснюється сам процес становлення. Освітній простір повинен містити:

- **просторовий компонент** (архітектурно-естетична організація життєвого простору школярів (архітектура шкільних будівель, дизайн інтер'єру);

- **змістово-методичний компонент** (концепція навчання, навчальні програми, плани, підручники); форми та методи організації освіти (урок, дидактична гра, екскурсія тощо; учнівські дослідження, структури класів і шкільного самоврядування);

- **комунікаційно-організаційний компонент** (особливості суб'єктів освітнього середовища – розподіл статусів, ролей, національні, статеві-вікові особливості учнів, учителів, їх цінності, стереотипи; особливості суб'єктів комунікаційного середовища – стиль спілкування, просторова та соціальна щільність середовища суб'єктів освіти; організаційні умови – наявність творчих груп педагогів, ініціативних груп батьків).

**Освітнє середовище** - це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

У науковій праці «Моделі системи освіти і освітнього середовища» В. Биков зазначає, що до складу освітнього середовища входять (освітнє середовище, його складові, підсистеми):

- **цільова складова**, за якою визначаються цілі, завдання функціонування і розвитку системи освіти і яка зумовлює появу у складі освітнього середовища управлінської складової;

- **управлінська складова**, яку утворюють організаційні структури управління системами освіти (корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними);

– **навчальний заклад**, в якому створюються необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього і/або професійного спрямування, за тією чи іншою формою навчання та ін. (сюди ж включені інші типи навчально-виховних закладів, які входять до складу інституціональної системи освіти);

– **ресурсна складова**, яка включає сукупність різних ресурсів (фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних) підтримки життєдіяльності і розвитку систем освіти;

– **нормативна складова**, яка включає законодавчо-правове і нормативно-інструктивне забезпечення, що регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня і призначення (в тому числі, освітні і освітньо-професійні стандарти) [8].

За тим же підходом у складі навчального закладу В. Биков виділяє:

– **учнівську складову**, яку утворює склад контингенту навчального закладу;

– **цільову складову**, яка визначає цілі функціонування і розвитку навчального закладу;

– **психолого-педагогічну складову**, яку утворюють методи і засоби навчальної діяльності і яка характеризує і задає специфіку навчально-виховного процесу, що здійснюється в навчальному закладі;

– **ресурсну складову**, яку утворюють кадрові (учителі, викладачі, вихователі, керівники, допоміжний персонал навчальних закладів), енергетичні і фінансові ресурси навчального закладу, а також система основних фондів та засобів навчання та оснащення навчального закладу, технології забезпечення їх придатності, безпечного використання і розвитку;

– **управлінську складову**, яку утворюють організаційні структури управління навчальним закладом і яка визначає і задає специфіку організації навчання і виховання, що запроваджена в навчальному закладі;

– **нормативну складову**, яка включає законодавчо-правове і нормативно-інструктивне забезпечення, що регулюють процеси навчання, виховання і освіти на рівні окремого навчального закладу або їх комплексів (в тому числі навчальні плани і програми) [8].

Успішному формуванню ключових компетентностей в учнів сприятиме організація сучасного освітнього STEM-середовища. За умови наявності сучасного освітнього простору, дитина не відтерміновано готується до життя, а живе повноцінно сприймаючи виклики соціуму. До важливих складових освітнього середовища належать форми і методи організації навчально-виховного процесу, сучасні освітні технології та умотивованість учителя до змін і інновацій. При цьому учні вчитимуться міркувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, спостерігати, критично мислити, приймати рішення, аргументувати думку тощо.

На основі вищезазначеного, модель освітнього середовища може бути представлена таким чином (Рис. 1), спираючись на відносно незалежні, але діалектично взаємозумовлені і взаємопов'язані частини: формувальну (що включає опис проблемної галузі і формулювання цілей задачі) і розв'язувальну (процесор задачі, що включає методи і засоби, які застосовуються або передбачається застосувати для розв'язування даної задачі або класу задач).



Рис. 1. Модель освітнього середовища закладу освіти.

У межах наукової проблеми науково-дослідної лабораторії «STEM-освіти» кафедри теорії і методики змісту освіти на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти з метою дослідження рівня розвитку STEM-компетентності педагогів було проведено емпіричне дослідження, яке охопило 104 особи (95 закладів загальної середньої освіти). До складу груп входили педагогічні працівники у віці від 30 до 60 років, з досвідом роботи від 3 до 40 років, при цьому категорія педагогів від 30 до 35 років склала 11 %, від 36 до 40 років – 35 %, від 41 до 50 – 36 %, від 51 до 60 – 18 %. За стажем педагогічної діяльності до складу груп входили педагоги: від 4 до 10 років – 16 %, від 10 до 20 років – 42 %, понад 20 років – 40 %.

Нами здійснено контент-аналіз отриманих результатів. У ході дослідження вивчалася думка педагогів-респондентів: «Хто має створювати сучасне освітнє середовище у закладі освіти?» та як розподіляється значимість їх участі. Учителі-респонденти визначили пріоритетність архітекторів освітнього середовища закладу освіти. У результаті дослідження було визначено, що розподіл пріоритетностей участі виглядає таким чином: адміністрація закладу, учителі, батьки, учні і партнери закладу.

При цьому педагоги зазначили, що ефективна діяльна співпраця учня та педагога можлива за умови професійного використання особистісно зорієнтованого, діяльного та компетентнісного підходів до навчання.

Педагоги-практики також вважають, що особистісний вклад у розвиток освітнього середовища розподіляється між суб'єктами освітнього процесу практично у рівних частинах, оскільки інвестування ресурсу кожним суб'єктом буде вагомим і важливим ( Рис.2).

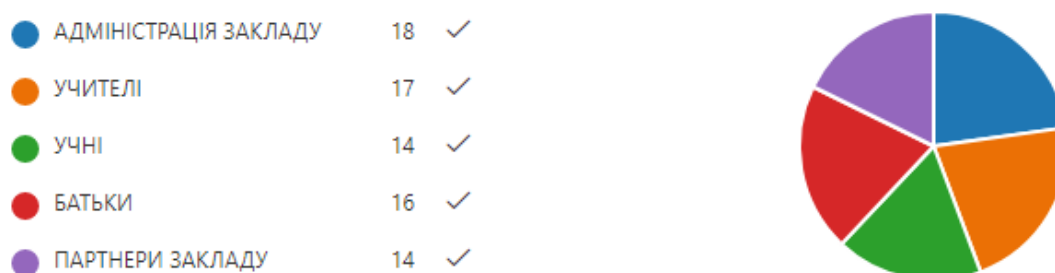


Рис. 2. Участь у створенні сучасного освітнього середовища закладу освіти.

На думку науковців дотичних до освіти, зразкове освітнє середовище – це відкритий та дружній до дитини простір. Щоб його створити, потрібно комунікувати як з батьками, так і дітьми, забезпечувати зворотний зв'язок, генерувати ідеї щодо покращення освітніх послуг. Заклад освіти – це не лише середовище, в якому навчаються, а й працюють над самовдосконаленням, культивують здоровий спосіб життя і вчать співпраці. Насамперед, сучасна школа – це зона комфорту і коридор можливостей. Також, це середовище, в якому учні мають почуватися вмотивованими, потрібними й вислуханими.

У процесі дослідження ступеня розуміння педагогами поняття «STEM-освіта» і складових STEM-освіти шляхом анкетування виявлено (Рис. 3):

– 73 % респондентів правильно розуміють поняття «STEM-освіта» (Із запропонованого переліку визначень обрали: «**STEM-освіта** – це педагогічний процес формування та розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких зумовлює конкурентну спроможність на сучасному ринку праці в галузі науки, інженерії, технології та математики»);

- 78 % респондентів правильно тлумачать акронім «STEM»;
- 53% використовують STEM-технології епізодично;
- 27% використовують STEM-технології постійно (системно);
- 20% не використовують STEM-технології, бо мали недостатньо інформації про них;
- із них 8% мають наміри використовувати в подальшому.

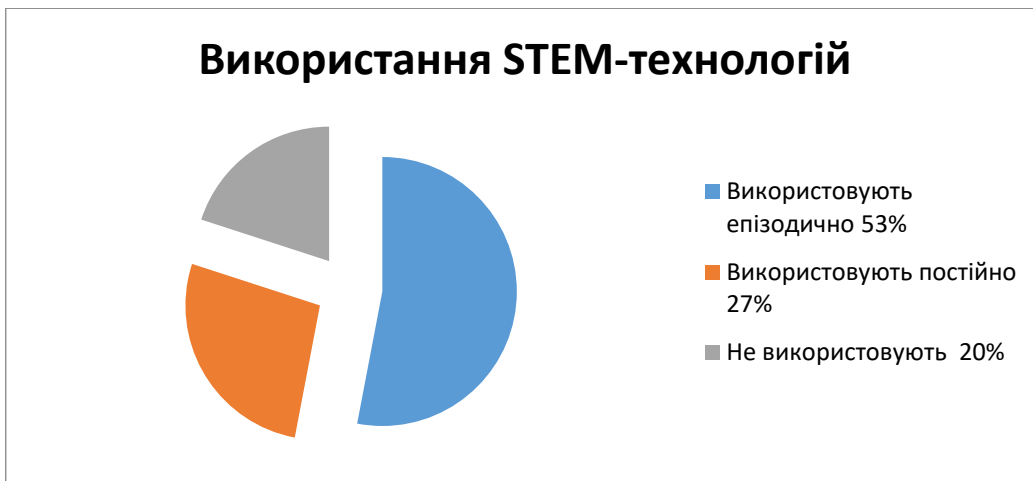


Рис. 3. Використання STEM-технологій педагогами області.

Отримані результати дають підстави побачити позитивні тенденції щодо розуміння сутності поняття «STEM-освіта» педагогами та намірами використовувати STEM-технології в навчанні учнів.

На основі отриманих кількісних та якісних показників досліджуваних встановлено, що переважна більшість вчителів (91% від загальної кількості респондентів) вважає, що якість освіти пропорційно залежить від рівня їх професійної компетентності. Педагоги, які погодилися брати участь у вивченні цього питання, ґрунтовно охарактеризували інноваційні технології навчання, які вони безпосередньо використовують в процесі навчання. Як з'ясувалося, це переважно STEM-технології навчання, якими педагоги опанували за умов підвищення кваліфікації: участі у тренінгах, навчально-методичних семінарах, STEM-школах, курсах за вибором слухачів (Рис. 4).

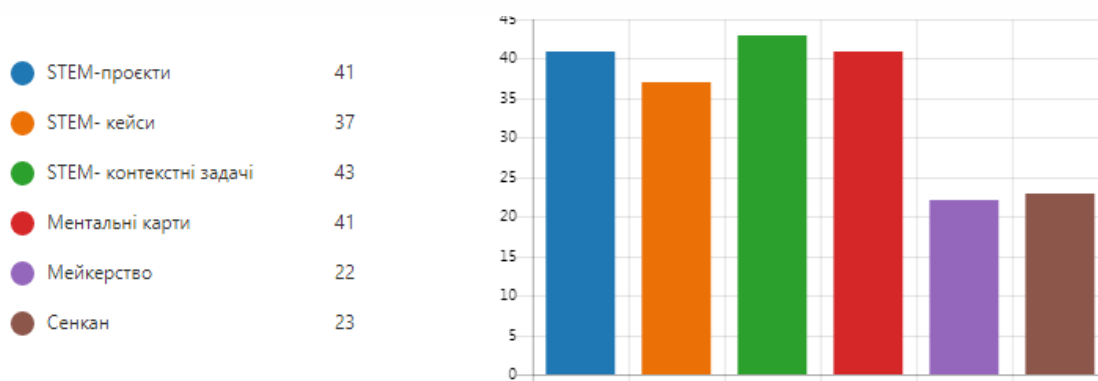


Рис. 4. Рейтинг використання педагогами сучасних технологій навчання.

Таким чином, педагоги перевагу надають сучасним трендам в освіті та суспільстві: STEM-проектам, ментальним картам, STEM-контекстним задачам, Stem-кейсам, мейкерству та ін. Реалізація цих технологій навчання можлива за умови створення у закладі освіти функціонально-дієвого освітнього STEM-середовища. Очікуваним педагогічним продуктом, у процесі реалізації сучасних технологій навчання, є розвиток особистості

учнів, мотивація їх до навчання, формування творчого стилю мислення, дослідницьких навичок, здатності до самостійного пізнання.

На думку респондентів, використання в навчанні інтегрованих STEM-технологій створює ідеальні умови для формування і розвитку в учнів зазначених компетентностей:

- формування в учнів інформаційної (уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно здійснювати пошук та обробляти отриману інформацію, систематизувати її, використовувати ІТ-технології для вдосконалення навичок самостійної навчальної діяльності) та математичної (розвивати абстрактне мислення, вміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, перетворювати інформацію з однієї форми в іншу: текст – таблиця, схема, презентація тощо) компетентностей;

- розвиток в учнів навичок здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність (уміння побачити проблему, сформулювати дослідницьке запитання і шляхи його вирішення);

- синхронізація освітніх програм з метою міжпредметної інтеграції з інформатики, географії, біології, математики, української мови, трудового навчання та інших навчальних предметів;

- розвиток в учнів уміння працювати в команді, виконувати проєктну діяльність, створювати інтерактивні посібники, електронні екскурси, допомогти дітям стати віртуальними учасниками виставок, міжнародних майстер-класів тощо;

- розвиток в учнів навичок виконання проєктів з використанням інтернет-ресурсів, STEM-лабораторій, електронно-механічних конструкторів, слайдових презентацій, відео кліпів і відеороликів, звукових ефектів, мовного супроводу тощо;

- формування в учнів відчуття гармонії в організації та реалізації власної ідеї, естетичний смак, рівень загальної культури та ін.

I. Василашко в наукових працях доводить, що за STEM-методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчать знаходити шляхи вирішення не в теорії, а практичним шляхом досліджень та моделювання. Основний фокус нових стандартів – на розуміння і застосування знань, а не на запам'ятовування основних фактів.

Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці. Інтегровані уроки можуть проводитися двома шляхами: об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів; формування інтегрованих курсів або окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних програм таких предметів.

Використання провідного принципу STEM-освіти – інтеграції, дозволяє здійснювати модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу, технологізацію процесу навчання та формування навчальних компетентностей якісно нового рівня. Основою ефективності таких уроків є чітке визначення мети і відповідне їх планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями предмету дослідження (Рис. 5).

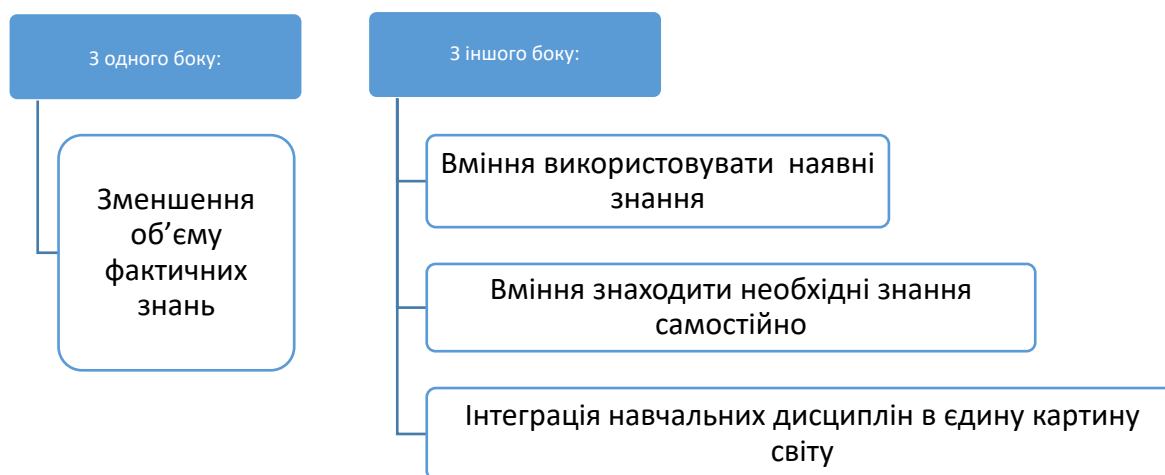


Рис. 5. Переваги провідного принципу STEM-освіти – інтеграції.

Використання провідного принципу STEM-освіти також сприяє більш якій підготовці молоді до успішного працевлаштування та подальшої освіти, яка вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять. Запровадження STEM-освіти можливе на різних етапах навчання і, зокрема, у профільних класах [2].

Поєднувати математику з фізикою, інженерією і мистецтвом, а біологію з робототехнікою – саме це і є реформуванням середньої освіти, що забезпечує інтеграцію предметів, організацію групової проєктної роботи та надання навчання прикладного характеру. Учні набувають компетентностей і успішної підготовки до реального життя, а країна - отримує фахівців у різних сферах інженерії, ІТ чи нанобіології. STEM-освіта є основою підготовки фахівці в галузі високих технологій, творче мислення яких потрібно розвивати зі шкільного курсу математики шляхом розв'язування різноманітних евристичних, дослідницьких та прикладних задач з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, впровадження проєктної та дослідницької діяльності [3, с. 2].

За STEM методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчаться знаходити шляхи вирішення не в теорії, а прямо зараз шляхом спроб та помилок. Основний фокус нових стандартів – на розуміння і застосування знань, а не на запам'ятовування основних фактів.

Отже, STEM-інтегроване тематично-проектне навчання в умовах сучасного освітнього середовища розвиває в учнів здатність до вирішення комплексно-орієнтованих завдань, які допомагають сприймати предмети і явища цілісно та системно. Під час виконання таких завдань учні вчаться працювати з інформацією в мережі «Інтернет», розв'язувати проблеми, підвищувати рівень медіаграмотності, співпрацювати та ефективно комунікувати, розвивають критичне та творче мислення.

Сучасний світ охоплений процесами створення освітнього простору – кожна країна має власну стратегію побудови «ідеальної школи» та її середовища. Однак, усі дотримуються спільних принципів щодо здорового й безпечного освітнього середовища школи, які формують фундамент якісної освіти. У різних країнах освітнє середовище в загальній оцінці шкіл вираховують по-різному. Якщо у Чехії це стає контекстом для аналізу і висновків, то в Норвегії може стати причиною притягнення до кримінальної відповідальності. Для порівняння розглянемо детальніше вимоги до освітнього середовища в школах інших країн.

У чеському шкільному аудиті враховують характеристики регіону (демографічний та соціоекономічний контекст), в якому розташована школа, а саме, її привабливість як для учнів, так і кваліфікованих педагогів. Під час аналізу освітнього середовища розглядається фінансове, матеріальне забезпечення школи, фахова компетентність педагогів та учнівський склад. Втім, зібрана аудитом інформація жодним чином не впливає на оцінку роботи школи. Це лише орієнтири, які допомагають з'ясувати і пояснити окремі процеси та стають частиною пазлу загальної ситуації в усій Чехії. Маючи такі дані, можна порівнювати школи і робити висновки, який регіон потребує більше підтримки. Також це стає сигналом засновникам, на які складові вартозвернути особливу увагу для вдосконалення середовища та підвищення рівня освіти.

У новій литовській Концепції «гарної школи» йдеться про те, що шкільна освіта має змінюватися так само швидко, як змінюється світ. Школа не може бути інертною до суспільно-економічних процесів і запитів. Згідно з новою Концепцією, шкільне середовище повинне бути динамічним, відкритим та функціональним. «Класи без кордонів» – це створення учнівського фізичного простору самими учнями й активне наповнення віртуального простору (шкільний веб-сайт, взаємодія з іншими ресурсами тощо) – усе це є основою зразкового для навчання середовища. У такому освітньому середовищі діти почуваються господарями. Стіни закладу освіти декоровані малюнками учнів, проєктами, нотатками, ескізами, аплікаціями та модельованими виробами. Литовські колеги наголошують, що не лише результат має значення, але й процес, осмислення, дискусія, спроби й помилки на шляху до пізнання нового. На їх думку, швидко змінюваний у часі простір успішно сприяє розвитку динамічної мобільності учнів.



У Норвегії звертають особливу увагу на адаптивність школи до потреб усіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема, дітей з особливими освітніми потребами. Якщо учень або батьки вважають, що простір є недостатньо інклюзивним, то можуть надіслати школі запит для виправлення ситуації. Відповідно до Громадського Адміністративного Акту, школа має відреагувати негайно. Окрім того, школа має формувати в учнів навички здорового способу життя, а також всебічно сприяти розвитку відчуття соціальної належності. Йдеться про відчуття власної значимості у суспільстві й рівності з іншими. Важливим тут є скандинавський закон Янте, який трактує, що «...ніхто не є ані кращим, ані гіршим за інших». Основи розуміння цього принципу й толерантність у норвежців формують із шкільного віку. Якщо педагог дізнається чи запідозрить, що у класі є випадки дискримінації чи булінгу, жорстокості чи расизму, то невідкладно відбувається з'ясування і вивчення проблеми. Шкільне керівництво швидко реагує і усуває проблему.

Норвезькі учні, як і учні Литви, залучені до створення здорової, комфортної школи. У норвезькій школі це відбувається більш формалізовано: функціонує «робочий комітет із питань середовища», до якого можуть входити два члени учнівського самоврядування (разом з директором, представниками засновника і батьками). Цих учнів призначають відповідальними за шкільне середовище, і вони будуть відстоювати інтереси школярів, брати участь у розробці систем для забезпечення здорової й безпечної школи. Подібний комітет також функціонує у франкомовній громаді Бельгії. Отже, у Норвегії серйозно ставляться до шкільного середовища і підвищення обізнаності учнів, як зробити його максимально комфортним і безпечним.

У Великобританії функціонують шкільні інспекції, які надзвичайно відповідально і суворо ставляться до організації освітнього середовища. Британський Офіс стандартів з питань освіти, послуг та навичок для дітей кожні 5 років розробляє нову стратегію своєї діяльності. Стратегію оприлюднюють, тож і батьки, і педагоги можуть бачити, в якому напрямі рухається Офіс і що він вважає головним. У Стратегії на 2017-2022 рр. є пункти щодо оцінювання середовища. Офіс постійно тримає на контролі якість як освітнього середовища, так і надання освітніх послуг. Якщо у школі якість знижується або учні потрапляють у зону ризику (трапляються випадки екстремізму чи радикалізації), то Офіс закриє таку школу. Також британці говорять про неприпустимість «безладного» середовища, в якому не всі залучені до спільних активностей. Це, на думку працівників Офісу, заважає індивідуальному та груповому розвитку учнів і спричиняє ризики. У злагодженому просторі учні співпрацюють, проявляють повагу та толерантність одне до одного, здатні до самоконтролю. Учні поважають

різноманітність та рівність. Крім того, вони почуваються в безпеці та розуміють, як цю безпеку зберігати.

Узагальнюючи досвід інших країн, слід зазначити, що когнітивний компонент освітнього середовища передбачає володіння певними знаннями про світ та своє місце у ньому, про розвиток особистості для свідомого вибору способу власного життя. Таке партнерство мотивує його учасників до удосконалення форм управління якістю освіти, формує основу для розвитку системності і наступності в дії, які реалізуються через практичну спрямованість.

Таким чином, STEM-освіта представляє потужний науковий потенціал освітнього середовища. Реалізація основних принципів STEM-освіти полягає в запровадженні пошуково- і науково-дослідницьких підходів у процес викладання навчальних дисциплін і розробці стандартів STEM-орієнтованого освітнього контенту.

STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, які готують учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема, із застосуванням математичних знань і наукових понять. Акронім STEM (S - Science, T - Technology, E - Engineering, M - Mathematics) уживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Саме об'єднання науки, технології, інженерії та математики і забезпечує STEM, що передбачає глибоку інтеграцію усіх цих складових. Основними принципами STEM-освіти є інтеграція, дослідження, розробки та реалізація.

У сучасному світі спостерігається стрімкий та інтенсивний розвиток практично всіх сфер життєдіяльності. Особливо помітними є досягнення в галузі мережевих комп'ютерних технологій, ІТ-технологій, нанотехнологій, робототехніки та ін. Прогресивні зміни в цих галузях ведуть за собою модернізацію та реформування системи освіти в Україні. Вектор освіти спрямовується на підвищення кваліфікації вчителів, оновлення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення, організацію педагогічного процесу на основі партнерства вчителів, учнів, батьків і громадськості [3].

Сутність STEM-освітнього напрямку полягає в поєднанні міждисциплінарних практик та інноваційних підходів до вивчення природничо-математичних і мистецьких дисциплін, реалізації дослідницько-проектної діяльності, використання інноваційних технологій, Lego-конструювання, співпраці та самореалізації [2]. Саме тому у навчальних програмах STEM-освіти увага акцентується на інноваційних технологіях навчання та природничо-науковому компоненті.

Філософські, психологічні, педагогічні теорії і положення, в яких, на основі міждисциплінарного підходу, розкриваються концептуальні ідеї проблеми STEM-освіти і освітнього середовища як цілісної системи представлені в роботах таких дослідників, як: George Lucas, Georgette Yakman, Jonathan W. Gerlach, І. Василяшко, С. Галата, О. Коршунова, Н. Морзе, О. Патрикеева та ін.

Теоретичні та практичні аспекти інтеграції освіти, зокрема використання STEM-технологій як одного із напрямів впровадження STEM-освіти, досліджені у працях М. Жалдака, Н. Морзе, Ю. Рамського, О. Спіріна, С. Семерікова, Є. Смирнової-Трибульської, О. Співаковського та інших.

Проблемам інноваційного, науково-дослідного мислення учителя та учня як бази STEM-освіти присвячено роботи вітчизняних та зарубіжних науковців: Н. Морзе, Т. Андрущенко, С. Буліга, С. Бревус, В. Величко, С. Гальченко, Л. Глоба, К. Гуляєв, В. Камишин, Е. Клімова, О. Комова, О. Лісовий, Л. Ніколенко, Р. Норчевський, М. Попова, В. Приходнюк, М. Рибалко, О. Стрижак, І. Чернецький, М. Harrison, D. Langdon, B. Means, E. Peters-Burton, N. Morel, J. Confrey, A. House та інших.

В умовах модернізації національної системи освіти проблема STEM-освіти набуває актуальності. Чимало науковці зазначають, що впровадження STEM-освіти передбачає міждисциплінарний та проектний підходи. Головне місце в STEM відводиться практиці, що поєднує різні природничо-наукові знання в єдине ціле. У наукових та науково-практичних працях з'ясовується зміст та понятійна система впровадження STEM-освіти. Ознайомлення учнів зі STEM-професіями передбачає введення їх у світ нових понять і технологій, наприклад: інновація, STEM і STEAM-освіта, STEM-спеціальності, STEM-грамотність, креативна індустрія, нанотехнології, наукова грамотність, освітня робототехніка, проектна діяльність.

При беззаперечній цінності вищезазначених досліджень, поза увагою залишилися важливі аспекти, які безпосередньо впливають на розвиток STEM підходу до навчання у закладах загальної середньої освіти. Системне вивчення наукових джерел та усталеної практики з означеної проблематики дозволяють зробити висновок, що на даний час відсутнє комплексне дослідження, яке розкриває особливості впливу STEM-технологій на розвиток освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. Це спонукає окреслити коло об'єктивних факторів, які зумовлюють необхідність дослідження зазначеної проблеми з урахуванням потреб суспільства, соціального замовлення та педагогічної спільноти в умовах реформування освіти України.

STEM-освітні підходи до навчання широко використовуються в таких країнах, як Сполучені Штати Америки, Великобританія, Ізраїль, Австралія, Сінгапур, Китай, Корея. На думку американських учених, відсутність наукового підходу до навчання й викладання арт-дисциплін може

позбавити молоде покоління навичок креативності. Тому в американських закладах освіти створюють різні програми щодо запобігання такому негативному прояву. Науковці і практики переконливо доводять, що забезпечення робочих місць досвідченими фахівцями можливе за умови створення якісної системи освіти ще в початковій школі. Саме в цьому віці в учнів формуються основні компетентності, які вони будуть використовувати та вдосконалювати в середній та старшій школі при вивченні природничо-математичних дисциплін [5].

В Україні з 2016 року розвивається та поширюється глобальна освітня інновація - STEM-освіта. Зокрема, розроблено й упроваджено в освітній процес ряд наказів та заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні: «План заходів щодо впровадження STEM-освіти в Україні на 2016-2018 рр.». Міністерством освіти і науки України (далі - МОН) розроблено низку наказів з питань розвитку STEM-освіти в Україні: (Наказ МОН від 13 квітня 2018 р. № 366 «Про реалізацію інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018-2021 рр.», Наказ МОН від 17 травня 2017 р. № 708 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою: «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017-2021 рр.)). Інститут модернізації змісту освіти (далі - ІМЗО) тісно опікується розвитком STEM-освіти в Україні: (Наказ ІМЗО від 5 лютого 2020 р. № 8 «Про проведення фестивалю «STEM-весна – 2020», Наказ ІМЗО від 13 листопада 2019 р. № 113 «Про організацію та проведення дослідження «Ефективність освітніх процесів в умовах модернізації освітньої галузі», Наказ ІМЗО від 14 серпня 2019 р. № 68 «Про організацію та проведення «STEM-школи - 2020»)).

Упровадження принципів STEM-освіти в освітній простір Нової української школи сприяє створенню принципово нової моделі навчання з новими можливостями для вчителів і учнів. Використовуючи міждисциплінарний підхід, інтеграцію шкільних предметів, орієнтуючись на практичну спрямованість, дослідницько-проєктну діяльність, реалізуючи Концепції НУШ і впроваджуючи STEM-освіту, будуємо сучасне, економічно стабільне, високотехнологізоване, розумне та щасливе суспільство. Отже, інтеграція та дослідницько-проєктна діяльність є провідними принципами STEM-освіти, які співзвучно переплітаються з орієнтирами НУШ [4].

Ефективним засобом стартового STEM-навчання є використання конструктора Lego. Упровадження міжнародної програми «Шість цеглинок» є ще одним підтвердженням ефективної взаємодії STEM та НУШ. Застосування Lego як робочого матеріалу можливе під час проведення навчальних занять з будь-якого предмету, починаючи з початкової школи. Наприклад, під час вивчення предметів, що належать до мовно-літературної освітньої галузі, за допомогою цеглинок Lego можна позначати звуки

у словах, складати схеми речень, інсценізувати вірші, оповідання, твори, розвивати діалогічну комунікацію учнів [3].

На уроках освітньої галузі «Математика» цеглинки використовують при вивченні дробів, просторових фігур, геометричних фігур на площині, складанні схем до задач, розв'язуванні рівнянь, порівнянні величин та ін.

При викладанні навчальних предметів освітньої галузі «Природознавство» перед учнями відкривається широкий спектр застосування Lego-цеглинок. Їх використання можливе під час проведення класифікації процесів і явищ, об'єктів і елементів, розміщення предметів за властивостями та ознаками, вивченні астрономічних явищ тощо. Lego-конструювання не лише сприяє засвоєнню навчального матеріалу, а й розвиває дрібну моторику рук, увагу, пам'ять, критичне мислення, комунікативні навички, підвищує мотивацію до навчання, формує в дітей просторові уявлення, вміння працювати в команді (групі).

Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці. Інтегровані уроки можуть проводитися двома шляхами: об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів; формування інтегрованих курсів або окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних програм таких предметів. Основою ефективності таких уроків є чітке визначення мети і відповідне їх планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями предмету дослідження

Застосування STEM-технологій в умовах НУШ забезпечує можливість учням розвиватися у практично-науковому середовищі, формує навички використання можливостей і ресурсів у повсякденному житті, змінюючи власне життя і довкілля на краще. Учні як дослідники завдяки інтегрованому підходу до навчання сприймають світ цілісно, вчаться самостійно робити спостереження, проводити досліді, експерименти, створювати проєкти, задовольняючи свою природну допитливість. Дослідницька компетентність є важливим підґрунтям для навчання у старшій школі та здобутті освіти впродовж життя. Дослідницько-компетентний учень зможе узагальнювати та виокремлювати суттєві ознаки, аналізувати, порівнювати, робити висновки, приймати рішення, втілювати їх в життя і майбутню професійну діяльність [5].

Упровадження вищезазначеної технології навчання актуальне на часі, так як цьому сприяють зовнішні і внутрішні фактори суспільного впливу, державна освітня реформа, демографічні інтелектуальні перерозподіли тощо. Таким чином, упровадження STEM-освіти потребує вчителя-професіонала, який успішно реалізує інтеграцію навчальних предметів, використовує дослідницько-проєктну діяльність, творчий підхід

до викладання, спонукає учнів до самостійного спостереження і дослідження, вчить аналізувати результат і робити висновки, формує в учнів критичне мислення.

Як свідчить досвід, запровадження STEM-освіти має суттєві переваги у вирішенні проблем та реалізації ідей концептуальних засад Нової української школи. Науково-педагогічна спільнота долучається до корелювання ціннісних вимірів освітнього простору та опосередкування педагогічними засобами толерантності як цивілізаційного партнерства, терпимості до іншого, які спираються на повагу до інших моделей життя, допитливості і прагненню до пізнання нового. Соціальна та громадянська компетентність особистості культивує світоглядний плюралізм і добросовісність, спонукає до продуктивного обговорення глобальних проблем людства, діалогічності у сприйнятті соціально-світоглядних позицій різних людей. Освітній процес в Україні спрямовується на формування компетентної людини, здатної професійно діяти в інноваційному постійно змінюваному середовищі, на підготовку глобалістичної людини із світоглядною й мовною підготовкою.

Структурним елементом STEM-освіти є STEM-технології. Упровадження STEM-технологій в освітній процес здійснює вчитель із сформованими установками до роботи в інноваційному освітньому середовищі. Педагог має усвідомити сутність STEM-освіти, опанувати методикою використання STEM-технологій в освітньому процесі, здійснювати моніторинг якості освіти, упроваджувати міжпредметну інтеграцію з використанням інноваційних технологій, використовувати нові форми, засоби, прийоми та методи викладання навчального матеріалу, формуючи в учнів новий стиль мислення та навички самостійного набуття компетентностей.

Суттєвої значущості набувають такі вектори розвитку закладів освіти, як оновлення навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення, підвищення професійних вимог до вчителів та формування в них готовності до гідної конкуренції на ринку освітніх послуг. Учитель, на якого чекає сучасна школа, має бути динамічно мобільним і готовим до переформатування власного методичного досвіду і системи мислення, брати відповідальність за виконання навчальних програм, дотримання Державних стандартів тощо. Широкий спектр інтернет-ресурсів, які можуть використовувати вчителі як для самоосвіти, так і для доповнення ними традиційних засобів навчання, не повинні переважати науково-експериментальну та дослідницьку роботу, моделювання з демонстраційними та лабораторними приладами, сучасним цифровим навчальним обладнанням тощо [6].

В Україні широко впроваджується система навчання STEM. Уведено міждисциплінарні програми навчання, збільшено поінформованість учнів

зі STEM-предметів і професій, а також академічних вимог у STEM-галузях і професіях. У старшій школі забезпечується складна програма навчання з акцентом на STEM-предмети, пропонуються курси і шляхи для підготовки у STEM-галузях і професіях, а також учнівську молодь готують до успішної післяшкільної зайнятості та освіти. При цьому з'єднує шкільні й позашкільні можливості та форми навчання [4].

Головна мета впровадження STEM-освіти полягає у реалізації державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку в навчально-методичній діяльності на всіх рівнях; створенні науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді та професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Одним із напрямків інноваційного розвитку природничо-математичної освіти є система навчання STEM, завдяки якій діти розвивають логічне мислення та технічну грамотність, вчать вирішувати поставлені задачі, стають новаторами, винахідниками. STEM-освіта дозволить зміцнити та вирішити найбільш актуальні проблеми майбутнього.

Мета STEM-освіти – підготовка учнів до післяшкільного навчання і працевлаштування відповідно до вимог XXI століття. STEM-освіта в Україні здійснюється на трьох рівнях: формальна, неформальна, інформальна. Структура STEM-освіти визначається Державним стандартом загальної середньої, позашкільної, дошкільної, вищої освіти та спеціалізованими стандартами STEM-освіти. В системі загальної середньої освіти виокремлюється 3 етапи (початкова школа, середня школа, старша школа) реалізації напрямку STEM через певну інтеграцію традиційних навчальних предметів і курсів математики, фізики, хімії, біології, географії, астрономії, технології на кожному з етапів [1]. Отже, потрібно вибудувувати підходи до впровадження принципів наукового та інженерного методів в освіту дитини. STEM – нова сучасна методика навчання учнів, яка має відповідну основу.

У школах України пріоритетів набуває STEAM-освіта, природньо доповнюючи традиційну «проектну діяльність», «моделювання», «конструювання» та ін. В основі STEAM-навчання лежить системно-діяльнісний підхід, самостійна дослідницька робота учнів. Створення STEAM-проєкту передбачає мультипредметність. Тобто, STEAM-навчання передбачає застосування знань з різних галузей навчання: математики й інших точних наук, інженерії, дизайну та ін. У STEAM-навчанні також використовують цифрові пристрої, онлайн технології тощо. Отже, у ході роботи над проєктом, в учнів формуються навички розуміння і моделювання процесу, узагальнення і систематизації науково-пізнавального матеріалу, створення банку даних, обговорення та презентації результатів дослідження.

Отже, STEAM – це універсальний практико-орієнтований підхід, який дозволяє учням виконувати завдання різного рівня складності. Водночас учні набувають досвіду щодо практичної реалізації набутих знань, умінь і навичок. Розв'язуючи виробничі і побутові завдання, учні акумулюють та трансформують знання у вирішення окресленої ситуації (проблеми). Такий підхід до навчання корисний і дієвий у сучасній школі. Поступово освіта в рамках окремих предметів втрачає актуальність, і це не випадково. Навчання у репродуктивній передачі інформації втратило сенс, оскільки збільшилася кількість джерел інформації і можливість доступу. Постає проблема набуття умінь скористатися цією інформацією, застосувати її на практиці [7].

В останні роки в Україні спостерігається бурхливий розвиток комп'ютерних технологій, ІТ-сфери, нанотехнологій, робототехніки тощо. Через кілька років прогнозовано найпопулярнішими професіями будуть інженер-програміст, ІТ-аналітик, технік з робототехніки, ІТ, біо- та нанотехнології та ін. Цей процес є необхідною умовою для реформування та розвитку освіти у відповідь на суспільні вимоги. Технологізація багатьох сфер громадської діяльності вимагає від держави створити сприятливі умови для підготовки кваліфікованих працівників.

Аналізуючи полівекторність STEM-підходів у діяльності учасників освітнього процесу, С. Грицай зазначає, що освіта та професійна підготовка є фундаментом людського розвитку і прогресу суспільства. Вони також виступають гарантом індивідуального розвитку, виховують інтелектуальний, духовний та виробничий потенціал суспільства [1, с. 73]. Тобто, кардинальні зміни в освітньому середовищі зумовлюють необхідність постійного вдосконалення фахової компетентності педагогічних працівників та їх адаптації до вимог сучасності.

Посилаючись на результати дослідження Forbes, С. Грицай обґрунтовує економічний ефект, який може бути досягнутий завдяки впровадженню системи STEM-освіти. На думку автора, згідно з «Атласом нових професій» у майбутньому люди будуть їздити на електрокарах «розумними» дорогами, відпочивати у віртуальних світах і жити в «розумних» будинках, на дахах яких будуть рости овочі і фрукти. Медики зможуть змінювати геном людини і підбирати молекулярну дієту. Forbes вивчив «Атлас» і відібрав 25 найцікавіших професій майбутнього, базову освіту за якими можна отримати вже зараз:

**Інженер-композитник** – підбирає композитні матеріали для виробництва, в тому числі з використанням 3D-друку, робототехнічних пристроїв із заданими характеристиками;

**ІТ-генетик** – програмує геном лікування спадкових захворювань та генетичних проблем у дітей;

**Урбаніст-еколог** – проектує нові екологічно чисті міста;



**Будівельник «розумних» доріг** – вибирає та встановлює «розумне» дорожнє покриття з датчиками контролю стану дороги, а також «розумні» знаки, розмітку і системи відеоспостереження;

**Оцінювач інтелектуальної власності** – визначає вартість нематеріальних активів: ідеї, винаходи, бізнес-моделі...;

**Менеджер краудфандингових і краудінвестиційних платформ** – організовує роботу краудфандингових платформ, попередньо оцінює проекти для краудфандингового фінансування, розбирає конфлікти між вкладниками і авторами проектів;

**Менеджер космотуризму** – буде розробляти туристичні програми в навколосмічний простір, а пізніше – на місячні бази й інші космічні споруди;

**Молекулярний дієтолог** – дієтолог, який розробляє індивідуальну схему живлення виходячи з молекулярного складу їжі і результатів генетичного аналізу людини;

**Генетичний консультант** – фахівець з генетичного аналізу. Аналізує дані, отримані з діагностичних пристроїв, дає висновок і рекомендації щодо подальшої схеми лікування;

**Сіті-фермер** – вирощує овочі і фрукти на дахах і стінах хмарочосів;

**Дизайнер віртуальних світів** – створює віртуальні світи зі своєю природою, архітектурою і своїми законами;

**Консультант зі здорової старості** – розробляє оптимальні фізичні навантаження, спосіб життя і системи харчування для літніх людей;

**Виконроб-вотчер** – фахівець з будівництва, який оцінює і, якщо потрібно, коригує хід будівництва з допомогою цифрових проектів будівель;

**Екопроповідник** – проповідує екологічно свідомий спосіб життя, проводить освітні програми для дітей і дорослих;

**Фахівець з подолання системних екологічних катастроф** – запобігає катастрофам, які усвідомлюються людьми поступово: забруднення навколо промислових центрів, радіаційні звалища, тануть льодовики;

**ІТ-медик** – фахівець зі знанням ІТ, який створює і керує базами фізіологічних даних пацієнтів, а також розробляє програмне забезпечення для лікувального та діагностичного обладнання;

**Космобіолог і космогеолог** – космобіолог досліджує, як поведуться організми в космосі, чи відбуваються генні зміни, і створює екосистеми для орбітальних станцій і місячних баз. Космогеолог займається розвідкою і видобутком корисних копалин на Місяці і астероїдах;

**Проектувальник «розумного» середовища** – створює програмні та технологічні рішення, що дозволяють будинкам і офісам реагувати на запити користувачів;

**Мережевий юрист** – розробляє законодавство для віртуального світу і мереж, а також розбирається в питаннях захисту віртуальної власності;

**Мультивалютний перекладач** – організовує систему обміну і взаєморозрахунку традиційних і альтернативних, наприклад, електронних, валют;

**Проектувальник медичних робіт** – фахівець, який проектує робіт і кіберпристрої для медицини: діагностичні роботи, роботи-хірурги, кіберпротези;

**Електрозаправник** – обслуговує заправки для електротранспорту;

**Проектувальник 3D-друку в будівництві** – проектує макети конструкцій і підбирає найкращі компоненти для їх друку;

**Системний гірничий інженер** – повністю контролює розробку родовищ: від пошуково-розвідувальних робіт до закриття родовища;

**Цифровий лінгвіст** – розробляє лінгвістичні системи семантичного перекладу (перекладу з урахуванням контексту і змісту), обробки текстової інформації (в тому числі семантичний пошук в Інтернеті) і нові інтерфейси спілкування між людиною і комп'ютером на природних мовах та ін [1, с. 70].

Державна політика України зорієнтована на посилення розвитку наукового напрямку в освіті, зокрема дослідно-експериментального, конструкторського, винахідницького, що забезпечить формування в учнівської молоді компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у майбутньому. Здобуття сучасних професій потребує всебічної підготовки й отримання знань із різних освітніх галузях: природничих наук, інженерії, технологій, програмування та напрямів, які формує і розвиває STEM-освіта. Такий розвиток подій забезпечить економічну стабільність і сприятиме конкурентоспроможності нашої держави на світовому ринку праці. Комплексний підхід до організації освітнього середовища створює можливості для розвитку компетентної особистості через реалізацію її основних компонентів та становить основу для формування в майбутньому соціоприродної системи, здатної розв'язувати сукупність протиріч між особистістю та суспільством.

При беззаперечній цінності існуючих досліджень, поза увагою не залишилися важливі аспекти, які безпосередньо впливають на розвиток освітнього простору. Створення освітнього простору за ідеями НУШ тільки розпочинається. Це безперервний процес, оскільки з упровадженням чергового елемента його подальше корегування не припиниться. Дуже важливо, щоб усі учасники цього процесу – батьки, педагогічний колектив, громада – об'єдналися, усвідомили спільну відповідальність, мали вміння, бажання та добру волю для співпраці. Для того, щоб виробити спільні точки дотику, усім учасникам освітнього процесу пропонуємо:

– постійно підвищувати свою обізнаність щодо моделювання та створення освітнього простору; вивчати досвід, теорію досліджень як вітчизняних, так і закордонних учених; налагоджувати контакти зі спеціалістами, які б могли надати методичну та консультаційну допомогу. Для формування освітнього простору важливо залучити всіх учасників освітнього процесу – батьків, дітей, учителів, адже вони найкраще обізнані щодо сьогоденного стану речей у школі, потреб у її розвитку;

– з'ясувати потреби та стан речей легше всього за допомогою анкетування учасників освітнього процесу. У такий спосіб їхня участь в аналізі та плануванні освітнього простору буде незамінною, бо саме так виявляться потреби та можливості, буде проаналізовано наявні ресурси. Слід використовувати методи не лише проектування, але й дизайн-мислення;

– розробити підйомну модель фінансування. Саме фінансування повинно бути стабільним, адже від цього фактора залежить безперервність та системність створення освітнього простору. Воно має відбуватись одночасно з оновленням школи, запровадженням нових педагогічних підходів, нових програм та навчальних планів, форм та методів роботи.

Інноваційні процеси в сфері освіти вимагають створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно з основними положеннями НУШ. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю. Ядром освітнього простору виступають освітні цінності, які включають як цінності учасників освітнього процесу, так і цінності-норми, зумовлені рівнем розвитку суспільства. Під впливом освітніх цінностей здійснюється діяльність системи освіти, формуються норми поведінки. Процес підготовки конкурентоздатної молоді до вибору професії і його супровід впродовж усього її економічно активного життя повинен стати провідним напрямком розвитку сучасної освіти. Одним із засобів розв'язання цієї соціально-економічної проблеми є проектування єдиного освітнього середовища з формування профорієнтаційно значущих компетентностей учнів старшої школи засобами професійної орієнтації. Потенціал освітнього середовища як засіб підвищення якості освіти використовується в педагогічній практиці

Сучасний освітній простір школи повинен стати комплексним освітнім ресурсом, який би забезпечив освітню діяльність через благоустрій та облаштування шкільної території, гнучку об'ємно-планувальну структуру школи, цілісне художнє рішення фасадів та інтер'єру, комфортне та динамічне меблювання, обладнання всіх приміщень. Між усіма учасниками

освітнього процесу (учнями, батьками, вчителями) має бути окреслено поле діяльності та шляхи співпраці з колегами-освітянами, місцевою громадою.

### **Література до параграфа**

1. Грицай С. М. Управління трудовими ресурсами: навчальний посібник для магістрантів спеціальності 073 Менеджмент освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» / уклад: С. М. Грицай. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2021. 192 с.
2. Іванюк Т. STEM як освітній ресурс XXI століття. STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес. Тернопіль, 2017. С. 14-18.
3. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2017 р., м. Київ. Київ : ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.
4. Концепція «Нова українська школа». Інформаційний збірник МОН України. 2016. URL : <http://mon.gov.ua>.
5. Ночевчук М. Впровадження елементів STEM-освіти у навчання математики та фізики. URL : <https://vseosvita.ua/library/statta-na-temu-vprovadzennia-elementiv-stem-osviti-u-navcanna-matematiki-ta-fiziki-84380.html>.
6. STEM-освіта. URL : <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>.
7. Накази МОН України. URL : <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/normativno-pravove-zabezpechennya/nakazi-monukrayini/>.
8. Моделі системи освіти і освітнього середовища. URL: <https://lib.iitta.gov.ua>

**Галина Сударева**

## **2.4. УПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Економічне зростання України, її доля багато в чому залежить від того, якою буде освіта громадян. Задекларований перехід України до інноваційної освіти європейського рівня передбачає підготовку фахівців нової генерації, здатних до креативного мислення, соціальної мобільності, засвоєння передових технологій. За нинішніх умов в Україні, як і в усьому світі, затребуваними стають ІТ-фахівці, програмісти, інженери, фахівці біота нанотехнологій, професіонали у своїй справі, які обслуговують високотехнологічні виробництва на стику з природничими науками та креативними індустріями. Оволодіння сучасними професіями потребує всебічної підготовки з різних освітніх галузей природничих наук, інженерії, технологій і програмування.

Проте критичним фактором інноваційного виробництва країни є, з одного боку, постійно зростаючий дефіцит професіоналів, здатних до комплексної науково-інженерної діяльності, а з іншого — падіння цікавості учнів до дисциплін природничо-математичного циклу, науковий потенціал яких покладено в основу створення та розвитку сучасних технологій різного

рівня та спрямування. У результаті виявився розрив між фактичними вимогами ринку праці та знаннями і вміннями, наданими фахівцям освітою.

З метою подолання зазначеного протиріччя в багатьох розвинутих країнах світу, таких як Австралія, Китай, Велика Британія, Ізраїль, Південна Корея, Сингапур, США, запроваджується STEM-освіта, призначенням якої є змінити економіку країни, зробити її більш інноваційною та конкурентоспроможною.

Розвиток STEM-освіти в Україні є також важливим і пріоритетним завданням. Як невід’ємна складова змісту Нової української школи STEM-освіта потребує спеціального науково-методичного забезпечення та підготовки науково-педагогічних працівників до втілення STEM у практику освітньої діяльності.

**Нормативно-правові та нормативно-методичні засади запровадження STEM в українській освіті.** На поширення STEM-освіти спрямована низка нормативних актів та ініціатив, розроблення установчих документів, методичних рекомендацій, організація щорічних заходів ДНУ Інститут модернізації змісту освіти. Серед них:

- Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність», «Про інноваційну діяльність»;

- Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), від 05 серпня 2020 року № 960-р; Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року «Нова українська школа» від 14 грудня 2016 року № 988-р;

- Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 року № 522;

- накази МОН України: «Про створення робочої групи з питань упровадження STEM-освіти в Україні» від 29 лютого 2016 року; «Про проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017-2021 роки» від 17 травня 2017 року № 708; «Про реалізацію інноваційно-освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Я — дослідник» на 2018-2021 роки» від 13 квітня 2018 року № 366;

- рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про форсайт соціо-економічного розвитку України на середньостроковому (до 2020 року) і довгостроковому (до 2030 року) часових горизонтах (у контексті підготовки людського капіталу)» від 21 січня 2016 року;

– накази ДНУ Інститут модернізації змісту освіти: «Про організацію та проведення дослідження «Вивчення стану рівного доступу учнівської молоді до вибору та отримання STEM-професій» від 24 січня 2018 року № 3; «Про організацію та проведення дослідження «Ефективність освітніх процесів в умовах модернізації освітньої галузі» від 13 листопада 2019 року № 113.

Одночасно Міністерство освіти і науки України в межах реформування системи шкільної освіти розвиває напрям співпраці з компаніями групи LEGO для використання новітніх методик вивчення математики та інших природничих дисциплін через робототехніку.

Зусиллями установ Міністерства освіти і науки розроблені установчі документи, які регламентують упровадження STEM-освіти в закладах освіти України. Інститутом модернізації змісту освіти розроблено методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти у закладах загальної середньої та позашкільної освіти; організовані змагання з моделювання «розумних» пристроїв «STEAM-House», «Роботрафік»; передбачено проведення щорічних заходів, таких як фестиваль «STEM-весна», STEM-школи, змагання «Роботрафік», конкурс на кращу STEM-публікацію тощо.

У той же час, як зазначено у Концепції розвитку STEM-освіти [5], спостерігається зниження рівня викладання природничо-математичних предметів, недосконалість їх змісту, що гальмує впровадження STEM-освіти в освітнє середовище. Тому пошук, розроблення ефективних і привабливих методів освітніх технологій з реалізації навчальних програм у STEM-навчанні є своєчасними й актуальними.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що STEM-освіта є новим явищем для нашої країни, популярність якого доводять численні публікації, що з'явилися в останні роки. Частина з них стосується загальних аспектів упровадження STEM-освіти в Україні, її проблем та перспектив (І. Василяшко, В. Камишин, Н. Морзе, Л. Ніколенко, М. Попова, М. Рибалко, О. Стрижак, І. Чернецький, В. Шарко та інші). Дослідження таких вітчизняних науковців і педагогів, як Т. Андрущенко, С. Буліга, С. Бревус, О. Бутурліна, В. Величко, С. Гальченко, Л. Глоба, Н. Гончарова, К. Гуляєв, Е. Клімова, О. Комова, О. Лісовий, Р. Норчевський, О. Патрикеева, В. Приходнюк, І. Савченко, Н. Салюк та інших, надають підстави для створення арсеналу нових та адаптації вже існуючих методик і практик STEM-освіти.

**Мета і завдання STEM-освіти.** Концепцією розвитку природничо-математичної освіти педагогічне явище «STEM-освіта» визначено як «цілісна система природничої і математичної освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується

на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності» [6].

Згідно з зазначеним нормативним документом метою розвитку STEM-освіти в Україні є комплексне поширення інноваційних методик викладання та об'єднання зусиль учасників освітнього процесу і соціальних партнерів у формуванні необхідних компетентностей здобувачів освіти, що нададуть можливість подолати труднощі, поєднавши природничі науки, технології, інженерію та математику.

Виходячи з цього, основними завданнями STEM-освіти є:

- формування навичок розв'язання складних (комплексних) практичних проблем, критичного мислення, креативних якостей та когнітивної гнучкості, організаційних та комунікаційних здібностей, вміння оцінювати проблеми та приймати рішення, готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією, фінансової грамотності, цілісного наукового світогляду, ціннісних орієнтирів, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей і математичної та природничої грамотності;

- всебічний розвиток особистості шляхом виявлення її нахилів і здібностей в оволодінні засобами пізнавальної та практичної діяльності;

- виховання особистості, яка прагне до здобуття освіти впродовж життя, формування вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань.

**Понятійно-категоріальний апарат STEM-освіти.** Процес становлення і розвитку STEM-освіти не лише в Україні, а й в усьому світі потребує термінологічної стандартизації і, насамперед, з'ясування понятійно-категоріального апарату. Його складає система термінів, понять і категорій, що, з одного боку, встановлюють зв'язки STEM-освіти з іншими галузями, з іншого — визначають її специфіку.

З метою впорядкування термінології щодо STEM-освіти відділом STEM-освіти ДНУ Інститут модернізації змісту освіти створений глосарій термінів, понять і категорій цієї освітянської галузі [4]. Розглянемо найважливіші з них.

Термін «STEM» є акронімом, складеним із перших літер у назвах таких навчальних дисциплін, як природничі науки (Science), технології (Technology), інженерна справа (Engineering) та математика (Mathematics). Синонімічними STEM-поняттю є такі поняття:

- STEAM — до загальноприйнятого переліку дисциплін у STEM додається мистецтво (Art);

- eSTEM (environmental STEM) — екологічний STEM;

- STREM — охоплює природничі науки, технології, інженерну справу, математику з додаванням робототехніки (Robotics);

- STEM — акронім, подібний до попереднього, однак замість математики літера «М» означає «мультимедійні технології» (Multimedia);
- STREAM — включає природничі науки, технології, робототехніку, інженерну справу, мистецтво (Art) і математику;
- STEAM + Logic — до загальноприйнятого переліку дисциплін додається «логіка» (Logic);
- STEAM — на відміну від попередніх акронімів, де літера А вжита на позначення мистецтва, а М — математики, у даному випадку АМ позначає прикладну математику (Applied Mathematics);
- GEMS (Girls in Engineering, Math, and Science) — передбачає залучення дівчат до вивчення STEM-наук;
- STEMM — вживається для позначення природничо-математичних наук і медицини (Medicine);
- AMSEE — включає прикладну математику (Applied math), природничі науки, інженерну справу та підприємництво (Entrepreneurship).

Усі дисципліни, що включені в основне та синонімічні STEM-поняття, називаються *STEM-дисциплінами*.

Зауважимо, що всі різновиди STEM-освіти пов'язані з поняттям «когнітивний розвиток» (від англ. cognitive development), який тлумачиться як розвиток усіх видів розумових процесів, як-от: сприйняття, пам'ять, мислення, формування понять, розв'язування задач, уява і логіка. Термін «когнітивний розвиток» обумовлює ті завдання, які слід розв'язати науковцям і практикам найближчим часом у шкільному STEM-навчанні. Вирішенню зазначених завдань сприятиме когнітивна наука, яка є міждисциплінарною конвергенцією психології, лінгвістики, антропології, нейронауки, комп'ютерної науки та когнітивної технології.

Установлено, що інноваційними продуктами недалекого майбутнього стануть геоінженерія, інтелектуальні енергетичні системи, радикальні матеріали, синтетична біологія, індивідуальна геоніміка, біоінтерфейси, сонячна енергетика, ноотропні препарати, нові енергоємні батареї, стовбурові клітини, біопаливо, клонування, робототехніка, низькоорбітальні польоти, мемристори, мобільні геологічні засоби зв'язку, батареї, що заряджаються від атмосфери, розумні навігаційні системи, штучний інтелект та інші. Пов'язані з ними технології формують інноваційні виробничі *STEM-галузі* і *STEM-професії* як складові *STEM-сфери*. До найбільш поширених STEM-галузей у XXI столітті відносять аерокосмічну техніку, астрофізику, біохімію, біомеханіку, цивільне будівництво, нанотехнологію, нейротехнологію, робототехніку, мехатроніку тощо.

*STEM-фахівцем* є особа, яка здійснює інноваційну трудову діяльність із високим ступенем міждисциплінарності і технологічності. Його інтегральною характеристикою є *STEM-грамотність* — характеристика ступеня оволодіння фахівцем як знаннями в межах певних дисциплін, так



і навичками у використанні міждисциплінарних підходів до розв'язання практичних задач.

Сучасні спеціальності, до яких можна віднести такі, як інформаційні технології, комп'ютерно-інтегровані технології, кібербезпека, комп'ютерний інжиніринг, називають *STEM-спеціальностями*.

*STEM-навчання* визначається як освітній процес, метою якого є формування STEM-грамотності через інтегроване засвоєння STEM-дисциплін.

Категорія «STEM-грамотність» є загальною відносно дефініції «*STEM-компетенції / компетентності і навички*». Її можна тлумачити як динамічну систему компетентностей, що зумовлюють здатність особистості до інноваційної діяльності.

STEM-навчання здійснює *вчитель STEM-дисциплін*. Це вмотивована, професійна, креативна особистість, здатна реалізувати завдання STEM-освіти. Під час навчання STEM-учитель виконує роль тьютера, який веде індивідуальні або групові заняття з учнями, фасилітатора, який забезпечує успішну групову комунікацію.

До групи понять, що відносяться до дидактики STEM-навчання, відносять «ігрові технології в STEM-освіті», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», «проектна діяльність», «освітня робототехніка», «трансдисциплінарність».

У контексті STEM-навчання *ігрові технології* розуміють як технології, що в ігровій формі взаємодії вихователя і дітей (учителя й учнів) сприятимуть формуванню основних компетентностей зі STEM-дисциплін і виконують такі найважливіші функції, як соціалізація, самореалізація, комунікативність, діагностика, корекція та розваги.

*Інформаційні та інформаційно-комунікаційні технології* є сукупністю методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, опрацювання, зберігання, розповсюдження, показу та використання інформації в інтересах її користувачів.

*Проектна діяльність* — це одна з найперспективніших складових освітнього процесу, яка створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формування STEM-компетентностей / компетенцій.

Новітній напрям навчальної діяльності — *освітня робототехніка* — полягає в міжпредметній інтеграції знань із багатьох наук і є прикладом *трансдисциплінарності* з наукових ресурсів.

На шляху запровадження STEM-освіти з'явилася мережа освітніх організацій, визначальною метою яких є сприяння розвитку системи STEM-освіти в країні. Серед них *STEM-лабораторії*, де роблять сучасне обладнання та інноваційні програми більш доступними для дітей, зацікавлених у дослідницькій діяльності; *STEM-центри*, у яких учні можуть виконувати дослідження з використанням сучасного обладнання; *STEM-*

*школи* — спільне та проєктоване середовище закладу освіти, у якому навчання об'єднане міждисциплінарним підходом. Зазначені осередки STEM-освіти створюються на базі закладів вищої, загальної середньої, позашкільної освіти, наукових лабораторій, спеціально організованих освітніх просторів із відповідною матеріально-технічною базою, навчальними програмами та фахівцями.

Групу специфічних понять інноваційної діяльності, що супроводжує STEM-освіту та є її частиною або наслідком, складають такі дефініції, як *краудфандинг*, *реінжиніринг*, *фандрайзинг*, *стартап*. Вони стосуються організації різноманітних зусиль односторонніх з фінансової підтримки, підвищення рівня конкурентоспроможності громадян, залучення ресурсів, коштів на реалізацію задуманого, наприклад, проєктів, стартапів тощо.

Узагальнюючи результати дослідження проблеми створення понятійно-категоріального апарату STEM-освіти у вітчизняній та світовій педагогіці, можна стверджувати, що:

- становлення та розвиток системи понять про STEM-освіту в українському педагогічному середовищі є свідченням поглиблення інноваційних процесів в освіті України на шляху європейської інтеграції;

- понятійно-категоріальний апарат STEM-освіти є достатньо визначеним. Вивчення глосарію STEM-освіти і користування ним є важливим для запровадження STEM-освіти в закладах освіти будь-якого рівня.

**Напрями запровадження STEM-освіти в освітній процес.** Ланками впровадження STEM-освіти в Україні є:

- початкова — здійснюється у дошкільних навчальних закладах, початковій школі та закладах позашкільної освіти, які займаються початковою науково-технічною творчістю;

- базова — включає освіту учнів 5-9 класів у закладах різних типів;

- профільна — здійснюється у профільних класах і профільних навчальних закладах, а також закладах, що на експериментальному рівні впроваджують STEM-освітні програми;

- вища/професійна — підготовка фахівців різних STEM-професій на базі вищих навчальних закладів;

- педагогічна — підготовка вчителів та інших членів педагогічного колективу до викладання STEM-освітніх курсів [11].

В одній із зазначених вище ланок упровадження напряму STEM — системі загальної середньої освіти — передбачено три етапи його реалізації, спільною рисою яких є певна інтеграція традиційних навчальних предметів і курсів математики, фізики, хімії, біології, географії, астрономії, технології. Це — початкова школа, середня школа і старша школа.

1. Початкова школа. Основне завдання — стимулювання допитливості і підтримка інтересу до навчання і пошуку знань, мотивація до самостійних

досліджень, створення простих приладів, конструкцій тощо. Завдяки проведенню навчальних екскурсій, днів науки, творчості, винахідництва, проєктного навчання має здійснюватися формування навичок дослідницької діяльності, закладання основ обізнаності зі STEM-галузями, STEM-професіями, стимулювання інтересу учнів до подальшого опанування курсів, пов'язаних зі STEM.

2. Середня школа. Основне завдання — викликати в дитини стійкий інтерес до природничо-математичних наук, надати сукупність практично важливих знань, необхідних для подальшого життя людини у техносфері, глибокого розуміння екології і природи в цілому. Залучення до дослідництва, винахідництва; проведення інтегрованих уроків, тематичних тижнів, навчальних практик, реалізація міжпредметних проєктів, участь у спеціалізованих гуртках, конкурсах, фестивалях дозволить збільшити відсоток тих, хто стане талановитим ученим, дослідником, винахідником.

3. Старша школа. Основне завдання — сприяння свідомому вибору випускниками подальшої освіти STEM-профілю, поглиблена підготовка з груп STEM-дисциплін (профільне навчання), засвоєння наукової методології, залучення до виконання конкретних освітніх проєктів з використанням набутих у базовій школі STEM-компетентностей, підготовка до успішної післяшкільної зайнятості та освіти.

Звичайно, STEM-технології доцільно реалізовувати у класах з природничо-математичним і технологічним профілями у старшій школі, коли відбувся вибір учнями основного профілю навчання. При цьому навчальний процес необхідно акцентувати на профорієнтаційній діяльності, ефективність якої залежатиме від успішного застосування отриманих знань у STEM-галузях; створення технологічних стартапів, що базуються на сучасних технологіях, у тому числі, пов'язаних із програмуванням, робототехнікою тощо.

STEM-підходи до навчання передбачають поступове нарощування самостійності учнів у навчальній діяльності:

– у 1-5 класах — стимулювання учнів до проведення пошукової роботи під керівництвом учителя;

– у 6-8 класах — спроби проведення дослідницьких робіт на основі навчального матеріалу з програми (виконати всі етапи наукового дослідження і самостійно отримати новий для них результат);

– у 8-9 класах — самостійне дослідження теми, що виходить за межі програмного матеріалу. Учні працюють самостійно і лише інколи радяться з учителем. Результат — написання і захист роботи у МАН, участь у конкурсах і фестивалях;

– у 9-12 класах — наукове дослідження за обраною темою, досягнення практичного результату, розробка стартапів [11].

**Перспективи розвитку STEM-освіти.** Згідно з Методичними рекомендаціями відділу ДНУ Інститут модернізації змісту освіти [8] перспективними напрямками розвитку STEM-освіти на всеукраїнському рівні найближчого часу мають стати такі заходи і події:

- розроблення нормативно-правових, науково-методичних засад упровадження STEM-освіти;

- сприяння розвитку STEM-освіти: аналіз результативності процесу і динаміки розвитку, шляхи підвищення ефективності упровадження інновацій, виявлення проблем і прогнозування подальших тенденцій розвитку напрямів STEM-освіти;

- проведення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Науково-методичні засади створення та функціонування Всеукраїнського науково-методичного віртуального STEM-центру (ВНМВ STEM-центр)» на 2017-2021 роки;

- реалізація заходів Програми інноваційно-освітнього проєкту всеукраїнського рівня за темою «Я – дослідник» на 2018-2021 роки;

- проведення просвітницько-профорієнтаційної роботи серед молоді з метою ознайомлення зі STEM-професіями;

- організація і проведення освітніх заходів, спрямованих на популяризацію STEM-навчання: конкурси, змагання, STEM-фестивалі, наукові пікніки, STEM-екскурсії тощо;

- поширення досвіду та здобутків у галузі STEM-освіти шляхом публікацій, презентацій під час освітніх заходів різного рівня: міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, тренінгів, круглих столів, конкурсів, хакатонів тощо;

- ініціювання, фандрайзинг і координація інноваційних освітніх проєктів;

- підвищення рівня фахової майстерності науково-педагогічних працівників і презентація педагогічного досвіду роботи, зокрема, у рамках STEM-школи.

Експерти The European Schoolnet Academy [2], стверджують, що національні стратегії упровадження STEM-освіти загалом повинні бути спрямовані на:

- створення позитивного образу науки;

- підвищення наукової грамотності населення;

- покращення стану викладання та навчальних досягнень учнів у школі;

- підвищення інтересу школярів до науки, її популяризація;

- подолання гендерних стереотипів і досягнення гендерного балансу.

**Науково-методологічним підґрунтям STEM-навчання є засади особистісно-зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів.**

Зазначимо, що основні ключові компетентності, запропоновані Концепцією Нової української школи [5], гармонійно входять у систему STEM-освіти, створюючи основу для успішної самореалізації особистості і як фахівця, і як громадянина. Разом з тим, STEM-освіта актуалізує компетентності, спрямовані на задоволення попиту на наукоємну освіту, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці, а саме:

- когнітивні навички, що забезпечують можливість оброблення інформації, формування уваги, пам'яті, аналітичного, критичного мислення і креативних якостей, здатність до навчання, аналізу, оцінювання, порівняння і планування дій, пошуку ідей, прийняття рішень, аргументації, проведення спостережень, оброблення результатів та підготовки висновків;

- навички оброблення інформації, інтерпретації та аналізу даних — навички пошуку, співставлення, упорядкування та відбору валідних даних для задоволення конкретних потреб; створення, розуміння, інтерпретації, аналізу та екстраполяції емпіричних даних, перевірки їх достовірності, надійності; відображення результатів ефективними способами, прийняття рішень на основі наукових даних;

- інженерне мислення — виявлення та розв'язання складних проблем на основі аналізу даних, пошук рішень, їх оцінювання та втілення найефективнішого рішення за допомогою технічних засобів;

- науково-дослідницькі навички — проведення наукових досліджень, висунення, обґрунтування і перевірка гіпотези, експериментування, аналіз даних та підготовка висновків, що підтверджують, спростовують або модифікують гіпотезу, а також спостереження, вимірювання, прогнозування, використання просторово-часових зв'язків, інтерпретація даних;

- алгоритмічне мислення та цифрова грамотність — ефективне використання цифрових технологій для комунікації, обробки інформації, інтерпретації та аналізу даних, формулювання проблем та їх розв'язання у вигляді комп'ютерних алгоритмів, які можуть бути автоматично оброблені; складення інструкцій або алгоритмів, що дають змогу виконати певні завдання за допомогою відповідної техніки;

- креативність та інноваційність — якості, що сприяють творчості та інноваційності здобувачів освіти, здатності до прийняття креативних функціональних рішень, інноваційності (удосконалення існуючих продуктів, процесів та систем);

- технологічні навички — психомоторні навички, що пов'язані з правильним та безпечним використанням наукового та технічного обладнання, апаратів та речовин, специфічні для певної галузі, прогнозовані та відповідають динаміці ринку праці;

- навички комунікації — навички спілкування, ефективної роботи в команді шляхом забезпечення кожному учаснику команди рівного шансу

на участь та передачу ідеї з урахуванням спільної відповідальності, встановлення загальних цілей, що дає команді можливість розділити відповідальність за досягнення основних цілей та їх наслідків, а також вміння працювати незалежно в команді, бути лідером і виконавцем, розуміти свою роль, знати свої сильні і слабкі сторони, спілкуватися ефективними способами з членами команди чи зацікавленими сторонами [1].

Безумовно, найважливішою вимогою, яку висуває суспільство до школи, є конкурентоспроможність її випускника, адже сьогодні конкурентоспроможність — це один з найважливіших чинників успішної людини.

**Вимоги до методичного забезпечення STEM-навчання.** Перехід до компетентнісної моделі STEM-навчання передбачає:

- принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі, зміщення акцентів в освітній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні;
- оновлення структури та змісту навчальних предметів, спецкурсів тощо;
- визначення й оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учня/учениці;

- запровадження наскрізного STEM-навчання, компетентнісно орієнтованих форм і методів навчання, системно-діяльнісного підходу;

- запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, технологій case-study, інтерактивних методів групового навчання, проблемних методик з розвитку логічного, критичного та креативного мислення тощо;

- корегування змісту окремих тем навчальних предметів з акцентом на особистісно розвивальні, ігрові методики навчання, ціннісне ставлення до досліджуваного питання;

- створення педагогічних умов для здобуття результативного індивідуального досвіду проєктної діяльності та розроблення стартапів [8].

Розробляючи методичне забезпечення STEM-навчання, треба додержуватися певних принципів:

- інтегроване навчання має відбуватися за «темами», а не за предметами, поєднуючи проєктний і міждисциплінарний підходи, основою яких є інтеграція STEM-наук;

- застосування науково-технічних знань у ситуаціях реального життя має демонструвати їх інтегральний характер;

- розвиток навичок критичного мислення та вирішення проблем спрямовується на подолання труднощів, з якими учні можуть зіштовхнутися в житті;

- зростання впевненості учнів у своїх силах завдяки успішній продуктивній діяльності;

- активна комунікація і командна робота, під час якої створюється вільна атмосфера для дискусій і висловлювання думок;
- розвиток інтересу до технічних дисциплін; заняття STEM мають бути захоплюючими та динамічними;
- креативні та інноваційні підходи до створення проєктів [1].

**STEM-освітні технології та їх співвідношення з традиційними методами.** Як зазначено вище, найважливішою вимогою суспільства до школи є забезпечення конкурентоспроможності її випускника як умови його успіху і благополуччя. Встає питання — яким має бути навчання, щоб виконати запит суспільства та особистості?

Як відомо, в основі традиційного навчання лежить комунікативна модель, згідно з якою процес навчання розглядається як обмін інформацією між учителем та учнями; увага акцентується на її запам'ятовуванні та відтворенні. Функції учителя — інформаційна і контрольна. Учень використовує книги, в основному для домашньої роботи. Важко не погодитися з порівняльною характеристикою традиційного і сучасного навчання, наданою В. Співаковським, президентом Міжнародної корпорації «Гранд», ініціатором інновацій в українській освіті: «Раніше було так: узяв підручник, знайшов параграф, вивчив тему, виконав пару завдань, запам'ятав формули, здав залік, отримав оцінку, все забув, перейшов до наступного параграфу».

Тепер повинно бути інакше. Отримав індивідуальну задачу, склав список джерел інформації, добув їх, профільтрував на достовірність, зіставив між собою цифри і думки, вибрав потрібні, приступив до конструювання нового знання. Отримав результат, презентував його соціуму (вчителю, однокласникам), заробив багатовекторну оцінку у вигляді індексу своїх власних особистісних досягнень. І приступив до наступного завдання. Це інша технологія... У підсумку кожен школяр розвиває системне, критичне і позитивне мислення, зв'язок конкретного з абстрактним. Це і є ті самі компетенції, про які всі говорять... І тоді мало-помалу вийде абсолютно нова система освіти, коли знання будуть плавно переходити у вміння, вміння — у навички, навички — у компетентність, компетентність — в особистісний ріст, особистісний ріст — у розум, кмітливість і перспективу успішного життя» [13].

Отже, у порівнянні з традиційною освітою, коли урок будується навколо вчителя, за STEM-методикою в центрі навчання постає практичне завдання чи проблема. Учні вчать вирішувати їх самостійно, шляхом спроб і помилок. Тому STEM-освіту часто називають «перевернутим навчанням» або «навчанням навпаки». Ланцюжок «від теорії до практики» у STEM зазвичай зворотний: спочатку – гра, придумування та майстрування пристроїв і механізмів, а потім, у процесі цієї діяльності, – опанування теорії і нових знань.

«Перевернуте навчання» передбачає зміну ролі вчителя. Він уже не є ретранслятором знань і єдиним їх джерелом. Дуже часто в учнів навіть більше, ніж у вчителя, ресурсів і можливостей отримати якусь інформацію. Тому очевидно, що модель викладання повинна це враховувати. І перевернутий клас якраз допомагає дітям реалізувати їх науковий і дослідницький потенціал, адже дитячі психологи переконані, що діти — природжені дослідники, жадають дізнаватися нове й експериментувати. Учитель у такому разі у класі стає організатором спільної співпраці, помічником дітей, їх наставником і консультантом. Він оцінює темпи роботи кожного учня і засвоєння ним матеріалу, а також надає підтримку, керуючись індивідуальними потребами.

**Організаційно-методичний аспект упровадження STEM-освіти в закладах загальної середньої освіти.** Як зазначено вище, освітні технології, що спрямовані на реалізацію STEM-навчання, отримали назву STEM-технологій. Спільним для технологій такого типу є інтегрований підхід до навчання, який ґрунтується на встановленні зв'язків між шкільними дисциплінами або шкільними дисциплінами і наукою, життям і професіями.

Реалізувати інтегрований підхід допоможуть сучасні і добре відомі вчителям технології, за змістом адаптовані до розв'язку завдань STEM-освіти, а саме: технології кейсів, контекстних задач, проектно-орієнтованого навчання, інтерактивного навчання, веб-квест, ментальних карт, мейкерства, коучингового навчання тощо. Розглянемо деякі зі STEM-технологій докладніше.

**Кейс-технологія** (метод конкретних ситуацій, аналіз ситуацій, case-study). З методичної точки зору *кейс* (від англ. *case* – випадок) – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, запозичених із життя, реальної практики. Кейс-метод, покладений в основу кейс-технології, — це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу (вирішення кейсів), що ґрунтується на навчанні шляхом розв'язання задач-ситуацій (кейсів) за груповою формою організації навчального процесу. Головне його призначення — не надання готових знань, а розвиток в учнів здатності подолати проблеми, знаходити їх рішення, працюючи в команді.

Кейси поєднують знання навколо одного явища чи об'єкту, охоплюють необов'язково всі STEM-предмети, а також можуть залучати й інші, що не відносяться до STEM-дисциплін. Це залежатиме від об'єкту, якому присвячений кейс. Наприклад, велосипед може вивчатися з точки зору фізики, хімії, математики, технологій, історії, екології, літератури.

Організаційно-методичні засади кейс-методу забезпечує функціонально-діяльнісна модель пізнавально-творчого процесу та функціонування проблемної ситуації (табл. 1) [14].



Функціонально-діяльнісна модель кейс-методу

<i>Етапи функціонування проблемної ситуації</i>	<i>Етапи роботи з кейсом</i>	<i>Зміст діяльності на кожному етапі</i>
Виникнення проблеми	Організаційний	Ознайомлення учнів із матеріалами кейсу.
Формування проблеми	Установно-мотиваційний	Постановка мети і конкретизація завдань кейсу.
Розв'язання проблемної ситуації	Навчально-діяльнісний	Індивідуальна або групова робота з виконання завдань.
Зняття проблеми	Узагальнювально-підсумковий	Спільне обговорення результатів, підведення підсумків, оцінювання. Заповнення анкет із самоаналізом результативності роботи з кейсом.

**Проектно-орієнтоване навчання.** Серед методів проблемного навчання особливе місце займають методи проектно-орієнтованого навчання, які залучають учнів до процесу набуття знань, умінь і навичок за допомогою дослідницької діяльності. Дослідницька діяльність базується на комплексних, реальних технічних проблемах і ретельно опрацьованих завданнях. Імпульсом для STEM-проекту може стати будь-який предмет, факт, картина, рядок з біографії тощо. Яскравим прикладом такого багатомірного дослідження є міждисциплінарний проект «Спіраль як явище природи, техніки, суспільства», що об'єднує зусилля учнів щодо інтеграції знань з мистецтва, фізики, хімії, біології, математики, історії [15].

Робота над проектом дозволяє учням оволодіти знаннями та набути навичок практичної діяльності, пройти технологічний алгоритм від зародження інноваційної ідеї до створення продукту, що включає в себе п'ять «П» (проблема, проектування, пошук інформації, продукт, презентація). Проектна діяльність сприяє розвитку творчих здібностей і практичних навичок учнів зі створення оригінального навчального продукту (наукове відкриття, винахід, розв'язок задачі) і закладає основи оволодіння в майбутньому тією чи іншою STEM-спеціальністю [8].

**Веб-квест технологія.** *Квест (Quest* у перекладі з англійської — пошук) — це пошук відповіді на запитання або завдання, організований у вигляді пригоди або гри. **Веб-квест (webquest)** у педагогіці — проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету.

Веб-квест спрямований на розвиток в учнів навичок аналітичного і творчого мислення, роботи з інформаційними ресурсами інтернету. Педагог, який створює навчальний веб-квест, має володіти високим рівнем предметної, методичної та інфокомунікаційної підготовки. Методичний контент веб-квеста складається з певних структурних елементів, представлених у таблиці 2.

Таблиця 2

Методичний контент веб-квеста

Складові	Зміст
Вступ	короткий опис теми
Порядок роботи і необхідні ресурси	опис послідовності дій, ролей і ресурсів, необхідних для виконання завдання, допоміжні матеріали
Оцінка	опис критеріїв і параметрів оцінки виконання веб-квесту, представленою як бланк оцінки
Очікувані результати	короткий опис того, чому можуть навчитися учні
Використані матеріали	посилання на ресурси, що використовувалися для створення веб-квеста
Коментарі для викладача	методичні рекомендації для викладачів, які застосовують веб-квест

Тематика веб-квестів може бути різноманітною, проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності. Результати виконання веб-квесту, у залежності від навчального матеріалу, можуть бути представлені у форматі усного виступу, комп'ютерної презентації, есе, веб-сторінки тощо.

**«Фішбоун»** (з англ. «риб'ячий скелет») є інтерактивним прийомом розвитку критичного мислення, сенс якого полягає у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між об'єктом аналізу і факторами, які на нього впливають.

В основу прийому покладена схематична діаграма у формі риб'ячого скелета, що дозволяє наочно продемонструвати причини конкретних подій, явищ і проблем, їхні наслідки, а також зробити узагальнення і відповідні висновки. Цей прийом є універсальним, його можна використовувати під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни і **надає можливість** візуалізувати взаємозв'язки між причинами і наслідками; ранжувати фактори за ступенем їх значущості; розвивати критичне мислення; організувати роботу учасників в парах або групах.

«Риб'ячий скелет» включає чотири блоки інформації:

- голова – проблемна ситуація чи запитання;
- верхні кістки скелету — причини, що зумовили виникнення певної події чи явища, яке аналізується;
- нижні кістки скелету — факти, що підтверджують наявність зазначених причин або їх наслідки;
- хвіст — відповідь на поставлене запитання, висновки та узагальнення.

Цей прийом найефективніше застосовувати під час уроків узагальнення та систематизації, коли учні вже добре засвоїли навчальний матеріал, при цьому всі відомості необхідно звести в єдину систему [12].

**Технологія контекстних задач.** У науковій літературі до *контекстних* (сюжетних, міжпредметних, вітагенних, практико орієнтованих, компетентісно орієнтованих) відносять задачі, зміст яких інтегрований з практикою життя в усіх її проявах. Технологічні за використанням, контекстні задачі є елементом більш масштабної технології контекстного навчання [3].

Контекстні задачі виконують функцію міжпредметної інтеграції, тобто цілеспрямованого посилення міжпредметних зв'язків за умови збереження теоретичної та практичної цінності кожного з навчальних предметів. Найважливіші відміни контекстних задач від звичайних предметних полягають в ознаках, що відповідають меті STEM-освіти:

- пізнавальна, професійна, загальнокультурна, соціальна значущість отриманого результату, що забезпечує пізнавальну мотивацію учнів;
- умова задачі сформульована як сюжет, ситуація чи проблема, для розв'язування якої потрібне використання знань з основного й інших предметів, на які немає явної вказівки в тексті задачі;
- інформація, надана в задачі, може бути представлена в різних формах (малюнок, таблиця, схема, графік тощо), що потребує розпізнавання об'єктів;
- вказівка на галузь застосування результату розв'язку задачі підкреслює його практичну значущість.

**Мейкерство** (походить від англ. *make* – робити). Цей інноваційний підхід у реалізації STEM-навчання визначають як вид діяльності або заняття, що спрямований на виготовлення цікавого та корисного продукту з доступних ресурсів, не витрачаючи багато фінансів. Людей, які володіють мейкерськими здібностями, тобто здатністю перетворювати ідеї в матеріальний продукт, уміють робити щось своїми руками, називають мейкерами. Отже, мейкер має володіти не тільки інженерно-технічними знаннями, але бути креативною і винахідливою людиною з хорошим почуттям смаку [7; 8].

На сьогодні мейкерство значно розширилося й торкнулося таких сфер, як 3D-моделювання; електроніка; робототехніка; програмування. Мейкерство в STEM-навчанні гармонійно поєднує навчальну і практичну діяльність, розвиваючи в дітях творчі здібності, креативне мислення, технічні навички.

**Ментальні карти.** З метою оптимізації процесів візуалізації та сприйняття навчального матеріалу, представлення його більш наочнішим і зрозумілішим поширюється використання в навчальному процесі *ментальних карт*. Ментальні карти (карти знань, інтелектуальні карти,

карти пам'яті, карти розуму) — це схеми подачі різноманітної інформації, об'єднаної спільною ідеєю, за допомогою зрозумілих символів, образів, об'єктів, асоціацій, якими мислить людина.

Існує певна техніка виконання ментальних карт [9]. Розповсюдженою структурою ментальної карти є схема, що нагадує дерево, на гілках якого інформація позначена ключовим словом, але частіше подана у вигляді малюнка або символу.

Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створювати карти знань on-line, робити їх інтерактивними, використовуючи on-line ресурси. Нині існує досить великий ряд онлайн-сервісів для створення карт знань. Найпоширенішими з них є: FreeMind, XMind, Bubbl.us, Mindmeister, Zoho, Mindomo, Gliffy, Mind42 та багато ін.

Універсальний характер ментальних карт забезпечує їх використання у різних сферах розумової діяльності, зокрема для підготовки планів, творчих проєктів, різноманітних тренінгів, виступів, конспектів лекцій, що робить їх важливим інструментом STEM-освіти.

**Коучинговий підхід.** Коучинг (від англ. coaching – тренерство) — це система заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками освітнього процесу з метою досягнення взаємно визначених цілей як з удосконалення професійної діяльності, так і підвищення якості навчання.

Зауважимо, що *коучинговий підхід* максимально відповідає концепції особистісно орієнтованого навчання і принципам STEM-освіти. Використання інструментів коучингу сприяє формуванню критичного осмислення інформації, уміння працювати в команді, використанню набутого досвіду та результатів діяльності в повсякденному житті.

Головне завдання *учителя-коуча* — надихнути учнів на роботу з вивчення того чи іншого предмета, з пошуку важливої інформації в інших галузях науки, знайти мотивацію для кожного навчатися, повірити у власні сили. Цьому сприяє, по-перше, встановлення особливих відносини між учителем-коучем та учнями, побудованих на довірі, партнерстві, взаємоповазі; по-друге, створення середовища підтримки для учня, де всі зацікавлені в його успіхах і беззаперечно вірять у позитивний результат його зусиль.

Для виконання цих завдань в арсеналі вчителя-коуча є багато прийомів і технік: «Листок очікування», «Коло ідей», «Лінійка часу», «Матриця Зірка», «Шкалування», «Коучингові запитання», «Кроки», «Рамка результатів» тощо [10]. Коучинг навчає учнів слухати себе, думати самостійно, робити вільний вибір, підвищує усвідомленість, а з нею й результативність.

Отже, забезпечуючи багатовимірне сприйняття світу, цінностей та явищ, спрямовуючи використання набутих знань на вирішення наукових, технологічних проблем, розглянуті інноваційні підходи та запропоновані конкретні технології, методи та прийоми до організації навчального процесу

абсолютно відповідають головним завданням STEM-освіти і дозволяють наблизити зміст і процес навчальної діяльності школярів до STEM-навчання. Крім упровадження всього комплексу STEM-навчання, традиційна освіта має використовувати STEM-технології, які дозволяють реалізувати прогресивні методики в сучасній українській системі освіти.

Отже, STEM-напрямок в освіті виник як засіб вирішення протиріч, глибоко пов'язаних із конвергенцією новітніх технологій, радикальними змінами вимог до фахівців на ринку праці в XXI столітті та генетичною інертністю системи освіти у формуванні актуальних компетенцій і навичок у випускників шкіл. На державному рівні STEM-процеси створюють необхідні умови для реалізації права громадян України на отримання якісної, затребуваної на ринку праці освіти, забезпечують інноваційність розвитку та ефективність системи освіти в умовах децентралізації її управління, прискорюють інтеграцію нашої держави у світовий економічний простір, підвищують національну безпеку й добробут українського суспільства. Ключовими питаннями в розбудові STEM-освіти є надійна цільова підтримка ефективної професійної підготовки STEM-педагогів, розроблення високоякісних стандартів у STEM-галузях, установлення пріоритету для розвитку STEM-орієнтованих проєктів, програм і навчальних планів. Необхідними також є подальші ґрунтовні дослідження наукових засад STEM-освіти, пошук шляхів і методів сприяння участі бізнесу й промисловості у впровадженні STEM-освіти на кожному рівні.

#### **Література до параграфа**

1. Балик Н. Р., Шмигер Г. П. Підходи та особливості сучасної Stem-освіти. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 2(12). С. 26-30.
2. Бутурліна О. В. STEM-освіта в Україні: від теорії до практики. *STEM-освіта як шлях до інноваційного розвитку національної освіти*: матеріали Всеукр. наук.-прак. конф. (Херсон, 28 жовтня 2016) / за наук. ред. Г. С. Юзбашевої. 2016. С. 13-15.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
4. Гончарова Н. О. Глосарій термінів, що визначають сутність поняття STEM. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком*. 2015. Вип. 17-18 (41). С. 90–92.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року «Нова українська школа»: чинне законодавство станом на 01 лютого 2021 року: Офіц. текст. Київ. 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/stru>
6. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): чинне законодавство станом на 01 лютого 2021 року: Офіц. текст. Київ, 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
7. Лебедева І. А. Мейкерство як інноваційний підхід впровадження STEM-освіти. Київ, 2018. URL : <https://abetkaland.in.ua/mejkerstvo-innovatsijnyj-pidhid-vprovadzhennya-stem-osvity/>

8. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2020/2021 навчальний рік. Київ, 2020. URL : <https://drive.google.com/file/d/1qxDeN7-byucJXSBKTRqvBnO9Xuc5TFsGs/view>
9. Копняк Н. Б., Крупська Т. О. Ментальні карти як засіб візуалізації навчального матеріалу у початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 148-153.
10. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : Шк. світ, 2014. 96 с.
11. Постова К. Г. Передумови та перспективи STEM-освіти в Україні. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2017. №10. С. 75.
12. 1Прийом «фішбоун»: як ефективно використати. Київ, 2020. URL: <http://teach-hub.com/pryjom-fishboun-yak-efektyvno-vykorystaty/>
13. Ріміцина Л. В. Математична освіта – освіта для життя. *Житомирщина педагогічна. Електронний науково-методичний журнал*. 2017. № 3(7).
14. Сударева Г. Ф. Кейс-метод як засіб набуття соціального розвитку учнівської молоді. *Освіта Сумщини*. 2013. №3. С. 23-27.
15. Три STEAM-проекти, які можна реалізувати у школі. Київ, 2018. URL : <https://osvitoria.media/experience/try-steam-proekty-yaki-mozhna-realizuvaty-u-shkoli/>

**Оксана Гузенко**

## **2.5. ВПРОВАДЖЕННЯ SMART – ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ОПИС ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ**

Аналіз тематики сучасних наукових досліджень, присвячених технологіям навчання, впровадженню ІТ у навчальний процес надав можливість виявити протиріччя, притаманні сучасному пострадянському освітньому простору [8]:

– протиріччя соціально-педагогічного і соціально-економічного характеру (постійно зростаюча вартість підготовки фахівця, що постійно зростає, і низька ефективність та висока витратність традиційного масового навчання, які потенційно поступаються навчанням з використанням повноцінних інформаційних технологій; перепони у доступності навчання, що виникають у тих, хто навчається, для яких є утрудненим традиційне навчання (або віддаленість, або фізичні вади тощо); перепони мобільності, які зумовлені традиційним навчанням та його методичним супроводом, неузгодженістю в навчальних планах різних закладів освіти, упередженим ставленням до молоді особистості, яка бажає навчатися не на одному місці; перепони в індивідуалізації навчання, які виникають в умовах традиційної організації масового навчання, де у повному обсязі важко створити умови з урахуванням особистісних характеристик суб'єкта навчання, тобто вибір власної освітньої траєкторії без втрат матеріальних, «знаннєвих» та емоційних наразі в Україні практично неможливий);

– протиріччя організаційно-методичного характеру (проблема активізації пізнавальної активності і самонавчання, які саме забезпечують якість і глибину засвоєних знань; проблема переорієнтації технологій навчання на самостійну дослідницьку роботу і розвиток творчих якостей, які конче вимагають інноваційної перебудови як системи оцінювання якості засвоєних знань, так і технологій навчання в цілому; швидке збільшення обсягу нових знань, яке можна порівняти з інформаційним вибухом, і традиційна орієнтація на друковані видання за списком педагога; проблеми застарілого вмісту і форми подання навчального матеріалу без урахування сучасних тенденцій науки і техніки, наявного електронного контенту, детального аналітичного огляду доступних електронних джерел, методичних технік використання комп'ютерних засобів тощо; проблема інтеграції сучасних технологій мобільного і електронного навчання в застарілу систему навчання закладів освіти; проблема «інтелектуальної обмеженості» підростаючого покоління – сучасна молодь переважно не читає наукову і навіть художню літературу, активно використовує ІТ, але у досить вузьких сферах (соціальні мережі, ігри тощо), як правило, немотивована на навчання і при цьому не розширює власний спектр інтересів).

Наведені перепони і протиріччя у поєднанні з суспільними інформаційними процесами з необхідністю вимагають і врешті – решт призведуть до якісних змін в освітній галузі. Тому актуальними наразі є пошуки таких стратегій та технологій навчання, які пов'язані як з ефективним використанням інформаційних і комунікаційних технологій, так і навчанням та вихованням молоді, креативної і творчої особистості у будь-який час і у будь-якому місці.

У цьому контексті освіта є стратегічним ресурсом, що формує інтелектуальний капітал держави. За такого підходу освіта стає пріоритетом державної політики, мета якої полягає у підвищенні доступності якісної освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, соціально-економічного статусу сім'ї, що відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, сучасним потребам суспільства і кожного громадянина.

Сьогодні світові освітні системи пропонують значний вибір технологій і засобів навчання, що здатні забезпечити достатньо високий рівень освіти, який відповідає завданням сучасного суспільства, яке знаходиться на етапі зміни технологічної парадигми. З огляду на це, інформаційні технології, які визначили образ і сутність XX століття, поступаються новим технологіям XXI століття, а саме Smart-технологіям, що відкривають новий шлях розвитку Smart-економіці, Smart-освіті, Smart-суспільству.

Закцентуємо, що знання сьогодні є товаром, споживча цінність якого зростає з кожним днем. Зараз недостатньо просто знати, треба постійно вдосконалювати свої знання. Це визначається великою швидкістю появи

нових знань – вони подвоюються кожні 72 години. В епоху інформаційного суспільства впровадження нових технологій, таких як web 2.0 є ключовим фактором доставки актуальних знань учням [7]. Об'єми збільшення знань представлено на рис. 1 [10]:



Рис. 1. Порівняльні об'єми збільшення знань у контексті розвитку технологій

Отже, для розвитку сучасної системи освіти вже недостатньо впливу тільки людського капіталу, необхідно змінювати саме освітнє середовище, що передбачає перехід до бездротової мережі, поширення розумних терміналів, прогресування Smart-пристроїв, розширення Smart-робіт (мобільного офісу) – це нова якість суспільства, в якому сукупність використання підготовленими людьми технічних засобів, сервісів і інтернету призводить до якісних змін у взаємодії суб'єктів, що дозволяє отримувати нові ефекти – соціальні, економічні та інші переваги для кращого життя.

Слово «Smart» з англійської мови перекладається прикметником розумний і означає все, що вдало пристосоване до розв'язання конкретної технічної або організаційної проблеми. Тобто Smart – це властивість об'єкта, що характеризує інтеграцію в даному об'єкті двох або більше елементів, які раніше не з'єднувалися та забезпечуються використанням інтернет. Наприклад, Smart-TV, Smart-Home, Smart-Phone.

Цікавим, на наш погляд, є тлумачення абрєвіатури Smart: S – Self-directed (орієнтовано на самонавчання); M – Motivated (мотивує активну пізнавальну діяльність); A – Adaptive (адаптовано для суб'єкта освіти); R – Resource Free (має вільні для доступу освітні ресурси); T – Technology Embedded (забезпечується технологіями) [12].



На нашу думку, поняття «Smart» має можливості більш швидкої відповіді на вимоги економіки і світу. Розвиток економіки вимагає добре освічених фахівців різних рівнів, і технізація сучасного життя вимагає певного рівня грамотності (в широкому сенсі) у всіх членів суспільства. Більшість розвинених країн просуває концепцію Smart у рамках розвитку не тільки системи освіти, а й економіки в цілому. Основу цієї концепції становлять три основні ідеї [11]:

1. Мобільний доступ. Необхідно забезпечити можливість отримання всіх видів цифрових послуг у будь-якому місці світу, при цьому дані сервіси повинні бути спрямовані на кожного користувача індивідуально.

2. Створення нових знань. Жодна країна не зможе розвиватися без постійного здобуття нових знань, які в свою чергу складають основу модернізації національної економіки.

3. Створення Smart-оточення. Середовище Smart дозволяє стимулювати появу окремих технологічних розробок, які можуть вийти на рівень, коли інформаційно-технологічне середовище наближається до природного інтелекту і служить однією з основних ідей, на яких базується ідея «розумної» економіки.

З огляду на вище окреслене вважаємо, що таке навчання дасть можливість самостійно розвивати індивідуальну освітню та в подальшому професійну траєкторію зростання того, хто навчається, а також прирівняє рівень здобувачів освіти міських і сільських шкіл й відкриє шлях до міжнародного освітнього простору.

Підкреслимо, що середовище Smart-освіти – це конвергенція ІКТ та інфраструктури інтернету, тобто злиття онлайн-розподілу програмного забезпечення і контенту в форматі мультимедіа. У цьому контексті Smart-технології передбачають використання комп'ютерних систем і мікропроцесорів для виконання щоденних завдань і обміну інформацією [4]. Тобто ключовими аспектами є створення гнучкого і відкритого середовища навчання з використанням гаджетів, відкритих освітніх ресурсів, систем управління.

У ході дослідження з'ясовано, що мета розумного навчання полягає в тому, щоб зробити процес навчання ефективним за рахунок перенесення освітнього процесу в електронне середовище. Тобто мова йде про спільне створення і використання контенту і про спільне навчання. Саме такий підхід дозволить надати доступ до знань викладача кожному бажуючому. Створюється особливий простір, взаємодія суб'єктів діяльності, в якому кожен залучається до пошуку істини, висловлює, аргументує свою точку зору, формує взаємоприйнятну точку зору, прагнення реалізувати обмін знаннями, досвідом. Більш того, це дозволить розширити межі навчання, навчання стане доступним усюди і завжди [11].

Вважаємо, що з впровадженням Smart-технологій будуть створені умови для реалізації проголошеного ЮНЕСКО провідного принципу освіти XXI століття «освіта для всіх» і «освіта через усе життя» – «Life Long Learning (LLL)».

Сама концепція Smart активно почала впроваджуватися в світову освітню практику ще у 90-х роках минулого століття. Так у 1997 році уряд Малайзії анонсував концепцію створення Smart-школи. В кінці 1990-х рр. в Південній Кореї запускається проєкт «Школи майбутнього» на базі існуючих освітніх установ. На початку 2000-х рр. Китай також анонсував Smart-реформу освіти. У Макао як пілотний проєкт у 2008 році Smart-освіта була впроваджена в 60 тис. шкіл. Рік по тому цей експеримент був повторений у Гонконзі. Реформи освіти в цих країнах спрямовані переважно на навчання роботі з комп'ютером, вміння використовувати різні інформаційні ресурси для отримання необхідних навичок і знань [9]. Курс на розвиток Smart-освіти сьогодні взяли багато країн, у тому числі і наша держава.

Вважаємо, що у контексті реформування вітчизняної освітньої системи буде цікавим вивчення досвіду Казахстану щодо впровадження Smart-технологій, зважаючи на те, що ця держава входить до числа світових лідерів за доступністю освітніх послуг на всіх рівнях національної системи освіти.

Дослідження показало, що на 2011-2020 роки було розроблено державну програму розвитку освіти, результатом якої Казахстан стає освіченою державою, з розумною економікою та висококваліфікованою робочою силою. «Розумні» Smart-технології вже застосовуються при створенні «розумних» будинків, офісів, промислових підприємств і з 2011 року – для поновлення міської інфраструктури м. Астани. У республіці ведеться активна робота по впровадженню інформаційних Smart-технологій в освіту і державне управління. Це одна з найактуальніших проблем і для педагогів, і для батьків, і в цілому для всієї держави, оскільки відкриваються нові можливості і в менеджменті освіти, і у вихованні, і в економіці освіти. Сучасні учні давно на «ти» з комп'ютерами, мобільними пристроями та іншою сучасною технікою. Нові знання вони сприймають з великим інтересом, якщо їх викладання відбувається з використанням новітніх інформаційних, комунікаційних і аудіовізуальних технологій. Впровадження Smart-технологій робить позитивний вплив на освітній процес, допомагає вчителям розширити можливості навчання, проводити роботу як з окремими учнями, так і в малих групах або з цілим класом за будь-якої методики навчання, а також надає доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек та інших інформаційних ресурсів, є доступним для вчителів і учнів в будь-якій точці Земної кулі. Застосування Smart-технологій робить урок більш динамічним, підвищує мотивацію учнів до навчання, а також дозволяє вчителю підвищити якість навчання відповідно до запитів суспільства. Проведення уроків з використанням

інтерактивних технологій передбачає наявність інтерактивної дошки, проєктора, комп'ютера, програмного забезпечення. Використання такого комплексу дозволяє замінити на уроках традиційні наочні посібники мультимедійними [2].

Відповідно до окресленої програми в рамках проекту «Smart Astana» в 17 школах міста було реалізовано проєкт «Школа майбутнього – сьогодні», який передбачав впровадження єдиної соціальної мережі, підключення до Інтернету з фільтрацією контенту тощо. У школі № 64 м. Астани і КДУ «Комплекс школа-гімназія-дитячий садок № 2» м. Усть-Каменогорськ реалізовані пілотні проєкти «Samsung Smart School» (рис. 2), націлені на підвищення інтерактивності навчання, що включають оснащення класів електронними дошками, спеціальними зарядними станціями і сучасною мультимедійною технікою. Цю програму також було успішно апробовано в Південній Кореї, США і Бельгії. Впровадження нових Smart-технологій не тільки підвищило інтерес до нових знань серед учнів і дорослого населення з тим, щоб вони змогли успішно соціалізуватися в глобальному співтоваристві, а й дозволило зробити навчання набагато ефективніше і поліпшило навички роботи протягом усього життя, як цього вимагає сучасна економіка, що постійно зростає [2].

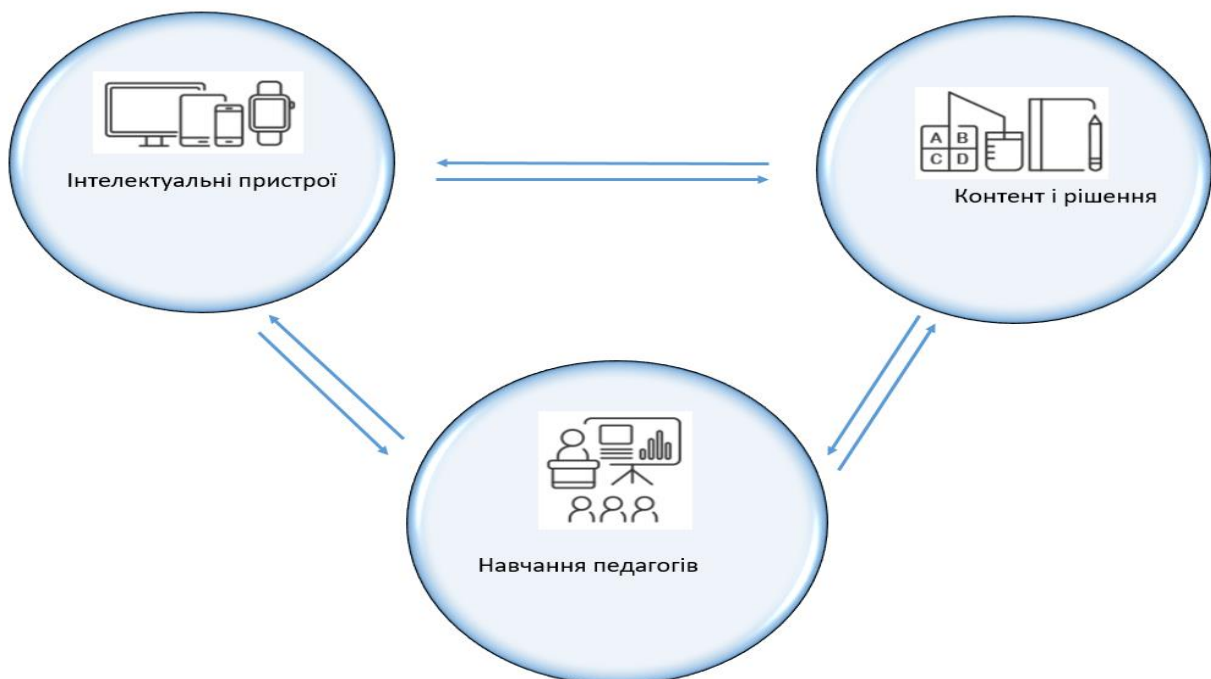


Рис. 2 Модель «Samsung Smart School»

Закцентуємо, що Smart-суспільство ставить перед університетами нову глобальну задачу: підготовку кадрів, що володіють креативним потенціалом, які вміють думати і працювати в новому світі. Для цього їх треба вчити новим практичним навичкам: комунікувати в соціальних мережах, відбирати корисну інформацію, працювати з електронними

джерелами, складати особисті бази знань, що вимагає зміни природи освітнього процесу [13, с. 47].

У межах нашого дослідження вважаємо доцільним представити досвід провідних університетів Казахстану, а саме: Казахський національний університет імені аль-Фарабі та Карагандинський економічний університет.

Отже, для досягнення стратегічних цілей і завдань, що стоять перед університетом, Казахський національний університет імені аль-Фарабі реалізує власну програму трансформації в сучасний дослідницький вуз (університет світового рівня) «AL-FARABI UNIVERSITY SMART CITY» [14].

Зазначимо, що модель «AL-FARABI UNIVERSITY SMART CITY» розроблена на основі ідей і вчення Абу Насра ібн аль-Фарабі про добродієне суспільство. Її впровадження націлене на створення університету сучасної формації, в якому одночасно і гармонійно розвиваються дві основні складові діяльності – технологічна і духовно-моральна.

Так, технологічна платформа університету базується на проєкті «Е-кампус». КазНУ – це цифровий університет, в якому хмарні технології впроваджені в автоматизацію діяльності вузу; Smart-технології впроваджені в управління інфраструктурою кампусу; технології Big Data використовуються для формування аналітичної системи.

З метою трансляції досвіду великих інноваційних корпорацій в університеті створені і активно працюють науково-освітні центри «Hewlett-Packard», «Cisco», «Konica Minolta», «Fujitsu», «Samsung», «Alcatel», «Лабораторія Касперського», Microsoft, Intel, Huawei тощо.

Важливим елементом інфраструктури Е-кампусу є «Інноваційний Дата центр КазНУ» з обчислювальною потужністю 5 Терафлопс, який об'єднує корпоративну систему сховищ даних і високопродуктивні обчислювальні ресурси, які використовуються для розв'язання прикладних завдань з проблем екології, нафтогазової й уранової промисловості, біоінформатики, нанотехнології, сейсмо- та геологорозвідування, космічних технологій, економічного та соціального прогнозування.

На базі університету створюється інноваційний ІТ-технопарк «Альянсу університетів Нового Шовкового шляху», що включає більше 130 університетів країн Євразії і СНД, за моделлю «Silicon Valley», ядром якого є Суперкомп'ютер КазНУ продуктивністю 1620 Терафлопс, що входить у ТОП-500 світу з обчислювальної потужності, отриманий в як грант уряду.

Освітній процес в університеті протікає за підтримки розробленого в КазНУ ім. аль-Фарабі інформаційно-програмного комплексу «Univer 2.0», що забезпечує автоматизованими робочими місцями всі категорії користувачів, задіяних в освітньому процесі, починаючи з приймальної комісії і закінчуючи випуском студентів. Система забезпечує синхронну

роботу всіх учасників освітнього процесу. Завдяки хмарній системі автоматизації освітнього процесу всі навчальні (відвідуваність, успішність, виставлення оцінок на заняттях і іспитах тощо) і допоміжні процеси (процедури розподілу вакантних освітніх грантів і місць у гуртожитках та ін.) гранично відкриті і прозорі.

З 2016 року в КазНУ функціонує Центр ситуаційного управління – організаційно-технологічний комплекс, основу якого складають програмне та інформаційне забезпечення підтримки управлінських рішень на основі комплексного моніторингу факторів впливу на розвиток процесів, що відбуваються.

Для розвитку потенціалу наукових розробок і освоєння новітніх виробничих технологій з наукомістких технологій функціонує Кластер інжинірингу та наукоємних технологій, що об'єднує Науково-технологічний парк, Центр процесних інновацій (Центр інжинірингу і комерціалізації) і Центр «зелених технологій».

Центр «зелених технологій» являє собою міське «МІНІ-ЕКСПО» для реалізації інноваційних проєктів з «зеленої енергетики», і підготовки фахівців нової формації на основі сучасних технологій і наукомісткого інжинірингу, із застосуванням різних технологій отримання енергії: вітрової, сонячної, гідро- і геотермальної і біогазової енергетики. На території центру акумульована діяльність усіх необхідних альтернативних джерел енергії: теплові насоси, установка з отримання біогазу, вітрогенератори.

У рамках програми підготовки висококваліфікованих кадрів для пріоритетних галузей для цілей індустріально-інноваційного розвитку країни в університеті відкриті інноваційні лабораторії архівації та розповсюдження інформації, наноматеріалознавства і технології нових наноматеріалів для індустрії, лабораторія з виробництва хімікатів для промисловості та агрохімії, лабораторія зеленої енергетики для індустрії.

Підкреслимо, що у КазНУ ім. аль-Фарабі вперше в Казахстані відкрито Центр дистанційного зондування Землі спільно з Науково-дослідним інститутом аерокосмічної інформації Академії наук КНР. Проєкт спрямовано на вирішення широкого кола оригінальних науково-прикладних, технологічних, аналітичних та освітніх завдань зі створення «цифрового» Казахстану з використанням передових цифрових технологій зондування Землі, що в свою чергу відкриває широкі перспективи для проведення геологічних досліджень, картографування, аеро- і космічних зйомок, отримання гіперспектральних зображень тощо.

Для вивчення степової екосистеми і проблем взаємодії біосфери і культурогенезу, соціокультурних і духовно-сакральних цінностей степового світу створено науково-дослідний інститут «Археологія і степові цивілізації».

Центр «Цифрові технології та робототехніка» створений для розробки і реалізації науково-освітніх і дослідницьких робіт у галузі цифрових технологій і робототехніки та модернізації навчальних програм механіко-математичного факультету з урахуванням сучасної концепції мехатроніки.

Найважливішим завданням університету є духовне виховання молоді як громадян країни і світу. Бібліотека імені аль-Фарабі – структурний підрозділ Казахського національного університету імені аль-Фарабі, була відкрита одночасно з університетом у 1934 році. Бібліотека забезпечує інформаційну, освітню, наукову та культурно-просвітницьку діяльність учнів і професорсько-викладацького складу.

Бібліотека імені аль-Фарабі є найбільшою вузівської бібліотекою країни і Центральної Азії, тут зберігається понад 2,5 млн. документів. Фонд бібліотеки – зібрання наукової, художньої, навчально-методичної, навчальної літератури. Читачі бібліотеки можуть отримувати інформаційні послуги не тільки в традиційному форматі і стаціонарному режимі, але і дистанційно в електронному форматі в режимі онлайн.

Духовно-моральна складова моделі «AL-FARABI UNIVERSITY SMART CITY» базується на ініційованому КазНУ проєкті «Формування громадян доброчесного суспільства», метою якого є об'єднання університетів в просуванні та поширенні серед молоді ідей миру, добра і справедливості, закладених у працях Абу Насра ібн аль-Фарабі.

Так, із розвитком цифрових технологій перехід Карагандинського економічного університету [1; 15] до рівня Smart-університету відбувається за такими напрямками, як трансформація організаційної структури, організація взаємодії студента й викладача за допомогою використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які надають гнучкість навчання в освітньому середовищі, слугують провідниками до всесвітнього освітнього контенту, сприяють персоналізації навчання, трансформації освітнього процесу з метою адаптації системи освіти під рівень знань та індивідуальних здібностей студента.

Закцентуємо, що Smart-освіта дозволяє Університету вирішувати такі завдання: досягати академічних цілей, викладених у Програмі стратегічного розвитку університету, створювати згуртовану, відкриту й зацікавлену спільноту викладачів, студентів, батьків, співробітників, випускників та інших людей, які розуміють і цінують прагнення й цінності закладу вищої освіти, а також стати моделлю чітко керованого університету – гнучкого, ефективного й відкритого для прогресу, з культурою співробітництва та інновацій.

В умовах Smart-середовища в університеті відкрито центр обслуговування студентів (ЦОС), який орієнтований на максимальне

поліпшення всебічної взаємодії зі студентською спільнотою, що дозволяє економити час студентів і усуває корупційні ризики в системі «університет–студент». Центр надає 6 видів державних послуг: прийом документів на вступ до ЗВО, відрахування з нього, переведення до іншого освітнього закладу, здійснення змін в освітньому процесі, видача довідок особам, які не завершили навчання та не отримали фундаментальну наукову освіту, надання місць у гуртожитках, а також академічних відпусток.

Підкреслимо, що одночасно студентів можуть обслуговувати кілька вікон. Обслуговування здійснюється в порядку електронної черги. Час обслуговування регламентовано відповідно до Держстандарту. Крім цього, в Центрі організовано куточок самообслуговування студентів і співробітників КЕУ для отримання державних послуг через портал електронного уряду.

З метою зниження корупційних ризиків реалізована система автоматизованого формування екзаменаційних білетів. Також у межах формування антикорупційної культури проводиться робота з проектним офісом «Сарыарқа – адалдық алаңы». Спільно з проектною групою за напрямом «Освіта» здійснюється моніторинг щодо виявлення корупційних ризиків та прозорості освітнього процесу.

Було виявлено, що першим кроком до повномасштабного розгортання «розумної інфраструктури», на базі якої планується організувати центр управління всіма ресурсами університету, стало впровадження системи контролю за доступом на територію та в приміщення університету, що включає в себе пропускну систему, системи відеоспостереження.

В Університеті використовується робот-андроїд «Нурлан», який зустрічає абітурієнтів та інформує їх про правила прийому документів на навчання. Таким чином, уже під час першого знайомства із закладом освіти майбутній студент отримує позитивний досвід. Робот може відповісти на більше ніж 10 000 питань у режимі реального часу: це історія університету, організація освітнього процесу, правила поведінки учнів, життя в гуртожитках, можливість отримання грантової підтримки ректора тощо. Таким чином, невелика частина Smart трансформації університету допомагає студентам почувати себе як удома. У результаті стрес студента-першокурсника зменшується.

Зазначимо, що з метою формування Smart-середовища в університеті відкрито офіс цифрових технологій навчання, до якого ввійшли 4 лабораторії: «Цифрові банківські технології і трейдинг», «Робототехніка та 3D-Принтинг», «Сучасні цифрові технології», «Цифрова економіка», а також онлайн-студія Adobe Connect, онлайн-майданчик «Рухані Жаңғиру».

У ході дослідження з'ясовано, що в умовах Smart-освіти для вдосконалення якості підготовки студентів і відповідності цілям та завданням

університету функціонують: навчально-інноваційний комплекс «Електронний податковий комітет», Центр багатомовного навчання, Центр навчального телебачення, Інформаційно-освітній центр, Цифрова бібліотека, Віртуальне підприємство, Лінгафонний-мультимедійний кабінет англійської мови, Кабінет спільної магістерської програми КЕУ-РУДН, Конференційна зала за міжнародним стандартом із системою синхронного перекладу.

Цікавою є організація роботи бібліотеки, до складу якої входить п'ять центрів. Бібліотека містить 350 посадочних місць, електронний читальний зал, у якому студенти працюють з електронними каталогом і підручниками, встановлено супутникове телебачення, є доступ до інтернету, можливість сканування документів та доступ до національних і міжнародних баз даних.

Інформаційне забезпечення ґрунтується як на традиційних, так і на електронних носіях інформації. Інформаційно-освітнє середовище бібліотеки об'єднане в єдину інтегровану мережу – БАРС (бібліотечна автоматизована робоча система), що містить довідково-пошуковий апарат, який включає електронний каталог, довідково-пошукові системи, проблемно-орієнтовані бази даних (БД) та інші види ресурсів. Фонди бібліотеки КЕУ налічують близько мільйона одиниць літератури, 9 255 найменувань електронних видань. Відкрито доступ до світових електронних освітніх ресурсів GMID, Thomson Reuters, Oxford, Cambridge.

Зазначимо, що максимальна ефективність роботи з фондом досягається шляхом організації місць самообслуговування, які дозволяють здійснювати видачу та прийом книг без залучення співробітника бібліотеки.

З метою доступності освіти для людей з обмеженими можливостями Smart-освіта університету передбачає автоматизовані електронні пандуси, відеолекції з титрами для глухих. ІТ-рішення в кампусах і аудиторіях забезпечують рівну й доступну освіту для кожного студента. Відеолекції із субтитрами не тільки допомагають студентам з обмеженими можливостями, але й можуть використовуватися іншими учасниками освітнього процесу для пошуку лекцій і перегляду їх після занять [15].

Таким чином, сьогодні вкрай важливо не упустити «розумні» технології, а також пам'ятати, що «Розумна нація» ґрунтується на «розумній» інфраструктурі, яка розвивається спільно з державою, бізнесом, наукою і «розумними» громадянами, провідником яких служить Smart-освіта. Отже, зараз саме час реалізації Smart-стратегії, завдяки якій університети можуть створити сучасне освітнє середовище для студентів.

Однак, ми розуміємо, що якість системи освіти не може бути вище рівня педагогів. Сучасний педагог повинен не тільки володіти знаннями в галузі Smart-технологій, а й бути фахівцем щодо їх застосування у своїй



професійній діяльності. Тому необхідною передумовою розвитку Smart освіти є формування професійного кадрового потенціалу та вивчення досвіду щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Зазначимо, що під час впровадження Smart-технологій у систему підвищення кваліфікації педагогів необхідно враховувати такі принципи:

- поєднання (Smart-технологія повинна поєднуватися з традиційним, доповнювати і збагачувати його);

- розумність (вибір Smart-технології визначається для кожної конкретної навчальної події з урахуванням його специфіки, цільової аудиторії, авторства тощо);

- економічність (Smart-технології повинні економити гроші, ресурси і час для всіх його учасників);

- етапність (впровадження Smart-технології розумно здійснювати поетапно в системі підвищення кваліфікації педагогів, плавно інтегруючи його в поточний процес, поступово розширюючи сфери застосування та регіони);

- креативність (вибір конкретних методів, прийомів, форм подачі матеріалу при Smart-технології вимагає творчого підходу, роботи команди однодумців);

- комунікативність (можливість безпосереднього спілкування, оперативність подання інформації, віддалений контроль стану процесу, швидкого доступу до освітніх ресурсів, розташованих на віддаленому сервері, а також можливість онлайн комунікацій віддалених користувачів при виконанні колективного навчального завдання);

- продуктивність користувача різко зростає під час автоматизації нетворчих, рутинних операцій пошуку необхідної інформації і, відповідно, збільшується ефективність навчальної діяльності [12].

Підкреслимо, що впровадження Smart-технологій під час короткотривалих курсів системи підвищення кваліфікації педагогів передбачає розв'язання таких завдань:

- побудова інфраструктури для реалізації Smart-технологій;

- побудова стандартних платформ для Smart-технологій;

- проведення навчання педагогів у спеціально обладнаних Smart-класах;

- планшети, електронна дошка повинні бути з'єднані, щоб забезпечити зручну роботу в класі для миттєвої передачі даних з дошки або планшета вчителя на пристрої тих, хто навчається;

- посилення ІКТ-компетенцій педагогів для подальшого навчання в електронному середовищі зі Smart-пристроями;

- забезпечення Smart-пристроями (планшети типу Galaxy Note, Galaxy Tab, Ipad, Ipad mini; мобільні телефони з додатковими функціями

комп'ютера, портативні комп'ютери з функціями телефону на базі операційних систем Android, IOS, Windows Phone і інші з можливістю завантажувати і видаляти програми);

- проведення навчання на базі бездротового інтернету з розширенням впливу мобільного навчання;

- побудова траєкторії індивідуального освітнього маршруту професійного розвитку, що відображає особисті здібності, талант і креативність педагогів;

- перехід до активного навчання з найбільшою ефективністю отримання знань наданого контенту в інтернет;

- застосування нового методу викладання «Flipped Classroom» – це традиційне «перевернуте навчання»;

- створення гнучкого навчання в інтерактивному освітньому середовищі, об'єднуючи організації освіти і професорсько-викладацький склад з метою спільної освітньої діяльності в мережі «Інтернет» на базі загальних стандартів, угод і Smart-технологій;

- підтримка послуг двостороннього режиму: на одній платформі той, хто навчається вибирає різні послуги;

- проведення грамотних онлайн уроків зі створенням завдань для онлайн системи оцінювання;

- розвиток тренінгових курсів та поліпшення освітнього середовища, людськими ресурсами, що підтримують Smart-технології;

- активне використання ресурсів мережевих спільнот педагогів, соціальних мереж для вирішення професійних проблем;

- відкрита взаємодія з різними соціальними сферами для визначення результативності становлення і розвитку Smart-технологій;

- застосування принципу навчання «рівний-рівному», кожен учитель, який підвищив кваліфікацію, повинен передати новий досвід колегам своєї школи та інших шкіл;

- розробка змісту цифрових посібників (початкові, середні, старші класи, предмети);

- створення, поширення, управління освітнім контентом і побудова єдиної платформи.

У ході дослідження з'ясовано, що в практиці підвищення кваліфікації активно застосовується проект Smart-освіта, в основі якого диференційований підхід. Цей проект сприяє розширенню ринку через навчальну платформу P.I.C.K., яка відповідає рамкам існуючих методів навчання і потреб клієнтів щодо персоналізації, інтеграції, можливості підключення та обміну знаннями (рис. 3) [12].

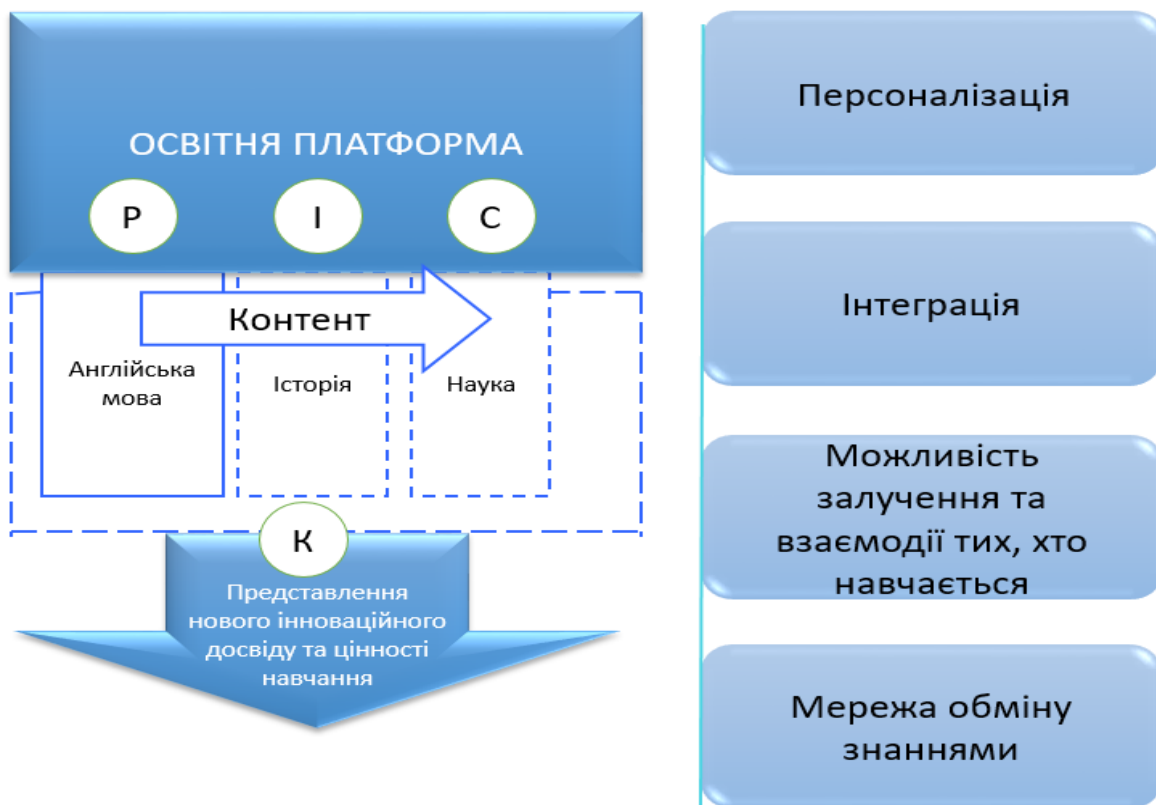


Рис. 3. Проект Smart-освіти

Закцентуємо, що процес упровадження Smart-технологій передбачає і новий підхід до розробки навчальних курсів, які будуються на основі системного багатовимірного бачення та безперервного оновлення змісту. Модель розробки навчальної дисципліни в умовах Smart-освіти представлено на рис. 4 [5].



Рис.4. Модель розробки навчальної дисципліни в умовах Smart-освіти

Нова модель системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає впровадження комплексу навчальних курсів, а саме:

- вступний курс Smart-технології: розуміння основних понять, практичне використання Smart-освіти;
- базовий курс Smart-технологій: застосування Smart-технологій залежно від категорії шкіл;
- поглиблений курс Smart-технологій: модель Smart-технологій залежно від типу шкіл / навчальних дисциплін;
- курси лідерства в Smart-освіті: шкільний менеджмент для просування Smart-освіти.

Окреслені навчальні курси Smart-технологій набувають нові характеристики через підвищення якості, мотивації та зацікавленості педагогів, вивчення багаточисельних електронних матеріалів. Отже, використання нових навчальних курсів Smart-технологій у системі підвищення кваліфікації дозволяє ділитися досвідом та ідеями, більше займатися наукою, персоніфікувати курси залежно від їх завдань і компетенцій, економити час.

Виявлено, що не менш важливим у контексті окресленого питання є використання Smart-підручника, який визначають як комплексний навчальний матеріал, який створюється і оновлюється на основі використання технологічних інновацій і Інтернет-ресурсів та містить систематичний виклад знань предметної галузі з різними посиланнями на ресурси і функціями підтримки навчання в будь-який час і в будь-якому місці [12].

У ході дослідження з'ясовано, що сьогодні основними трендами Smart-підручників можна вказати такі: анімаційний контент, відеоконтент, eStream (потокове відео), TYPO-графіка, 3D-графіка.

Серед вимог до технології створення Smart-підручника провідну роль відіграють такі: використання хмарних технологій; використання розширених можливостей мультимедійних засобів; інтерактивність освітніх інструментів; автоматична фільтрація за рівнем освоєння матеріалу (рейтинг знань); підписка на доступ і використання; групова робота співавторів і читачів в інтернет-просторі; створення контенту через особистий кабінет.

За таких вимог у процесі створення Smart-підручника необхідно дотримуватися таких принципів [6; 12]: Smart-освітнє середовище; чітка постановка цілей і завдань перед учнями; покроковий і короткий виклад матеріалу, але максимально інформативний і зручний для сприйняття; діяльнісний підхід при навчанні; наявність спеціальних вправ для відпрацювання теоретичного матеріалу; фіксація і контроль кожного кроку

виконання роботи (як правило у вигляді тестів); підтримка двостороннього зв'язку «учень-учитель».

Дослідження показало, що у роботі зі Smart-технологіями особливо зростає роль викладача (Тьютора) як організатора і координатора процесу навчання, який отримує можливість більш гнучко спрямовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня.

З огляду на вище окреслене наведемо досвід співробітників відділу інформаційних технологій Філії АТ Національного центру підвищення кваліфікації «Өрлеу» Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників Акмолинської області протягом 3-х років здійснювали реалізацію обласного експерименту «Впровадження Smart-освіти в системі підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх шкіл».

Так, з ініціативи співробітників відділу інформаційних технологій Філії АТ НЦПК «Өрлеу» ІПК ПР Акмолинської області, в експериментальних школах визначили вчителів-дослідників, з якими проводилися різні заходи – семінари, конференції та постійно діючі консультації, було відкрито електронну пошту з метою накопичення банку матеріалів з цього експерименту. Співробітниками інституту було проведено серії методичних десантів у Школу-гімназію №8 м. Щучінск Бурабайського району та ЗОШ ім. М. Габдулліна с. Зеренда Зерендінського району, семінари-практикуми «Дослідження і вивчення Smart-технологій на уроках в сільській школі». Зазначимо, що вчителями вище названих шкіл успішно проводилися уроки з використанням смартфонів і планшетів [6].

За висновками проведеного експерименту співробітниками відділу інформаційних технологій Філії АТ НЦПК «Өрлеу» ІПК ПР Акмолинської області стверджуємо, що досвід педагогів, які брали в ньому участь, є вкрай цінним для широкого застосування в освітню практику Smart-технологій. Експериментальні дані засвідчують, що освітній процес зі Smart-технологіями надає учням можливість придбання певних компетенцій на основі системного багатовимірного бачення і вивчення дисциплін, з урахуванням їх багатоаспектності і безперервного оновлення змісту. Smart-освіта – це, в першу чергу, підтримка потреб учнів і педагогів. Кожен з педагогів в своїх спостереженнях відзначили, що на уроках з використанням Smart-технологій спостерігається гнучкість, можливість використання максимальної різноманітності мультимедіа (аудіо, відео, графіка), здатність швидко і просто налаштуватися під рівень складності завдання того чи іншого предмета за допомогою мобільних пристроїв.

У межах експерименту вчителями використовувався цілий ряд мобільних додатків, перелік яких подано у таблиці 1 [6].

**Перелік мобільних додатків  
для застосування на уроках в умовах Smart-освіти**

<b>Назва додатку</b>	<b>Короткий опис</b>	<b>Область застосування</b>
<b>Pio Smart Recorder</b>	зручний диктофон для iOS	урок
<b>Gero</b>	тайм-менеджер, допомагає стежити за витратами часу на відпочинок та роботу	взаємодія з батьками
<b>Google Maps</b>	картографічні сервіси, що надають супутникові інтерактивні карти онлайн	урок, позаурочна діяльність
<b>Human Anatomy Atlas</b>	багатофункціональний 3D анатомічний атлас	урок, позаурочна діяльність
<b>Space Images</b>	значима колекція зображень, зроблених телескопом Хаббл	урок, позаурочна діяльність
<b>Geography Learning Game</b>	додаток, що підходить для школярів, які почали вивчати географію в ігровій формі	позаурочна діяльність
<b>Chemik</b>	допомагає у розв'язанні задач з хімії, отримувати кінцеві продукти реакцій та урівнювати коефіцієнти	урок, позаурочна діяльність
<b>Lingualeo</b>	додаток для вивчення англійської мови	урок, позаурочна діяльність
<b>Твіттер</b>	програма для соціальної мережі, побудована на мікроблогінгу	позаурочна діяльність

Отже, моделювання уроку на основі використання мобільних Smart-технологій дозволяє проектувати уроки креативного і когнітивного типів. Застосування смарт-технологій дозволяє привернути увагу учнів до процесу навчання на різних етапах заняття. Проте необхідно пам'ятати, що навчають не «гаджети», а вчитель і тільки від його майстерності залежить кінцевий освітній результат.

Курсова і міжкурсова робота з впровадження Smart-технологій у Філії АТ Національного центру підвищення кваліфікації «Єрлеу» Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників Західно-Казахстанської області передбачає включення до програми короткострокових курсів підвищення кваліфікації такі теми: *«Використання Smart-пристроїв у навчанні», «Інформаційно-комунікаційні технології Smart-школи», «Формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога при*

розробці цифрового освітнього контенту», «Роль SMART-технік при формуванні функціональної грамотності школярів», «Вебсервіс Prezi, Padlet і Realtimeboard», «QR-коди як засіб трансляції навчально-методичної інформації в освітньому процесі». Основою лекційно-практичних занять з перерахованих тем стали матеріали зарубіжного досвіду університетів Лондона, Редінга (Великобританія), Сеула (Республіка Корея) [3].

З 2016 р. професорсько-викладацький склад Інституту проводить онлайн курси з підвищення ІКТ-компетенцій педагогів з таких тем, як: «Можливості смарт пристроїв», «Веб-сервіс Prezi – інструмент для створення інтерактивної презентації в режимі онлайн», «Мови HTML + CSS», «Електронні послуги і електронний уряд», «Транзакційні послуги і мобільний гаманець». Підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти на онлайн курсах здійснюється з ініціативи організацій або побажанням педагогічного працівника.

Отже, впровадження інноваційних методів і інструментів в освітню систему дозволить активізувати діяльність педагога у новому форматі. Педагоги, підвищуючи рівень своїх знань і опановуючи новими вміннями не тільки залежно від зміни змісту навчальної програми, але і залежно від появи нових технологій, зможуть продемонструвати учням ефективні можливості використання гаджетів у навчальній діяльності, відволікаючи їх від розгляду гаджетів як іграшок для розваг.

Таким чином, формування Smart-суспільства в Україні можливе за рахунок розвитку методологічної бази функціонування освітньої системи в умовах Smart, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, здатних діяти в умовах Smart-освіти та використовувати Smart-технології з метою формування інтелектуального, творчого і духовного потенціалу підростаючого покоління держави.

### **Література до параграфа**

1. Аймагамбетов Е. Тенденции цифровой трансформации в высшем образовании. *Казахстанская правда*, вип. 15 октября 2019. URL: <https://www.kazpravda.kz/fresh/view/tendentsii-tsifrovoi-transformatsii-v-visshem-obrazovanii>
2. Бектурова З. К. Возможности внедрения smart технологий обучения в школе. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 7. С. 125-126.
3. Жумагалиева Д. Ш., Темирбаева Г. Б. Особенности образовательной программы курсов повышения квалификации педагогических кадров в условиях развития информационно-коммуникационных технологий. *Білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында смарт техникаларды тиімді пайдалану және әлемдік тәжірибе: тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның материалдары*. II-бөлім – Орал, 2017. б.25-29.
4. Курильчук М. Майбутнє вже настало: що таке смарт-технології та для чого вони потрібні. *Вікенд*, 29 серпня 2019. URL: <https://weekend.today/kolonki/sho-take-smart-tehnologii-ta-dlja-chogo-voni-potribni.htm>

5. Муканова Р. А. От электронного обучения к Smart-обучению. *Открытая школа*. № 3 (144), март 2015. URL: [http://www.open-school.kz/glavstr/tema\\_pomera/tema\\_pomera\\_144\\_1.htm](http://www.open-school.kz/glavstr/tema_pomera/tema_pomera_144_1.htm)

6. Муканова Р. А., Акишева А. К., Ахметов А. Х. Возможности использования мобильных Smart-устройств в образовательном процессе. *Білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында смарт техникаларды тиімді пайдалану және әлемдік тәжірибе: тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның материалдары*. II-бөлім – Орал, 2017. б 105-109.

7. Нургазинова М. К. Smart-обучение нового века. *Білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында смарт техникаларды тиімді пайдалану және әлемдік тәжірибе: тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференцияның материалдары*. II-бөлім, Орал, 2017. б 123-126.

8. Семеніхіна О. В. Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до Smart-суспільства. *Науковий вісник Донбасу: Електронне наукове фахове видання* № 3 (23). 2013. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13sovpds.pdf>

9. Султанова Г. М. Smart-технологии как средство повышения качества образования. URL: <https://zkoipk.kz/ru/smartconf2017/1-section/3517-conf.html>

10. Тихомиров В. П. Мир на пути к Smart Education: новые возможности для развития. URL: <https://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648>

11. Тихомиров В. П. Смарт-образование: новые возможности для развития в информационном обществе. *Школьная библиотека*. 2013. №1. С.23-28.

12. Smart-обучение в системе повышения квалификации педагогов: Методическое пособие. Составители: А. С. Тен, Е. М. Кушкарбаев, Г. Ш. Бектыбаева, Н. В. Цой, М. К. Умербеков, Н. А. Филинова, Д. Д. Ускенбаев, Д. Т. Омаров, Н. К. Дускалиев, Г. С. Жарылгамысова, Алматы : АОО НЦПК «Өрлеу», 2014. 112 с.

13. Humanitarian aspects of education, creativity and personal freedom: Collection of articles / M.E. Kudryavt-seva. M.: Direct Media, 2014, с.47.

#### **Інтернет ресурси:**

14. <https://www.kaznu.kz/ru/20523/page/>

15. <https://www.keu.kz/ru/>

**Діана Пінчук**

## **2.6. ІННОВАЦІЙНІ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Загальна мистецька освіта гармонійно поєднує навчання, виховання і розвиток особистості; вона має сформувати у школярів прагнення і здатність до художньо-творчої самореалізації, підготувати їх до активної участі у соціокультурному житті, до подальшої художньої самоосвіти і духовного самовдосконалення. Мистецька освіта є посередником між суспільно значущими культурними цінностями й особистісними цінностями людини, які детермінують її світоглядні орієнтації, визначають художні інтереси та потреби, естетичні смаки й ідеали.

У сучасному глобалізованому суспільстві дедалі частіше і на різних рівнях лунає застереження щодо «кризи культури», розчинення численних



культур в інформативній мега культурі техногенної цивілізації. Нині завдяки комп'ютерним технологіям, інтернету людина з будь-якої країни може ознайомитися з інформацією з різних куточків Землі. Але збагачення культур при цьому відбувається неефективно, тому що на шляху до спілкування й обміну культурними цінностями постають мовні, ідеологічні, ментальні, етнічні, конфесійні та інші численні бар'єри. У перебігу залучення особистості до світових мистецьких надбань – музики, живопису, скульптури, архітектури, театру, кіно – відбувається опанування унікальною міжнародною мовою, яка не потребує словесного перекладу (своєрідним есперанто, але не штучно створеним, а природнім, гуманітарним) [1, с. 4].

Основний зміст мистецьких шедеврів, їх емоційно-естетичний сенс зрозумілий кожній людині й миттєво схоплюються без вербалізації, нерідко на рівні не тільки свідомості, а й підсвідомості. Мистецькі образи легко закарбовуються у пам'яті й впливають не менше, ніж будь-яка інша інформація. Тому застосування вчителями художньо-педагогічних технологій у шкільній освіті сприяє використанню учнями мистецтва у житті, зокрема змістовному дозвіллі, що відкриває їм вікно у світ художніх цінностей, розширює горизонти розуміння культур усіх народів, країн, епох. У цьому унікальна соціальна цінність і самого мистецтва, і технологій виховання мистецтвом.

Метою діяльності вчителів мистецьких дисциплін відповідно до Концепції загальної мистецької освіти є виховання в учнів ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток художньої свідомості, здатності до художньо-творчої самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні, а також формування естетичних і предметних мистецьких компетентностей як цілісної єдиної основи світогляду особистості [5].

За результатами власних досліджень Л. Масол запропонувала класифікацію категорії «педагогічна технологія». Дослідниця зазначає виокремлення таких аспектів у цьому понятті: дидактичний аспект (В. Безпалько, С. Гончаренко, О. Савченко), виховний (І. Бех, В. Рибалка, Н. Шуркова), цілісна педагогічна технологія (І. Дмитрик, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва) [10, с. 180].

Визначення педагогічних технологій як «художніх» передбачає використання в освітньому процесі в якості основного навчально-пізнавального матеріалу мистецтва, що дає можливість виокремити їх як художньо-педагогічні технології. Специфіка художньо-педагогічних технологій стосовно загальної мистецької освіти полягає в єдності навчальних і виховних функцій із пріоритетом останніх, що забезпечують смисло-ціннісні орієнтації і загальнокультурні компетентності школярів на відміну від спеціальних закладів (музичних і художніх шкіл, шкіл мистецтв), завдання яких – поряд з естетичним вихованням здійснювати початкову

професійну підготовку учнів до можливої майбутньої професії у царині мистецтва. Технології естетичного виховання учнів засобами різних видів мистецтв розроблялися зарубіжними вченими (Р. Гібсон, П. Еббс, Т. Манро, М. Чафчауні), висвітлювалися у вітчизняних джерелах з порівняльної педагогіки (М. Лещенко, С. Федоренко). Українські вчені досліджували основи використання педагогічних технологій в умовах підготовки вчителів до естетичного виховання школярів (О. Кутова), застосування естетотерапії (О. Федій), музикотерапії (Г. Локарева), комп'ютерних технологій на уроках музичного мистецтва і художньої культури (Н. Новікова, О. Базелюк). Проте у царині педагогіки мистецтва наразі немає узагальнюючої праці щодо змісту художньо-педагогічних технологій і особливостей їх упровадження в закладі освіти.

Художньо-педагогічна технологія – теоретично і методично обґрунтований спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення цілей мистецької освіти в єдності навчання та естетичного виховання учнів на основі реалізації потенціалу художніх цінностей; результатом такої організації є формування ціннісно-сислової сфери особистості та розвиток ключових, предметних і міжпредметних компетентностей за допомогою гнучкого управління та коригування спільних дій учителя та учнів відповідно до педагогічної ситуації [11].

Структура художньо-педагогічних технологій включає:

- ✓ людські ресурси (емоційно забарвлена суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя та учнів, палітра форм і методів організації різних видів художньо творчої діяльності учнів);

- ✓ художньо-інтелектуальні ресурси (твори мистецтва, художні знання, ідеї, смисли, цінності);

- ✓ технічні ресурси (аудіовізуальні, комп'ютерні тощо).

У розглянутому ракурсі художньо-педагогічні технології, як і будь-які інші освітні технології можуть бути:

- а) локальними, що стосуються окремих напрямів навчання і наближаються за змістом до конкретних методик (наприклад, технології розвитку вокально-хорових навичок, формування графічних умінь, опанування певною художньою технікою);

- б) системними, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес, різні види мистецтва (щонайперше інтегративні, які здатні об'єднувати декілька різних потоків художньо-навчальної інформації).

Складові системних художньо-педагогічних технологій:

- ✓ концепція – вихідних науково-теоретичних підходів і принципів, які враховують специфіку педагогіки мистецтва;

- ✓ цілепокладання, детерміноване функціями загальної мистецької освіти й сучасними соціокультурними вимогами;

- ✓ змістова частина, що поєднує навчання мистецтву та естетичне виховання;
- ✓ процесуальна частина, спрямована на організацію навчально-виховного процесу на уроках мистецтва та в позаурочний час;
- ✓ форми й методи діяльності вчителя з керування суб'єкт-суб'єктною взаємодією у процесі засвоєння учнями художнього матеріалу;
- ✓ види і способи діяльності школярів у процесі опанування мистецтва; діагностика й оцінювання досягнень – результатів загальної мистецької освіти; корекційна діяльність учителя (щодо перманентних змін у рівнях досягнень учнів відповідно до запланованих результатів – освітніх вимог) [11].

Л. Масол пропонує одну з класифікацій, що демонструє поділ на групи за провідною ознакою.

Класифікація педагогічних технологій:

- ✓ за рівнем застосування (загально-педагогічні, предметні, локальні та модульні).
- ✓ за провідним чинником психічного розвитку (біогенні, соціогенні, психогенні).
- ✓ за філософською основою (матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, наукові та релігійні, гуманістичні й антигуманні, антропософські й теософські, вільного виховання та примусу тощо).
- ✓ за науковою концепцією засвоєння досвіду (асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, розвивальні, сугестивні, нейролінгвістичні, гештальт технології).
- ✓ за ставленням до дитини (авторитарні, дидактоцентристські, особистісно орієнтовані).
- ✓ за орієнтацією на особистісні структури (інформаційні, операційні, емоційно-художні та емоційно-моральні, саморозвитку, евристичні, прикладні).
- ✓ за типом організації та управління пізнавальною діяльністю (структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, комп'ютерні, діалогові, тренінгові) [9].

Класифікація художньо-педагогічних технологій:

- ✓ інтегративні;
- ✓ ігрові;
- ✓ проблемно-пошукові;
- ✓ інтерактивні;
- ✓ сугестивні та естетотерапевтичні;
- ✓ музейні;
- ✓ медіатехнології.

Педагоги-практики розробляють також авторські технології, що комбінують елементи відомих апробованих технологій із власними методичними знахідками, набутими в реальному досвіді [9].

Вибір учителем певної художньо-педагогічної технології, її компонування, поєднання різних форм, методів, прийомів керування діяльністю учнів має відповідати меті загальної мистецької освіти та естетичного виховання, завданням, і драматургії конкретного уроку чи позаурочного виховного заходу, змісту теми, рівням підготовленості учнів.

Матеріалізація художньо-педагогічних технологій може здійснюватися через діяльність учителя, тобто організацію безпосереднього спілкування з учнями на уроках і в позаурочний час, а також через навчальну літературу чи комп'ютерні програми. У зміст підручників і посібників (у тексти, завдання, ілюстрації, схеми тощо) закладаються певні технологічні підходи автора, алгоритми, які будуть поетапно реалізовані в пізнавальній діяльності під керівництвом учителя або в самостійній роботі учнів з навчальною книжкою. У такий спосіб підручники й робочі зошити для учнів з мистецтва та художньої культури можна трактувати як інформаційні моделі й матеріальні носії художньо-педагогічних технологій.

Інтегративні художньо-педагогічні технології є системоутворюючими для курсів «Мистецтво» і «Художня культура», які вивчаються в основній школі як базові й мають на меті розвиток ключових, предметних і міжпредметних компетентностей школярів. Завдяки усвідомленню учнями навчального матеріалу в міжвидових мистецьких зв'язках і залежностях ці технології стають дієвим чинником поліхудожнього виховання. Водночас зазначимо, що тривала демаркація підготовки фахівців з різних художньо-педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах (автономної для майбутніх учителів музики, образотворчого мистецтва, хореографії) породжує значні труднощі для повноцінного масштабного впровадження інтегративних технологій у загальноосвітній школі та кваліфікованого забезпечення міждисциплінарного узагальнення існуючих знань школярів про мистецтво. На інтегративній основі засновані зарубіжні педагогічні технології художнього виховання Є. Жака-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера.

Інтеграція ( від лат. *integration* – відновлювання, поповнення) – це вища форма взаємодії, яка передбачає такі інтегруючі чинники як взаємовплив, взаємозв'язок, взаємопроникнення елементів на основі принципу конструювання цілісності.

Як зазначає Л. М. Масол, поліцентричний вид інтеграції передбачає виділення двох або більше доміантних змістових ліній – музичного та образотворчого мистецтва, які органічно поєднуються з іншими змістовими лініями синтетичних мистецтв – хореографією, театром, кіно [10].

Інтегровані курси в галузі мистецтва, окрім застосування елементарних міжпредметних зв'язків, мають ще й додаткові резерви для нарощування мистецьких знань та уявлень учнів, зростання їх художньої складності, духовно-світоглядної та емоційно-естетичної наповненості. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям.

Диференціація в мистецькій освіті спрямована на те, щоб бачити різне: музика – часове мистецтво, а живопис – просторове; хореографія – процесуально-динамічне мистецтво, а скульптура – статичне, театр – конкретно-образне мистецтво, архітектура – абстрактне.

Інтеграція спрямована на встановлення спільних ознак між різними видами мистецтв, наприклад, образність та емоційність змісту, гармонійність, пропорційність форм, ритмічна організація, здатність відобразити світ (його властивості, явища, функції) через узагальнення.

Одним із основних психологічних механізмів інтеграції є виникнення у свідомості учня ланцюга асоціацій, пов'язаних між собою спільними ланками. Наприклад, варіант слова для асоціативних уроків «куб»:

- геометрична форма – закони обчислення й накреслення;
- основоположна форма в архітектурі – дослідити, яка архітектура нас оточує, як вона на нас впливає;
- якщо поглянути на куб під кутом, побачимо перспективу – розглянути закони перспективи в живописі;
- якщо дивитися на куб згори, то це квадрат – спробувати з учнями створити прямі кути з простих предметів навколо (мотузки, олівці);
- розглянути куб у мистецтві кубістів і спробувати розгадати загадку «Чорного квадрата» Малевича;
- приклад «квадричної» музики – найвідоміша симфонія Бетховена (симфонія № 5 до мінор) – слухаючи цей твір, діти можуть у ритм мелодії малювати квадрат [4].

Дидактичний інструментарій інтегративних художньо-педагогічних технологій ґрунтується на методах і прийомах порівняння – встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій.

Під евристичним навчанням розуміються словесні методи, спрямовані на активізацію інтуїтивних процедур діяльності учнів у вирішенні творчих задач. Визначальною властивістю педагогічної евристики є прийоми «підведення» учнів до правильного рішення, що дозволяє скоротити кількість варіантів перебору рішень. Спостерігається закономірність: чим більше невизначеного міститься в запитаннях, тим більший їх евристичний потенціал. «Відкриті» запитання, тобто без заданого напрямку пошуку відповіді, відкривають перед учнями багато шляхів і засобів рішення.

Евристичний потенціал притаманний усьому спектру художньо-пізнавальних і практичних видів діяльності школярів на уроках музичного мистецтва. Діти молодшого шкільного віку схильні до фантазування, у них досить розвинута уява, образно-асоціативне мислення. Ці якості необхідно розвивати, залучаючи учнів до різних видів творчої діяльності – музичного

і хореографічного виконавства, малювання і ліплення, театралізацій та інсценізацій [2, с. 22].

З цією метою в молодшому шкільному віці активно використовується імпровізація – вокальна, інструментальна, ритмічна, пластична, акторська, творчі завдання на створення мелодій і інструментально-ритмічного акомпанементу, малювання на вільну тему тощо.

Сутність проблемної технології полягає в тому, щоб активізувати пізнавальні інтереси учнів та організувати їхню самостійну пізнавально-творчу роботу.

Проблемне навчання відрізняється від евристичного, хоча їх об'єднує спільна мета – творчий розвиток учнів. Методика проблемного навчання побудована таким чином, що вчитель «наводить» учнів на вже відоме рішення; евристичний підхід до навчання ширший за проблемний, тому що він націлює на досягнення невідомого заздалегідь результату і активізацію індивідуального досвіду.

Евристична діяльність не передбачає наявності попереднього репродуктивного досвіду, вміння діяти за зразком. Проблемне навчання застосовується переважно у викладанні предметів, що вимагають інтелектуальної діяльності. Евристичне є більш універсальним і може застосовуватися під час вивчення всіх шкільних предметів, адже воно сприяє розвитку евристичних здібностей – комплексних інтегральних якостей. Евристична освітня діяльність також ширша за творчу діяльність, тому що включає не лише творчі, а й пізнавальні процеси, необхідні для супроводу творчості, а також організаційні, психологічні та інші процеси, які забезпечують креативну і пізнавальну діяльність особистості.

До операційних аспектів проблемно-евристичної технології належать: проблемні (незавершені) запитання, проблемний (ігровий або змагальний) виклад навчального матеріалу, створення проблемних ситуацій, застосування прийомів «гіперболізації», «мозкового штурму», застосування альтернативних завдань, завдання на виявлення прихованих помилок.

Проблемно-евристичні технології ефективні як з боку досягнення дидактичних цілей, так і у виховному аспекті, проте вони вимагають значних витрат часу, тому вчитель мистецтва має чітко розраховувати масштаб їх застосування на конкретному занятті.

Провідні методи проблемно-евристичних технологій: евристична бесіда, «мозковий штурм», створення педагогічних ситуацій вибору, «руйнування» і «наведення», стимулювання самостійної художньо-пошукової роботи, альтернативні художньо-творчі завдання різного типу.

Особливості використання інтерактивних технологій навчання мистецьких дисциплін розкриває Л. Масол у праці «Методика навчання мистецтва у початковій школі» [10]. Інтегративні технології уроків музичного мистецтва сприяють формуванню цілісної картини світу в дітей, розумінню

зв'язків між явищами в природі, суспільстві і світі загалом. Поєднання різних видів мистецтва на уроках дає цілісне сприйняття художнього образу. Якщо на уроках музики наявні літературні образи, наводяться приклади окремих творів образотворчого мистецтва, проводиться зв'язок з історією, то це допомагає цілісному сприйняттю музичного образу, дає можливість відтворити вигляд певної історичної епохи в усій її суперечливості. Так, музика викликає слухові уявлення, живопис – зорові, архітектура – просторові, що створює цілісну картину буття.

Інтерактивні технології не є новими для нової української школи. Вони використовувалися ще в перші десятиліття ХХ століття й були поширені в педагогіці та практиці української школи. Такий підхід представлено в державних документах України. Скажімо, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. визначає пріоритетну мету діяльності закладів дошкільної освіти. Вона полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя.

Нова програма з музичного мистецтва дозволяє вчителю, спираючись на кращі зразки митців української та світової культури, розвивати здібності учнів сприймати, відчувати і розуміти чудове. На своїх уроках учитель формує різні компетенції учнів, готує їх до життя. І нові методи, які він використовує на уроці, можуть допомогти йому в досягненні мети.

Звертаючись на уроках музики до методів інтерактивного навчання, вчитель може залучити дітей до активної творчої діяльності. Їх застосування залежить як від теми, так і від навчальної інформації конкретних уроків, термінів та понять, які необхідно засвоїти. За допомогою методів інтерактивного навчання вчитель може швидко й якісно перевірити знання дітей, цікаво розпочати нову тему, використовуючи гру для підведення підсумку уроку.

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретно передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність. Головне – інтерактивні методи створюють умови для міжособистісної взаємодії учнів.

Інтерактивні технології є технологіями нового типу, оскільки розвивають і утверджують ідеї переходу від педагогіки вимог до педагогіки стосунків, учать сприймати учнів не як об'єкт, а як суб'єкт навчання й виховання.

Сутність методів інтерактивної педагогіки полягає в тому, що:

✓ мету навчання автори вбачають не лише в засвоєнні знань, а й у напрацюванні дітьми активних форм життєдіяльності, у пізнанні й утвердженні учнями їх власної особистості;

- ✓ завдання досягаються шляхом організації уроку як гри-«життя» між мікрогрупами;
- ✓ виконується принцип зняття блоку тілесної несвободи (учням дається можливість на уроці рухатися);
- ✓ встановлюється принцип рівноправності дорослого та дитини (педагог має бути захоплений процесом навчання, готовий з усіма сміятися, засмучуватися, хвилюватися, помилятися, «вилітати» з гри, виправлятися);
- ✓ роль педагога-судді змінюється на роль педагога-порадника;
- ✓ дотримується принцип використання дитиною знань, накопичених минулим життєвим досвідом, і заохочення такого способу навчання вчителем;
- ✓ будь-які дитячі завдання – обговорити, прочитати, порахувати, визначити, виявити, запам'ятати тощо – виконуються в атмосфері взаєморозуміння; наперед обумовлюється «право» на помилку та «обов'язок» чути і бачити все, що відбувається навколо (краще дати дитині право на помилку, ніж заглушити активність страхом помилки);
- ✓ гасло цієї педагогіки: «Ми не вчимо, а налагоджуємо ситуації, коли їх учасникам хочеться довіряти один одному і своєму власному досвіду, в результаті чого виникає ефект добровільного навчання, тренування й настанови» [3, с. 84].

Урок не можна вважати інтерактивним, якщо в ньому діти не рухалися, не переміщувалися по класу, якщо на уроці не було двох-трьох змін у мізансценах, у ролях, у видах діяльності (тобто щоразу інші учні повинні бути в центрі уваги класу, їхня робота має бути варіативною, різноманітною: кожна група по-різному презентує свої виступи на задану тему, групи отримують різні завдання), якщо по ходу уроку діти не об'єднувалися в групи, якщо групи не вступали між собою у взаємодію, а спілкувалися лише через учителя. Ігрова атмосфера сприяє діловому налаштуванню класу за умови поєднання на уроці всіх «трьох китів», що стає запорукою ефективності ігрового стилю навчання, в якому гра та дидактичні прийоми поєднуються, переплітаються і стають різними сторонами одного цілого.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроку, яка містить п'ять етапів: мотивації, оголошення, представлення теми та очікування навчальних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивної вправи, підбиття підсумків і оцінювання результатів уроку.

Провідні методи інтерактивних художньо-педагогічних технологій: фасилітована дискусія, метод мистецьких проєктів, різні групові й колективні форми художньої кооперації, дискусії, диспути, дебати, круглі столи. Фокусуючи увагу саме на цих методах, ми прагнемо реалізувати важливий психологічний принцип єдності художнього сприймання/пізнання і художньої



творчості, що відповідає особистісній парадигмі сучасної освіти, а також гармонізувати індивідуальні й соціальні фактори розвитку учнів.

Важливу роль у розвитку комунікативних компетентностей відіграють діалогічні форми і методи, які ефективно стимулюють художньо-інтерпретаційну діяльність школярів, прояви рефлексії у процесі пізнання мистецтва. Саме тому з-поміж завдань у підручниках для основної школи нерідко пропонуються такі, які передбачають включення учнів до різних діалогічних форм: диспут, дискусія, дебати, круглий стіл тощо.

Значну роль у мистецькій педагогіці має стиль художнього спілкування. На думку О. Рудницької, художні твори, з одного боку, здатні моделювати людські стосунки, з іншого, – мистецтво у своїй сутності саме є спілкуванням, діалогічним за своєю природою [14]. Комунікативна функція мистецтва виявляється в різних видах спілкування: діалог з митцем, діалог з образом твору, діалог культур, діалог особистісних смислів у системі «учень – учень» або «вчитель – учні», внутрішній діалог.

Отже, розуміння мистецтва – це творчий процес співпереживання та інтерпретації, що носить активно діалогічний характер.

З метою формування мистецьких і соціокультурних компетентностей учнів, зокрема навичок співробітництва, доцільно включати в інструментарій учителя різні форми кооперативної діяльності школярів залежно від поставлених художньо-дидактичних і естетико-виховних завдань. Послідовне проходження через етапи співпраці в царині мистецтва, перманентне колективне обговорення практичних дій активізує як особистісний ресурс школяра, так і обмін цінностями між однолітками.

Групова і колективна робота природно виникає під час таких поширених у художньо-педагогічній практиці видів сценічної діяльності, як виконання народних обрядів, розігрування театралізованих діалогів. Поступово, від класу до класу, збільшується питома вага групової роботи, адже учні привчаються працювати в команді, отримують комунікативні навички. Робота в групах сприяє вихованню колективізму, взаємодопомоги, толерантності, вона стимулює процес художнього пізнання з позиції «Ми». Художньо-педагогічні інтерактивні технології включають різні форми організації взаємодії учнів: роботу в парах, трійках, малих і великих групах.

Для оптимізації колективної художньої діяльності з метою розвитку мистецьких, комунікативних і соціокультурних компетентностей доцільно застосовувати метод мистецьких проєктів – індивідуальних, групових, колективних. Йому притаманні такі ознаки, як врахування індивідуальності учнів, їхнього естетичного і життєвого досвіду, художніх потреб і здібностей, активізація колегіальної співтворчості, кооперації школярів.

Інтерактивні проєктні технології в галузі загальної мистецької освіти ще недостатньо опрацьовані методистами, хоча вони мають надто важливе

значення у процесі опанування художніх цінностей і досить поширені в шкільній практиці. Поняття «навчальний проєкт» означає форму організації діяльності учнів, спрямовану на одержання практичного результату, тобто це і технологія, і дидактичний засіб водночас, що сприяє формуванню самостійності як якості особистості, самоосвітніх компетентностей, а також досвіду конструктивної соціальної взаємодії.

У результаті впровадження методу проєктів підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності; збагачується емоційна сфера (ефект емпатії – «проживання» емоційно-естетичних почуттів), відбувається систематизація та інтеграція знань, посилюється їх прикладна спрямованість; виховується толерантність у перебігу дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій, трактувань, оцінок; розвивається поліфонічність «бачення» неоднозначних художніх явищ; формуються комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати в команді в умовах співпраці і взаємодопомоги (ефект соціалізації), глибше усвідомлюється відповідальність за результат – власний і колективний [11].

Для виконання школярами колективних робіт варто час від часу застосовувати метод проєктів. Йому притаманні такі ознаки, як урахування індивідуальності учнів, стимулювання їхнього розвитку відповідно до здібностей і можливостей, кооперація діяльності школярів, активізація колегіальної співтворчості.

Впровадження проєктів на уроках музичного мистецтва переконує, що робота над ними розвиває у школярів критичне мислення, формує готовність та здатність до самостійного опанування культурних духовних цінностей, активну, самостійну та ініціативну позицію в навчанні, здатність до естетичних переживань і співпереживань, викликає потребу у спілкуванні з шедеврами мистецтва, розвиває естетичні судження, здатність аргументувати власну думку, критично оцінювати твори мистецтва, уміння користуватися набутими культурологічними, мистецтвознавчими та естетичними знаннями у процесі міжособистісного спілкування, допомагає оволодіти прийомами рефлексивного мислення, спонукає до активної участі в художньо-творчій діяльності, інтерпретації творів мистецтва, саморозвитку.

За домінуючим видом діяльності можна виокремити основні типи художніх проєктів: інформаційний, дослідницький, практично-творчий, ігровий (або рольовий).

Мистецтво і гра... Що в них є спільного? Адже не випадково акторське або музичне виконавство називають грою.

Теоретико-методичну основу ігрових технологій становлять наукові дослідження психологічних підвалин ігрових технологій (К. Гросса, К. Бюлера, Л. Виготського, Д. Узнадзе, Д. Ельконіна, Ж. Піаже) та застосування

ігрових технологій у педагогіці (А. Макаренко, В. Кукшина, А. Леонтьєва, Н. Кудикіної, Є. Смирнової, А. Єршової, В. Букатова, Л. Некрасової, П. Підкасистого, Ж. Хайдарова, Є. Шулешко, Л. Філякіної). Практично-методичну основу ігрових художньо-педагогічних технологій становлять художньо-ігрові, художньо-творчі завдання та творчі вправи для учнів молодшого та середнього шкільного віку, розроблені О. Ферапонтовою, Ю. Саприкіною, А. Маринець.

Відомий педагог А. Макаренко стверджував: «Яка дитина в грі, така вона здебільшого буде в праці». Тому майбутній діяч виховується насамперед у грі, зокрема на нестандартних уроках під час повторення, вивчення та закріплення нового навчального матеріалу [13].

Гра – це модель певного реального процесу, імітація, відтворення в умовних обставинах певних життєвих ситуацій. Дітей молодшого шкільного віку відрізняє велика рухова активність, підвищений емоційний стан, бажання фантазувати. Ці риси знаходять своє позитивне втілення в ігровій діяльності, яка поєднує трудову, навчальну, ігрову та комунікативну складові. Вчителі повинні постійно мати на увазі слова В. Сухомлинського про те, що «дитина має справжнє емоційне й інтелектуальне життя тільки тоді, коли вона живе в світі ігор, музики, фантазії, творчості. Без цього вона не краще за зів'ялу квітку» [16].

Палітра ігрових художньо-педагогічних технологій вельми розмаїта і складається з багатьох форм і методів від сюжетно-рольових до інтелектуально-пізнавальних, від народних до комп'ютерних. Завдяки емоційній насиченості вони значно збагачують навчально-виховний процес і спрямовують його на формування у школярів мистецьких і соціокультурних компетентностей, зокрема культурно-дозвіллевих, стають для них своєрідною школою естетичної соціалізації.

Провідні методи ігрових художньо-педагогічних технологій: художньо-пізнавальні ігри (дидактичні ігри-блискавки, мистецькі мініконкурси, вікторини, ребуси, кросворди), театралізовані ігри (інсценізації, завдання на перевтілення та ідентифікацію), художньо-конструкторські ігри.

Художник Поль Гоген уважав, що в живопису, як і в музиці, слід шукати не опис, а навіювання, що заворожує. Митець цими словами передав ідею, яка стала ключовою для розвитку сугестивних технологій (від латин. *suggestio* – навіювання, натяк). Сугестологія вивчає особливості психологічних явищ навіювання та самонавіювання – здебільшого словесного, інколи паралінгвістичного впливу на людину, і спрямована на підвищення її емоційності, працездатності. Усі сугестивні методи стимулюють мотивацію навчання, викликають позитивні емоції, пізнавальний інтерес, підсилюють додаткові зовнішні емоціогенні впливи (емпатію, катарсис) [15].

Ці гуманні за характером впливу технології створюються в контексті педагогічного оптимізму: вони виконують функцію піднесення учня, впевнення його у власних силах, зняття психічних бар'єрів у навчанні. Передбачається, що навчання за сугестивними технологіями здійснюватиметься в умовах психологічного комфорту, ненапруженості. Психологічний клімат – якісний бік взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу. Атмосфера — особливість навколишніх умов, середовища впливу.

Інструментарій сугестивної технології складається з методів:

1) експресивних впливів (інтонаційні та образна палітра голосу, виразність пауз, шепіт);

2) створення емоціогенних ситуацій: мета — пережити почуття успіху (джерело – мовлення вчителя – захоплює, яскраво емоційне, що викликає подив, переживання почуття краси);

3) арт-терапії (функціональна музика, функціональний колір, живопис тощо) [11].

Нові гуманістичні критерії моніторингу якості шкільної освіти та реалізація її оздоровчої функції зумовлюють необхідність зосереджувати увагу вчителя на можливостях естетотерапії.

Це малодосліджений синтез галузей наукового знання, що здійснюється на перетині педагогіки, психології, мистецтвознавства і медицини, ергономіки. Він передбачає позитивний (стимулюючий і гармонізуючий) вплив творів різних видів мистецтва на органи дихання, слуху, на голос і пластику, координацію рухів учнів з метою розвитку здорової особистості. Виокремлюється кілька видів естетотерапії:

✓ музикотерапія (активне і пасивне слухання музики, ідивідуальний, ансамблевий і хоровий співи);

✓ арт-терапія (малювання або використання кольорів у різних видах навчальної діяльності),

✓ імаготерапія («проживання образу»);

✓ евритмія (логоритмічна пластика, сольний або колективний танок-імпровізація під музику);

✓ театротерапія або драмотерапія (ігрові або пластичні дії-рухи, пантоміма) [11].

До функцій арттерапії належать катарсична (очищення від негативних станів), регулятивна (зняття психічної напруги, регуляція психосоматичних процесів, моделювання позитивних емоційних станів), комунікативно-рефлексивна (забезпечення корекції порушень у спілкуванні, формування адекватної соціальної поведінки). Твори мистецтва діють на внутрішній стан індивіда, регулюють його через органи дихання, слух, голос, пластику тіла, координацію рухів тощо.

Нерідко дітям, що мають певні проблеми із психічним здоров'ям, природніше самовиражатися через художні образи, а не вербально.

Психокорекційний ефект досягається завдяки стану вільної творчості, встановленню позитивного емоційного контакту між вчителем і учнем.

Інтегровані уроки мають значні резерви щодо регуляції і саморегуляції психофізіологічного стану учнів. Завжди варто пам'ятати, що колір і звук – це жива енергія, а високохудожні твори мають значний енергетичний потенціал.

У фахових джерелах згадується багато видів естетотерапії, з-поміж них доцільно виокремити (за видами мистецтва) такі:

- ✓ арттерапія (використовує діяльність малювання і ліплення – роботу з глиною і пластиліном; властивості кольорів в їх дії на емоційно-психічні стани);

- ✓ музикотерапія (використовує індивідуальний, ансамблевий і хоровий співи, активне і пасивне слухання музики);

- ✓ драмотерапія або інший варіант назви імаготерапія (застосовує театральні засоби, рольові ігри, пантоміми, драматизації, перформанси);

- ✓ хореотерапія або кінезитерапія (спирається на танцювальну діяльність, імпровізацію рухів під музику; зокрема це евритмія, розроблена у вальдорфській педагогіці, корекційна ритміка, логоритмічна пластика).

До інших різновидів естетотерапії відносять бібліотерапію (літературна творчість), казкотерапію (вплив через казки, легенди), ігротерапію (розігрування сюжетів), лялькотерапію (діє через ідентифікацію дитини з улюбленою іграшкою, персонажем мультфільму, казки).

Також формуються в окремі напрями етнотерапія (вплив на основі народної творчості, національно-культурних традицій), аромотерапія (використання пахоців для релаксації), ландшафтотерапія (залучення природного середовища, засобів флористики), фототерапія (застосування аматорської фотозйомки до процесу пошуку душевної рівноваги).

Різні види художньо-естетичного впливу нерідко доповнюються фізичними вправами, реалізуються в ігрових діях. Уроки мистецтва в школі, особливо інтегровані, мають значні резерви щодо регуляції і саморегуляції психофізіологічного стану учнів. Завжди варто пам'ятати, що колір і звук – це жива енергія, а високохудожні твори мають значний енергетичний потенціал, здатність до навіювання певних емоційних станів.

Відомий сильний вплив кольору на людину, що ґрунтується на її здатності викликати той чи інший настрій, сприяти підвищенню або пониженню емоційного тону. Усі кольори палітри наповнені духовною силою, але кожний – особливою й неповторною. Теплі кольори – жовтий та оранжевий – здатні піднімати настрій людини; червоний – посилювати життєву енергію, збуджувати; чорний і сірий – пригнічувати; блакитний і зелений – знімати втому, заспокоювати; білий асоціюється зі світлом,

чистотою, викликає тиху радість. Тому привертаємо особливу увагу вчителя і наголошуємо: добирати картини до музики чи навпаки – мелодії до творів живопису треба з урахуванням емоційних особливостей художніх образів, а не лише їх зовнішньої сюжетно-тематичної спорідненості. Посилити вплив світових хвиль вібраційними може кольоромузика (можливо, в комплексі з ароматерапією – використанням пахощів).

За допомогою комплексних емоціогенних технологій учитель може стимулювати різні форми самовираження учнів, розвивати здібності до невербальної комунікації (міміку, пантоміміку, «музику жестів і рухів – пластичне інтонування»), коригувати психічні стани, сприяти релаксації, здійснювати профілактику зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я.

Зауважимо, що головна стратегія естетотерапевтичної діяльності вчителя – не лікування патологій, а попередження можливих відхилень, актуалізація превентивних функцій педагогіки мистецтва і не тільки в надзвичайних обставинах, а й у природних умовах навчально-виховного процесу. Причому це стосується не лише уроків мистецтва, а й усіх інших уроків, де можна використовувати художні засоби з метою регуляції функціонального стану учнів [14].

Нині людство вступило в нову еру інформаційного суспільства, визначальною ознакою якого є глобальне панування мас-медіа; їх інтенсифікація у майбутньому докорінно змінить ситуацію в освіті.

Сьогодні впровадження ІКТ у навчальний процес є невід'ємною частиною шкільного навчання. Загальновизнано, що використання комп'ютерних технологій в освіті неминуче, оскільки істотно підвищується ефективність навчання, якість знань і умінь. Крім того, використання ІКТ спрямоване на інтенсифікацію процесу навчання, реалізацію ідей розвиваючого навчання, вдосконалення форм і методів організації навчального процесу, що забезпечує перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння учнями вміннями самостійно набувати нові знання. В умовах особистісно зорієнтованого навчання головним завданням учителя стає зацікавити учнів предметом, віднайти завдання, які відповідатимуть і здібностям, і можливостям учнів.

Отже, застосування ІКТ на уроці мистецтва сприяє:

- ✓ підвищенню інтересу до вивчення предмета;
- ✓ більш швидкому і глибокому сприйняттю викладеного матеріалу;
- ✓ концентрації уваги;
- ✓ включенню всіх видів пам'яті: зорової, слухової, моторної, асоціативної;
- ✓ зростанню мотивації до навчання;
- ✓ у процесі демонстрації своїх проєктів учні набувають досвід публічних виступів.

Медіамистецтво засноване на медійних формах і засобах створення творчого продукту і його функціонування. Медіаосвітні технології як компонент шкільної освіти мають на меті формування в учнів медіаграмотності, підготовку до ефективної діяльності й у сучасному медіапросторі.

Художньо-педагогічні медіатехнології передбачають поєднання мистецьких цінностей і засобів масових комунікацій, будуються на естетичних аспектах мови медіатекстів. Вони стимулюють творчу самореалізацію особистості у сфері медіа (фотографія, звукозапис, комп'ютерна графіка, відео, веб-дизайн тощо).

Вплив медіа на духовний світ особистості є всебічним і надзвичайно потужним, адже будь-яка інформація, що транслюється каналами ЗМІ, націлена на максимальне збудження емоцій, почуттів, асоціацій, вона діє одночасно на свідомість і підсвідомість. Сьогодні з багатьох функцій ЗМІ гіпертрофовано експлуатується інформаційно-розважальна та рекламна, а не навчально-пізнавальна та естетична, що потребує формування здатності розуміти «мовні коди» різноманітних засобів масової інформації. Загалом у школярів сучасної епохи мас-медіа, які мають значний інформаційний досвід з раннього віку, не сформовані критерії щодо орієнтацій у цій царині. Як зазначають фахівці, під некерованим впливом електронної інформації в них виникають такі «хвороби», як кінофілія, телеманія, відеокліпизм, інтернетзалежність. Отже, виникає проблема екологічного захисту учнів від руйнівного тиску мас-медіа, самозахисту від маніпулятивної пропаганди. Між тим, ЗМІ можуть здійснювати позитивний пізнавальний і виховний вплив на особистість, однак лише в тому випадку, коли школярі будуть навчатися адекватно сприймати й критично оцінювати трансльовану інформацію.

Ознайомлення учнів з усією палітрою сучасних медіазасобів, залучення їх до художньо-творчої діяльності в цій царині, зокрема й шляхом застосування у навчальному процесі графічних, музичних, анімаційних комп'ютерних редакторів відкриває нові горизонти для художньо-творчої самореалізації особистості.

Застосування інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва – необхідність, пов'язана зі специфікою предмету. Надзвичайно інформаційно насичений навчальний матеріал та невелика кількість годин, відведена на його вивчення, вимагає від учителя особливих підходів до організації навчального процесу, використання сучасних методик, які допомагають вирішити цю проблему.

Водночас завдяки особливостям предметів художньо-естетичного циклу (естетичні, творчі, розвивальні аспекти) існує безліч можливостей для застосовування широкої палітри інноваційних педагогічних та

інформаційних технологій: проєктних, ігрових, інтерактивних, проблемного навчання, технологій розвитку критичного мислення, ІКТ та ін.

Отже, використання інноваційних технологій на уроках музичного мистецтва сьогодні є необхідністю, що дозволяє реалізувати основні завдання навчальної програми та виховати творчу, естетично розвинену особистість школяра. Щоб розвивати творчі здібності учнів під час викладання музичного мистецтва, вчителю потрібно на уроках створювати захоплюючу емоційно піднесену атмосферу, правильно підбирати тип проведення уроку, методи навчання, доречно застосовувати інноваційні художньо-педагогічні технології, художні техніки. Тоді кожен учень зможе відчути себе маленьким митцем, творчою особистістю, людиною, причетною до мистецтва.

### Література до параграфа

1. Авдієвський А. Т. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1 (6). Київ : НПУ, 2004. С. 4-5.

2. Аристова Л. С. Інноваційні технології викладання інтегрованих курсів освітньої галузі «Мистецтво». Луганськ : Луганський національний ун-т імені Тараса Шевченка, 2012. 259 с. (Серія «Педагогічні науки» Вісник). С.20-28.

3. Бондаренко А. В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]*. Умань : ПП Жовтий, 2011. Вип. 36. С. 83-87.

4. Бухнієва О. А., Банкул Л. Д. Потенціал інноваційних технологій у мистецькій освіті. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part\\_1/26.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/26.pdf)

5. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Співробітники Інституту проблем виховання АПН України Масол Л. М. (наук. керівник), Ганнусенко Н. І., Ничкало С. А., Комаровська О. А., Оніщенко О. І. 2004.

6. Левченко А. В. Використання інтерактивних технологій на уроках музичного мистецтва: Посібник для системи післядипломної педагогічної освіти. Черкаси : ОІПОПП, 2014. 56 с.

7. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ : Промінь, 2006. 432 с.

8. Масол Л. М. Інтеграція в системі шкільної мистецької освіти і поліхудожня підготовка вчителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 4. Київ : Наук. світ, 2003. С. 7-15.

9. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». URL: [https://www.geneza.ua/sites/default/files/productimages/Metodyky/Masol\\_Mystetsto\\_Metodyka.pdf](https://www.geneza.ua/sites/default/files/productimages/Metodyky/Masol_Mystetsto_Metodyka.pdf).

10. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. Харків : Веста: Вид. «Ранок», 2006. 256 с.



11. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
12. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
13. Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.
14. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. 360 с.
15. Сугестопедагогіка: Навчальний посібник / За ред. С. Пальчевського. Рівне, 2003.
16. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5 т. Київ, 1977. 279 с.

## РОЗДІЛ 3

### ДЕТЕРМІНАНТИ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Наталія Сидоренко*

#### **3. 1. ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

Стрімкі зміни економічних, соціальних та культурних умов, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють необхідність виховання молодого покоління, що спроможне відповідати вимогам суспільства ХХІ століття. Невизначеність та мінливість майбутнього потребує фахівців, здатних швидко адаптуватися, пристосовуватися, самостійно та відповідально приймати рішення, зорієнтованих на успіх та самовдосконалення. У зв'язку з цим у процесі модернізації державної системи освіти зростає необхідність формування людиноцентричного освітнього середовища.

Відповідно до закону України «Про освіту» метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [10].

У концепції Нової української школи підкреслюється, що випускник нової школи – це особистість, патріот, інноватор, здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [15].

Реалізація цілей та задач, окреслених в основних нормативних документах, потребує у виховній практиці закладів освіти пошуку оптимізації шляхів розвитку як інтелектуальних, так і соціально-психологічних та емоційно мотиваційних особливостей учнів. Тобто, завдання сучасної освіти – не лише навчання, але й розвиток особистості, формування навичок самоаналізу, самооцінки та рефлексії. У цьому контексті значні потенційні можливості закладені у переживанні успіху дітьми як природної основи їх позитивних емоцій у різнобічній діяльності [18, с.3].

Необхідною умовою реалізації сучасної освітньої парадигми є створення особливого простору життєдіяльності, в якому кожен учень усвідомлює значущість власної навчально-пізнавальної діяльності, досвіду, що набуває, оцінює їх значення і орієнтований на досягнення успіху.

Прагнення до досягнення успіху, що домінує у свідомості учня, можна розглядати також і як основу його самореалізації.

Гуманізація системи освіти, перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно зорієнтованого навчання та виховання, персоніфікація освітнього процесу декларує центром освіти дитину з її індивідуальними потребами, здібностями та можливостями. Досягнення успіху у сучасному закладі освіти передбачає створення сприятливих умов, які б формували необхідні особистісні якості, розвивали внутрішній, духовний світ учня сприяли становленню його самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження. У зв'язку з чим неабиякий інтерес викликає технологія створення ситуації успіху та шляхи її реалізації.

Основними категоріями педагогіки успіху та технології створення ситуації успіху, зокрема, є поняття «успіх», «ситуація успіху», «досягнення успіху».

Визначення успіху давно цікавило людство, ще у стародавні часи піднімалися питання його природи та виміру. Так, для гуманістичної етики Аристотеля характерне розуміння успіху як різновиду щастя. А саме щастя представлено як багатоваріативне явище: насолода, удача, багатство, пошесті [1, с.5]. З часом мислителі минулого намагалися диференціювати успіх і вдачу і трактували поняття успіху як прояв зусиль людини, результат людської діяльності, а не нагороду вищих сил.

До проблеми успіху, його вирішального значення у виховному процесі неодноразово зверталися видатні педагоги та філософи епохи Відродження та Просвітництва: Я. Коменський [13] Ж.-Ж. Руссо [25], Й. Песталоцці [21], А. Дістервег [7]. Обгунтовуючи принципи гуманізму, природовідповідності, самодіяльності та вільного виховання, педагоги заклали потужне підґрунтя педагогіки успіху та визнання виховного потенціалу успіху в освітній діяльності.

На сьогоднішній день у психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до розуміння феномену успіху його змісту, природи та алгоритму досягнення успішності.

Так, Н. Батурін розглядає декілька значень поняття «успіх». Перше, успіх як об'єктивна оцінка результату діяльності іншої людини, яка проявляється у вигляді інтегральної оцінки досягнутого результату, що є рівним або перевищує нормативний рівень або соціальний стандарт. Друге тлумачення – це розуміння успіху як суб'єктивної оцінки власної діяльності, яка визначається інтегральною оцінкою власного результату щодо рівня особистої мети суб'єкта діяльності. У третьому значенні успіх розглядається як особливий психічний стан, що виникає у людини внаслідок досягнення високого вагомого для неї результату [3, с. 6–7].

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує успіх як «позитивний наслідок роботи, значні досягнення, ... громадське визнання, схвалення чого-небудь...» [5].

За визначенням Ю. Ільїної, успіх – це діяльність, яка супроводжується певним станом, вона спрямована назовні або всередину і приводить суб'єкт діяльності до бажаного результату, який перевіряється об'єктивно або суб'єктивно, з прогнозованими або допустимими витратами і на бажаний термін, з можливістю виділити модель діяльності такою, що приводить до успішних підсумків, і повторити її [9].

Враховуючи, що успіх є міждисциплінарним феноменом, то розуміння сутності та підходи до його дослідження різняться у межах різних наук.

О. Максимова, на основі аналізу філософських, психологічних, соціологічних досліджень наводить узагальнюючий висновок про розуміння поняття «успіх» у межах відповідних наукових підходів.

За узагальненням дослідниці, у філософії поняття «успіх» тісно пов'язується з оптимістичним світоглядом і розуміється як успіх-подолання, розв'язання людиною чи колективом проблем і протиріч свого життя та широке соціальне визнання результатів діяльності особистості, її справ і вчинків.

Соціологічна наука розглядає категорію «життєвий успіх» як комплекс уявлень, сформований на ґрунті суспільних цінностей, стандартів, очікувань та визнання актуальних і потенційних індивідуальних досягнень, які оцінюються суспільством як високі.

У психології під успіхом розуміється позитивний результат діяльності, здобуток, реалізація мети, максимальна самореалізація індивіда. Основними ознаками поняття «успіх», що визначені педагогами, є досягнення, які зробила особистість у порівнянні зі своїм учорашнім днем, пізнання і вдосконалення своїх можливостей, розвиток задатків, творчих сил. При цьому враховується не тільки результат, а й шляхи та методи його досягнення. Неприпустимим є успіх, досягнутий за допомогою аморальних і антисуспільних дій. Свобода, самостійність, активність, створення оптимістичного настрою сприятиме досягненню успіхів людиною у діяльності [18, с.24].

У дисертаційному дослідженні Л. Балецької проаналізовано та уточнено уявлення про успіх у різних психологічних моделях.

1) Модель конфлікту (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Берн та ін.). Особистість постійно перебуває між кардинально протилежними впливами на неї, які так чи інакше призводять до конфліктності. До цього протистояння відносять як внутрішні рушійні механізми, так і механізми, які переважно впливають ззовні. Отже, успіх – компроміс, баланс між дихотомічною енергією. На поведінковому рівні це виявляється як постійна боротьба мотивів і потреб людини. На більш глибинному рівні – одвічний «Фрейдівський конфлікт» біологічного та культурологічного компонентів [2, с.12–13].

2) Модель самореалізації (А. Адлер, А. Маслоу, Ф. Перлз та ін.). Передбачає наявність певного самоактуалізувального процесу, що або

генетично закладений (вроджені здібності), або є певною установкою (здібності, які можна розвивати чи набувати). Звідси, успіх подається як реалізація життєвих потенцій; питання життєвого акмеперіоду як у побутовому розумінні, так і в більш глибинному.

3) Модель узгодження (Дж. Келлі, Б. Скіннер та ін.). Узгодження особистістю своїх очікувань та їх зворотного зв'язку, що йде ззовні. Саме тому успіх розуміється як ефективне співвіднесення компонентів Я-концепції, як баланс між самооцінкою та самоцінністю [2, с. 13].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень демонструє, що головною рушійною силою успіху є мотив досягнення. Мотив досягнення як стійка характеристика особистості вперше був виділений Г. Мюрреєм і трактувався як стійке прагнення зробити щось швидко і добре, досягти певного рівня в якій-небудь справі. У процесі подальших досліджень цього мотиву такими вченими, як Д. Мак-Клелланд і Х. Хекхаузен, були виявлені дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху і прагнення уникнути невдачі. Мотив досягнення в даному випадку показує, наскільки людина прагне до підвищення рівня своїх можливостей. Г. Мюррей запропонував, поряд з переліком органічних потреб, список вторинних (психогенних) потреб, що виникають на базі інстинктоподібних потягів у результаті виховання і навчання. Це – потреби досягнення успіхів, афіліація, агресія, потреби незалежності, протидії, поваги, приниження, захисту, домінування, залучення уваги, уникнення шкідливих впливів, уникнення невдач, заступництва, порядку, ігри, неприйняття, осмислення, сексуальних відносин, допомоги, взаєморозуміння [20, с. 9].

Дані досліджень, присвячених вивченню мотивації людської діяльності, а також дані досліджень особистості показують, що успішність людської діяльності визначається трьома факторами: силою мотивації (прагненням до успіху), наявністю в ціннісній системі людини цінностей досягнення, а також освоєнням необхідних навичок і вмінь. Н. Конюхов визначає мотивацію досягнення як вироблений у психіці механізм досягнення, що діє за формулою: мотив «жага успіху» – активність – мета – «досягнення успіху» [12, с.50].

Таким чином, у межах нашого дослідження ми поділяємо думку Л. Балецької, що успіх необхідно розглядати як сукупність дії чинників, породжених у мікро- (внутрішні мотиваційно-поведінкові компоненти), меза- (соціальне середовище) та макросистемах (етнічна належність, колективні ціннісні структури) розвитку особистості [2].

У педагогічному значенні, за твердженням О. Романовського, успіх може бути результатом продуманої, підготовленої тактики викладача, родини. Очікування успіху полягає у прагненні учня заслужити схвалення, прагнення укріпити своє Я, свою позицію, переконання й цінності. Успіх завжди пов'язаний з діями, він не є самоціллю. Це результат досягнення

бажаної мети, прийнятої, визнаної і значущої для індивіда, переживання почуття радості після подолання труднощів. Досягнення передбачає отримання конкретного результату, а визнання може бути суспільним, локальним чи індивідуальним. Успіх сприяє досягненню людиною стану задоволеності життям, яке, у свою чергу, є живильним середовищем для подальших дій, що сприяють меті самореалізації. Цей стан стимулює зростання, яке необов'язково має бути пов'язане з традиційною діяльністю, а може стосуватись емоційної, моральної, духовної зрілості людини або розвитку інших сторін її потенціалу, що також є життєвим успіхом [24].

Необхідність створення ситуації успіху для кожної дитини давно усвідомлена педагогічною громадськістю. У педагогічній практиці однією з перших технологій успіху прийнято вважати технологію С. Френе. Його школа відома під назвою «Школою успіху і радості». С. Френе стверджував, що людина не може існувати без успіхів, саме успіхи сприяють її життєвому самоствердженню: «Будь-яка людина прагне до успіху. Невдача гальмує роботу і позбавляє ентузіазму» [30]. Критикуючи традиційну школу, педагог зазначав: «...Одні учні добре вчаться не лише завдяки своїм здібностям, але ще і тому, що вони отримують гарні оцінки і успішно складають іспити. Інших школа пригнічує, обрушуючи на них лавину невдач і провалів...Збентежена, приголомшена своїми невдачами дитина шукає інші шляхи – як правило негарні, – щоб хоч у чомусь досягти успіху» [30]. Наголошуючи на необхідності зміни всієї шкільної моделі, С. Френе особливу увагу звертав на роль вчителя, «...основною турботою якого повинна стати не прискіплива перевірка учнівських робіт, а всебічна допомога дітям» [30]. За переконанням педагога, «потрібно завжди сприяти успіхам дітей. Від цього безпосередньо залежить ефективність навчання» [30].

Пріоритетна роль успіху у становленні особистості відмічена американським психологом В. Глассером. Саме інтереси дитини та бажання досягати окреслених задач лягли в основу створеної ним «Школи без невдач» (Schools without failure). Науковець виявив, що основною перешкодою до учнівського успіху є те, що при зіткненні з невдачами в школі більшість учнів припиняють подальші спроби вчитися. Але, оскільки учні намагаються досягти відчуття приналежності та власної цінності вони вдаються до деструктивних форм поведінки. Це часто призводить до спільного об'єднання дітей проти школи і надання опору будь-яким спробам навчання. Якщо цю ситуацію не коригувати за допомогою зниження і навіть повного усунення невдач, то мало що зможе вплинути на залучення цих учнів у процес навчання. На думку В. Глассера, невдачі можна усунути за допомогою шкільної програми, основаної на необхідності надавати учням віру в те, що вони роблять, та на важливості навчати їх до тих пір, поки вони не навчаться, навіть якщо для цього може знадобитися більш тривалий, ніж нормативно відведений період часу [22].

За переконанням В. Глассера, якщо дитині вдається стати успішною в школі, у неї є хороші шанси на успіх у дорослому житті. Завдання школи полягає в забезпеченні системи, у якій успіх був би реальним, учні могли б реалізовувати свої здібності. В іншому разі дитина цілком може стати невдахою, що є причиною не тільки її особистої біди, а й соціальних негараздів. Зростання соціальної нестабільності, збільшення кількості ув'язнених у тюрмах, а також пацієнтів психіатричних лікарень відбувається тому, що втрачена будь-яка надія на успіх. Отже, у виховній системі В. Глассера простежується взаємозв'язок між життєвим успіхом окремого індивіда та благополуччям держави [31].

Основи вітчизняної педагогіки успіху, закладені К. Ушинським, який вказував, що розумова праця учня, успіхи й невдачі в навчанні – це його духовне життя, внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. Дитина не тільки дізнається про щось, засвоює матеріал, але і переживає за свою працю, виражає особисте ставлення до того, що їй вдається і не вдається. Педагог переконував, що тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. Проте інтерес виявляється лише тоді, коли є натхнення, що з'являється від успіху в процесі оволодіння знаннями. Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не відчула гордості від того, що труднощі подолані, втрачає бажання й інтерес навчатися [29, с. 150].

Вагомий внесок у розробку та популяризацію ідей педагогіки успіху зробив В. Сухомлинський. Дослідниця Л. Ткачук, за результатами аналізу творчої спадщини В.О. Сухомлинського стверджує, що успіх у навчанні не був для педагога самоціллю. Він розглядав цей феномен як інтегративний компонент загальної системи освіти (формування особистості), вбачаючи його значення насамперед у максимально повній самореалізації кожної дитини, виразно виявляючи у розумінні цієї проблеми ознаки особистісно орієнтовної системи навчання [28]. Обґрунтовуючи значення школи у вихованні успішної людини, педагог уважав значущим завданням створення такого виховного середовища, у якому максимально розкривалися б здібності й прагнення кожної людини до успішної діяльності. Успіх учнів видатний педагог розглядав як «глибоко своєрідну сферу їхнього життя, самовираження й самоствердження, у якому яскраво розкривається індивідуальна самобутність кожної дитини» [27, с. 112].

Педагогічну ситуацію успіху В. Сухомлинський розглядав як сукупність обставин, що забезпечують учителю й учневі досягнення поставленої мети. Розвивальну силу навчання успіхом він вбачав у тому, що відчуття радості, задоволення від своїх досягнень у навчанні слугує механізмом формування стійкого почуття задоволення, позитивних мотивів діяльності, зміни рівня самосвідомості, самооцінки й самовираження особистості. Стійкий успіх стимулює сили особистості, визволяє великі приховані її можливості, несе заряд інтелектуально-емоційної енергії [14].

Найбільш ґрунтовно та системно проаналізував ситуацію успіху та розробив технологію «Створення ситуації успіху» А. Белкін у праці «Ситуація успіху. Як її створити». Педагог підкреслює, що «головна мета діяльності вихователя – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини,... дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомити свої здібності, повірити у власні сили, дати збагнути, що успіх є еквівалентним витраченим зусиллям [4, с.30].

У своїй книзі А. Белкін, як і більшість сучасних науковців, розглядає успіх у трьох площинах:

- у соціально-психологічній: «успіх» розглядається як оптимальне співвідношення між очікуваннями оточення, особистості та результатами діяльності (коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточення, найбільш значущих для особистості, можна говорити про успіх);

- у психологічній: «успіх» розуміється як переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула, або збігся з її очікуваннями, надіями (рівнем домагань), або перевершив їх;

- у педагогічному аспекті «успіх» трактується як якість, властива особистості, яка досягла успіху в процесі виховання та навчання. Це може бути і успіх дитини в навчанні, і успіх педагога у навчанні учнів і успіх батьків у вихованні дітей [4, с.31].

Користуючись термінологією В. Вілюнаса, враховуючи значення рівня очікування особистості, А. Белкін виокремив передбачуваний, констатувальний та узагальнювальний успіх.

Так, *передбачуваний успіх* спостерігаємо, коли дитина очікує його, сподівається на нього. У його основі можуть лежати як обґрунтовані надії, так і сподівання на диво. На очікування успіху впливає самооцінка, рівень домагань, рівень складності завдання, докладені зусилля.

При *констатувальному успіху* учень фіксує свої досягнення, радіє їм. Успіх при цьому може бути очікуваним чи несподіваним, підготовленим чи непередбачуваним. Важливим є лише помітити успіх, вказати на нього як учню, так і оточенню.

*Узагальнювальний успіх* настає в тому випадку, коли його очікування стає стійкою потребою. З одного боку, це стан впевненості, захищеності, з іншого – ризик переоцінити свої можливості та самого себе, перестати бути активним. Знання цих видів успіху дає педагогу можливість реально представити їх педагогічний потенціал, та правильно орієнтуватися у виборі шляхів, форм та засобів їх організації [4, с. 32–33].

Розуміння цих видів успіху забезпечує реальну можливість визначити їх педагогічний потенціал та відповідно орієнтуватися у виборі шляхів та засобів їх організації.



Водночас автор наголошує на необхідності чіткого розмежування поняття «успіх» та «ситуація успіху». На думку А. Белкіна «ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат такої ситуації. Ситуація успіху – це цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дозволяє учневі досягти чималих результатів у діяльності, які супроводжують позитивні емоційні, психологічні переживання» [4].

У свою чергу, Ю. Андрєєва поняття «ситуація успіху» розглядає в трьох значеннях:

- досягнення важливого результату;
- почуття, пов'язане з його досягненням;
- адекватна оцінка результату.

На основі розгляду ситуації успіху з зазначених сторін, дослідниця пропонує наступне визначення: «Ситуація успіху – це цілеспрямовано створювана вчителем ситуація, в якій школяр досягає запланований навчальний результат, оцінює його як успішний і переживає його як особисте і соціальне значиме досягнення» [1, с. 23]

Під час проживання ситуації успіху дитина здобуває почуття власної гідності, успіх приводить учня до усвідомлення власної компетентності.

Переживання учнем ситуації успіху, на думку А. Белкіна:

- підвищує мотивацію навчання і розвиває пізнавальні інтереси, дозволяє учневі відчути задоволення від навчальної діяльності;
- стимулює до високої результативності праці;
- корегує особистісні особливості такі, як тривожність, невпевненість, самооцінку;
- розвиває ініціативність, креативність, активність;
- підтримує в класі сприятливий психологічний клімат.

На основі ставлення учнів до навчання, відповідності отриманого результату витраченим зусиллям та характеру очікування А. Белкіном виділено чотири умовних групи дітей: «Надійні», «Впевнені», «Невпевнені» та «Зневірені».

*Перша категорія «Надійні»* – це школярі різного віку, які мають добрі здібності, сумлінно ставляться до своїх обов'язків, активні в громадській роботі. Ці діти привчені до самостійності, впевнені в собі. Рівень їх домагань адекватний їх можливостям. У класі такі діти почуваються спокійно, впевнено, захищено. Взаємини в сім'ї, зазвичай, добрі. Основа їх надійності – в постійному відчутті радості, яка відбулася. Та хоча радість їх у чомусь буденна, проте постійна та глибока. У роботі з такими учнями, при виникненні у них порушень у відчутті успіху, найкращий педагогічний прийом – невтручання. Бо через будь-які зовнішні впливи на дитину можуть

збити її зі сталого ритму, зруйнувати її уявлення про себе, утверджений стереотип поведінки [2, с. 48–49].

*Друга категорія «Впевнені»* – здібності таких учнів можуть бути і вищими, ніж у «надійних», але система їх роботи не настільки відлагоджена. Періоди підйому, злету змінюються розслабленням; при сумлінному ставленні до своїх обов'язків у таких учнів бувають періоди спаду. Діти дуже емоційні, активно реагують і на досягнення, і на невдачі. В класі викликають симпатію і в однокласників, і у вчителів. Ростуть такі діти в дружніх, дбайливих сім'ях. Однак, вразливим місцем таких учнів, крім можливих збоїв у роботі, є швидке звикання до успіхів, девальвація здійсненої радості, переростання впевненості в самовпевненість [2, с. 50].

*Третя категорія «Невпевнені»* – загалом, цілком успішні учні, пізнавальні інтереси яких пов'язані, зазвичай, з навчанням. Мають добрі здібності і відповідально ставляться до справи. Головна їх розпізнавальна риса – невпевненість у своїх силах. Причини цього можуть бути різноманітні: занижена самооцінка, нестійкий настрій, складна психологічна атмосфера в сім'ї, епізодичні невдачі тощо. Їх невпевненість виражається як у перепадах настрою, так і власної активності. Найбільш хворобливо такі діти реагують на несправедливість учителів, на необ'єктивність оцінювання. Вибір прийомів роботи вчителя з учнем категорії «Невпевнені» залежить і від особистості учня, і від складених взаємин з учителем, і від конкретної ситуації [2, с. 52].

*Четверта категорія учнів «Зневірені»* – це переважно діти, які мають непогану підготовку, здібності, успіхи в навчанні. Однак, після відчуті колись радості сподівань, що здійснилися, з різних причин втратили її. Причини відчаю можуть бути різноманітними: серія невдач, безтактність педагога, позиція сім'ї, в якій спочатку дитина займала місце загального улюбленця, а потім потрапила в ситуацію «попелюшки». Педагогам, які працюють з категорією дітей «Зневірені», слід знати, що чим менше у дитини надії на успіх, тим скоріше вона замикається в собі і вибудовує щодалі більш глибокий захист [2, с. 58–59].

У роботі з учнями з кожної з схарактеризованих груп, враховуючи їх індивідуально-психологічні, емоційно-оцінюючі, мотиваційні та ін. особливості, необхідно застосовувати спеціальні педагогічні стратегії.

Ситуація успіху створюється педагогом з урахуванням цілісності педагогічного процесу, а саме включенням усіх основних компонентів діяльності: її цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання, коригування, контролю й аналізу досягнутих результатів діяльності учня, яку можна представити у вигляді досить простої послідовної схеми:

– налаштування на діяльність (емоційна підготовка педагогом учня до рішення педагогічної задачі);

- забезпечення діяльності, операцій (створення умов для успішного вирішення цього завдання);
- порівняння отриманих результатів з попередніми (усвідомлене відношення до результату своєї праці) [16].

Моделюючи педагогічну ситуацію, необхідно пам'ятати, що рішення будь-якої задачі припускає підготовку, виконання і оцінювання. Виходячи з цього, І. Ларіонова у розвитку ситуації успіху виділяє такі етапи: стимулюючо-мотиваційний; операційно-діяльнісний; оцінювально-результативний. Виходячи із завдань (призначення) кожного етапу діяльності, визначимо завдання педагога по створенню ситуації успіху на кожному етапі його взаємодії з учнями.

*Стимулюючо-мотиваційний етап.* Завдання цього етапу полягають у стимулюванні інтересу учнів, потреби в рішенні поставлених завдань, налаштуванні на роботу. Підсумком першого етапу є зняття емоційної напруги, психологічний настрій на роботу.

*Операційно-діяльнісний етап.* Завдання етапу зводяться до організації процесу пізнання, освоєння змісту завдання і оволодіння навчальними діями і операціями. Підсумок другого етапу – інтелектуальне насичення, оволодіння навчальними діями і операціями, спрямованими на розвиток пізнавального інтересу, вдосконалення емоційної сфери, відпрацювання навичок самостійної і колективної роботи, активізації учбової діяльності в цілому.

*Оцінювально-результативний етап.* Завдання етапу полягають в оцінці педагогами і самими учнями досягнутих результатів, виявленні причин відхилень. Підсумок останнього етапу – емоційне підкріплення учнів для включення в подальшу діяльність, оволодіння навичками адекватного сприйняття і оцінювання результатів діяльності [16].

Подібна послідовність реалізації технології «Створення ситуації успіху» представлена в роботі С. Сидорова [26, с. 50]:

- з'ясування, в яких видах діяльності конкретна дитина, мікрогрупа або колектив класу може домогтися успіху (при цьому треба виходити з уявлень дітей про те, що для них є успіхом);
- планування діяльності, в якій можливий успіх;
- підготовка дитини, мікрогрупи або колективу до майбутньої діяльності на рівні, при якому успіх буде очевидний;
- організація ситуації успіху;
- організація визнання успіху (успіх може бути публічно визнаний педагогом, іншими вчителями, однокласниками, батьками і самою дитиною тощо);
- планування разом з дітьми шляхів розвитку успіху.

Технологічно створення ситуації успіху є певним послідовним алгоритмом операцій, що реалізуються у сприятливій психологічній атмосфері, за допомогою вербальних і невербальних засобів:

1. Зняття страху – допомагає подолати невпевненість у власних силах, нерішучість, боязнь самої справи і оцінки оточення. «Ми всі пробуємо і шукаємо, тільки так може щось вийти»; «Люди вчаться на своїх помилках і знаходять інші способи вирішення»; «Контрольна робота досить легка, цей матеріал ми з вами проходили»).

2. Авансування успішного результату допомагає вчителю висловити свою тверду переконаність у тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням. Це, у свою чергу, вселяє дитині впевненість у свої сили і можливості («У вас обов'язково вийде»; «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті»).

3. Приховане інструктування дитини в засобах і формах здійснення діяльності допомагає дитині уникнути поразки, досягається шляхом натяку, побажання («Можливо, краще всього почати з.....»; «Виконуючи роботу, не забудьте про...»).

4. Внесення мотиву показує дитині заради чого, заради кого здійснюється ця діяльність, кому буде добре після виконання («Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися...»).

5. Персональна винятковість позначає важливість зусиль дитини в майбутньому або здійснюваної діяльності («Тільки ти і міг би...»; «Тільки тобі я можу довірити...»; «Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням...»).

6. Мобілізація активності або педагогічне навіювання спонукає до виконання конкретних дій («Нам вже не терпиться почати роботу...»; «Так хочеться скоріше побачити...»).

7. Висока оцінка окремого елемента, деталі діяльності допомагає емоційно пережити успіх не результату в цілому, а якоїсь його окремої деталі («Тобі особливо вдалося пояснення»; «Найбільше мені у твоїй роботі сподобалося...»; «Найвищої похвали заслуговує ця частина твоєї роботи») [2].

Інтерпретуючи схарактеризовані етапи в обов'язкові умови, ми отримуємо:

Перша обов'язкова умова – атмосфера доброзичливості в колективі.

Друга умова – зняття страху (авансування дітей перед тим, як вони приступлять до реалізації поставленого завдання).

Третя умова – ключовий момент (висока мотивація): «В ім'я чого?», «Заради чого?», «Навіщо?».

Четверта умова – реальна допомога в просуванні до успіху (коротка експресивна дія на учнів: педагогічне навіювання (Успіхів! За справу! і так далі).

П'ята умова – педагогічна підтримка в процесі виконання роботи.

Шоста умова – висока оцінка конкретної деталі.

Досліджуючи ситуацію успіху неможливо не зупинитися на ситуації неуспіху. Діалектичний підхід в оцінці будь-якого педагогічного явища передбачає дослідження обох векторних сторін: успіху – неуспіху.

Ситуація неуспіху – це суб'єктне емоційне переживання незадоволення собою під час і в результаті здійснення діяльності. Технологічно створення ситуації неуспіху складається із таких операцій, що і створення ситуації успіху, але має протилежне векторне спрямування. Реалізація технологічного алгоритму починається з останньої операції – оцінювання деталей діяльності. Її не можна розглядати у відриві від ситуації успіху, а лише як етап у разі переходу від одного успіху до іншого [2, с. 33–34]. Важко переоцінити стимулююче значення неуспіху в цілому ряді виховних ситуацій, але з обов'язковим урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх здатності долати труднощі та невдачі.

На думку В. Калошина, педагогічне призначення ситуації неуспіху, як і ситуації успіху, полягає в створенні умов особистого індивідуального розвитку учня. «Питання про її створення педагог не може порушувати, якщо він не врахував перспективу її переходу в ситуацію успіху, якщо він не вірить у свого учня, не має оптимізму щодо його успіху. Задоволення від особистісних досягнень має супроводжувати його протягом досить чималого періоду, можливо, навіть стати звичним для нього» [11].

На сьогоднішній день ситуації успіху представлені у своєрідному «банку ситуацій успіху», який, завдяки доробку педагогів-практиків, має можливість поповнюватися. Необхідність його створення зумовлена величезною кількістю видів ситуацій успіху та, відповідно, прийомів їх створення і організації. На важливості створення такого «банку» наголошував А. Белкін, який і започаткував його. До найпоширеніших прийомів створення ситуації успіху, що активно апробують сучасні педагоги, можемо віднести:

«Впливай за нами» – суть цього прийому полягає в тому, щоб розбудити думку учня, дати йому можливість знайти радість визнання в собі інтелектуальних сил. Реакція оточення буде для нього одночасно і сигналом пробудження, і стимулом пізнання, і результатом його зусиль.

«Даю шанс» – підготовлені педагогічні ситуації, за яких дитина одержує можливість зненацька розкрити для себе власні можливості.

«Холодний душ» – прийом, коли вчитель не поспішає з похвалою, а, навпаки, трохи «підсипає солі».

«Сходінки» – прийом, коли вчитель веде вихованця поступально вгору, піднімається з ним щаблями знань, психологічного самовизначення, знаходження віри в себе й оточення.

«Лінія обр'ю» – прийом, за якого вчитель робить учнів свідками своїх роздумів, демонструє рух своїх думок щодо розв'язання поставлених

проблем, підводить учнів до тієї межі, де вони можуть зробити самостійний висновок і відчуті радість від такого «освянення».

«Емоційний сплеск» – надання емоційного заряду впевненості у важкі для дитини хвилини.

«Навмисна помилка» – ситуація, коли педагог навмисно припускається помилки, надаючи учням можливість її відшукати і відчуті радість.

«Зараження» – прийом, за якого весь клас «заражається» інтелектуальною радістю, коли успіх одного школяра стає стимулом для успіху інших [4].

Цікаві, на наш погляд, прийоми створення ситуації успіху, запропоновані Л. Ллойд [17]. Розроблені на засадах НЛП (нейролінгвістичного програмування) та апробовані власним тридцятирічним педагогічним досвідом роботи з молодшими школярами, ці стратегії стануть в нагоді кожному вчителю:

«Блокнот успіхів» – діти збирають роботи, вправи, які вони виконали добре. На обкладинці можна написати «Я щасливчик».

«Час хваління» – відведення окремого часу, для того щоб учні могли самі себе похвалити. Це може бути і на годині спілкування (раз на тиждень, на місяць). Але хвалитися треба тільки тим, чому навчився.

«Чужий успіх» – заохочення дітей помічати і радіти не тільки своїм успіхам, але й успіхам інших (це можуть бути аплодисменти, компліменти).

«Карта скарбів» – оформлюється у вигляді плаката, де навколо кожної дитини написано все, що необхідно їй для того, щоб стати такою, як вона хоче.

«Якоріння у відносинах» – учителю бажано навчитися ставити учням «позитивні якорі»: при вдалій відповіді – посмішка (дотик, похвала) [17].

У практичній педагогічній діяльності ситуація успіху використовується в контексті певної організаційної форми як зовнішньої сторони виховної роботи. З цього приводу О. Демченко вказує, що «...важливим завданням педагога є пошук такої форми, яка має організаційний потенціал для створення ситуацій успіху, що органічно вплітаються в її контекст у поєднанні з іншими методами виховання» [6, с. 115]. Проведений педагогом аналіз форм виховання, які описані в науково-методичній літературі й використовуються в шкільній практиці, дав підставу зробити висновок, що «не будь-яка форма виховної роботи містить організаційно-методичні умови для створення ситуації успіху. Для того, щоб обрати форму виховання, в межах якої можна було б створити ситуації успіху, вчитель повинен урахувати низку положень» [6, с. 115].

Насамперед науковець радить розглядати такі форми виховання, які забезпечать можливість переживання радості успіху для якомога більшої кількості дітей. Оптимальними в контексті цієї вимоги є мікрогрупові та групові форми виховної роботи, які виокремлюються за кількістю учасників.

Вони передбачають максимально кількісний склад вихованців (20-25 осіб), що може створити умови для ефективного спілкування, взаємодії дітей, порівняння своєї діяльності та її результатів із діяльністю інших учнів.

Як такі, що мають найбільший потенціал для створення ситуації успіху, О. Демченко називає форми виховної роботи, які передбачають організацію різнобічної діяльності учнів, тобто ті, які віднесено до дієво-практичних: свята, гуртки, конкурси, творчі години, екскурсії тощо. Включаючи дітей у діяльність, яка відповідає їхнім віковим можливостям, здібностям і актуальним потребам, створюються умови для успішного включення в неї здійснення, отримання позитивного результату, усвідомлення його значущості.

Для того, щоб учні стали суб'єктами виховного процесу, самі прикладали зусилля в досягненні успіхів, форма виховання повинна мати стимулювальний потенціал. Наприклад, такою формою може бути конкурс, специфічними ознаками якого є змагальність, суперництво, в ньому закладені резерви для стимулювання й активізації різнобічної діяльності дітей. Участь школярів у конкурсах спрямовує їх на досягнення успіхів, навчає перемагати і гідно переживати поразку; задовольняє потребу стати успішним, визнаним, поміченим і відміченим; дозволяє випробувати свої можливості, порівняти себе з іншими, виявити себе по-новому, змінити свій статус у колективі тощо. Конкурс стимулює тих, хто відстає, підтягуватися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи.

Форма виховання має нести в собі емоційний потенціал, щоб створити умови для переживання дитиною відчуття задоволення від самої діяльності в цілому й отриманого позитивного результату зокрема. Емоційно насиченими формами виховання, що створюють позитивний фон для переживання дитиною радості успіху, задоволення від перемоги, є конкурси, вікторини, свята, трудові справи тощо [6, с. 116].

Надзвичайно важливого значення в ефективній реалізації технології створення ситуації успіху має врахування та дотримання комплексу певних педагогічних умов.

Так, О. Максимова в своєму дослідженні «Формування успішності особистості шестирічного першокласника» основними педагогічними умовами формування успіху визначила:

1. Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «вчитель–учень», «учень – учень». Зазначена умова ґрунтується на гуманістичній концепції та передбачає ставлення до учня як до суб'єкта у педагогічному процесі, що передбачає демократичний стиль взаємин між учителем і учнем. Учні визнаються і приймаються як рівноправні партнери, що мають власну думку, здатні зробити свідомий вибір, вільні у своєму волевиявленні та діях (у розумних межах) [8, с. 95].

2. *Розширення сфери продуктивної діяльності, збагачення предметного середовища.* Цю умову авторка тлумачить у контексті включення дитини в різнобічні види діяльності щодо оволодіння різними сторонами суспільного досвіду і вмілого стимулювання дитячої активності, що забезпечить простір для вияву і розвитку інтелектуальних, художніх, спортивних тощо здібностей дітей, формування у них навичок творчого саморозвитку [8, с. 97].

3. *Розвиток мотивації успіху, адекватної самооцінки, вольових якостей, здібностей.* Вагомим є поєднання розвитку підструктур особистості стосовно досягнення успіху з морально-етичним вихованням.

4. *Створення ситуацій успіху для учнів завдяки забезпеченню індивідуального підходу.* Ретельне вивчення особистості кожної дитини, виявлення її позитивних індивідуальних якостей, на які можна спертися в роботі, допоможе продумати стратегію і тактику діяльності педагога, батьків, результатом якої будуть справджені надії, очікування, впевненість у своїх силах, бажання розпочинати нову справу.

5. *Організація мікросередовища, спрямованого на успіх дитини.* При цьому важливого значення набуває здійснення психологічної підтримки дитини (розуміється як процес, у якому дорослий зосереджується на позитивних сторонах учня з метою зміцнення його самооцінки, допомагає повірити в себе, уникнути помилок, підтримує при невдачах) шляхом опори на сильні сторони, демонстрації оптимізму, задоволення, любові та поваги до неї, уникнення підкреслення її промахів, прийняття індивідуальності дитини, виявлення віри у неї [8, с. 98].

У свою чергу, на думку Т. Докучиної, ситуація успіху в навчально-виховній діяльності реалізується поєднанням таких умов:

- педагогічно грамотним відбором змісту освіти;
- раціональним вибором форм, способів, засобів організації та здійснення навчально-виховної діяльності;
- використання методів стимулювання;
- доброзичливим ставленням педагога, вірою в оптимістичну перспективу розвитку учня [8, с. 8].

До значимих педагогічних умов створення ситуацій успіху дослідниця О. Малінка відносить загальну сприятливу морально-психологічну атмосферу на кожному занятті, при виконанні тих чи інших завдань, оскільки це в значній мірі, на думку автора, знімає почуття невпевненості, побоювання приступити до зовнішньо складних завдань. Як зазначає науковець, з психологічної точки зору успіх є позитивним емоційним переживанням радості, власної гідності від досягнутого навчального результату, через це вкрай важливе значення має створення сприятливого психологічного клімату, або іншими словами – позитивного емоційного



фону, основою якого в навчальній діяльності є атмосфера кожного окремого заняття з її позитивним емоційним зарядом.

Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, мають зміцнювальний вплив на поведінку особистості, переживання радості від успіху може стати її стійкою потребою. Реалізація цієї умови вимагає від педагога врахування не тільки зовнішніх емоцій учня в певній педагогічній ситуації, а і його глибинних переживань особистісної спроможності і навчальної компетентності в ситуації успіху, що створюється [19].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури дозволив зробити висновок про те, що технологія створення ситуації успіху на сучасному етапі набуває широкого розповсюдження в освітянських колах, що зумовлено особливостями гуманізації освітнього простору та стратегічною необхідністю впровадження сучасних технологій у виховний процес закладів освіти, які забезпечують розвиток індивідуальності та самобутності кожного учня.

З'ясовано, що технологія створення ситуації успіху відповідає особистісно зорієнтованому підходу у вихованні, базується на психологічних механізмах формування особистості, безпосередньо пов'язана з її природною активністю. Схарактеризовано етапи та стратегії створення ситуації успіху та визначено умови, що забезпечують ефективність її практичної реалізації. Доведено, що створення ситуації успіху спонукає до пізнавальної самостійності та творчості, сприяє розвитку особистості, формуванню навичок самоаналізу, самооцінки та рефлексії, має позитивний вплив на самооцінку і установки особистості, допомагає в її самовизначенні та самоствердженні.

### **Література до параграфа**

1. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: ВГППУ, 2003. 26 с.
2. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. Острог, 2014. 256 с.
3. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 1999. 100 с.
4. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 176 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Б.Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
6. Демченко О.П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи. URL: [http://library.vspu.net/bitstream/handle/12\\_3456789/2533/5\\_%20%D0%94%D0%B5%D0%BC%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE\\_%D0%92%D0%B](http://library.vspu.net/bitstream/handle/12_3456789/2533/5_%20%D0%94%D0%B5%D0%BC%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%92%D0%B)
7. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
8. Докучина Т. О. Створення ситуації успіху в навчально-виховній роботі з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4700/1/Dokuchyna.pdf>

9. Ільїна Ю. М. Психологія успіху: онтологія проблематики. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/6.htm>
10. Закон України «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
11. Калошин В. Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. URL: <http://osnova.com.ua/UserFiles/files/%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD.pdf>
12. Кириленко В. Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. Початкова школа. 2007. № 12. С. 50–53.
13. Коменський Я. А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори / Під ред. А. А. Красновського. Т.1. К.: Радянська школа, 1940. 245 с.
14. Кондрашов М. М. Філософія навчання успіхом у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічний альманах*. Вип. 38. 2018. С. 231–237.
15. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
16. Ларионова І. А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимися. URL: <https://www.science-education.ru/article/view?id=16371>.
17. Ллойд Л. Школьная магия. Воронеж: ВПУ, 1996. 120 с.
18. Максимова О. О. Формування успішної особистості шестирічного першокласника: монографія / За ред. проф. М.В.Левківського. Житомир: ЖДУ. 2013. 195 с.
19. Малінка О. О. Створення ситуацій гарантованого успіху в процесі навчання студентів іноземній мові. URL: [https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1886/Malinka\\_OO\\_011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1886/Malinka_OO_011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
20. Нартова О. Изучение и формирование мотивации учащихся. *Воспитание школьников*. 2008. № 3. С. 9–14.
21. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. Т.2: Взгляды, опыты, средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания. С. 94–164.
22. Психологічна енциклопедія Р. Корсіні і Ауербаха. (Частина 4). URL: [http://psih.pp.ua/p128\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0\\_%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F\\_%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0\\_4\\_2006.html](http://psih.pp.ua/p128_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F_%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0_4_2006.html)
23. Рідкоус О. В. Сучасні педагогічні технології створення ситуації успіху. *Педагогічний альманах*. №9. 2011. С. 62–68.
24. Романовський О. Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрями вивчення. URL: [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/519/1/TPUSS\\_2011\\_2\\_Romanovs'kyu\\_Pedagogika%20uspikhu.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/519/1/TPUSS_2011_2_Romanovs'kyu_Pedagogika%20uspikhu.pdf).
25. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М.: Педагогика, 1989. С.199–297.
26. Сидоров С. В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. вуза.] Шадринск, 2004. 122 с.
27. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. К.: Акта, 2012. 537 с.
28. Ткачук Л. В. Педагогічне забезпечення успіху в навчанні молодших школярів у творчій спадщині В.О.Сухомлинського: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 23 с.

29. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: В 2 т. М. 1950.

30. Френе С. Уривки з книги «Педагогічні інваріанти». Переклад з французької Т. Старостиної. URL: <https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2012/10/12/pedagogika-uspekha-i-radosti-selestena-frene>.

31. Янкович О. Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України та Польщі URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN /NZTNPU\\_ped\\_2017\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN /NZTNPU_ped_2017_3_6).

**Оксана Ключко**

### **3. 2. ШОУ-ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНОГО ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ**

У сучасному суспільстві виховання молодого покоління продовжує бути важливим стратегічним завданням, реалізацію якого багато в чому покладено на освітню галузь.

Проблема виховання є предметом наукового пошуку сучасних дослідників (І. Бех, А. Воловик, В. Воловик, Л. Іванечко, Л. Кондрашова, С. Моїсеєв, В. Любарець та ін.), які вказують на те, що зміна ідеологічних орієнтирів у суспільстві, пертурбації у соціально-економічному устрої нашої країни супроводжуються, на жаль, деякими негативними наслідками, а саме наростанням в учнівському середовищі соціальної апатії, злочинності, озлобленості, нігілістичного ставлення до моральних принципів, зниження рівня культури спілкування, втрати життєвого оптимізму тощо. Все це вимагає від науковців та вчителів-практиків інтенсифікації пошуку ефективних технологій виховання молодого покоління в нових соціокультурних реаліях [3; 5; 9; 10].

На нашу думку, впровадження шоу-технологій як *сукупності заходів з організації та проведення дитячих культурно-дозвіллевих, спортивно-масових, здоров'язберезувальних та інших соціально-значущих заходів*, має стати невід'ємною частиною виховної діяльності будь-якої шкільної установи. Безперечним є те, що проведення подібних заходів сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, а їх регулярність дозволить започатковувати або продовжувати певні шкільні традиції, що позитивно позначиться на розкритті тих чи інших здібностей особистості кожної дитини, допоможе у налагодженні соціальної комунікації між дітьми, педагогами, батьками, адміністрацією закладу загальної середньої освіти.

Шоу-технології належать до виховних технологій, змістом яких є: науково обгрунтовані соціалізовані вимоги, передача соціального досвіду, постановка мети й аналіз ситуації, що склалася, соціалізована оцінка учня, організація творчої спільної справи, створення ситуації успіху.

Шоу-технології виступають важливою складовою педагогічної організації культурного дозвілля учнів, отже, є потреба в уточненні поняття

«дозвіллева діяльність». У своєму дослідженні ми будемо опиратися на наукову роботу В. Й. Бочелюк та В. В. Бочелюк, які вказують на необхідність пошуку нових дозвіллевих технологій, основне завдання яких полягає в розвитку соціальної активності і творчого потенціалу особистості, організації різноманітних форм дозвілля і відпочинку, створення умов повної самореалізації особистості в сфері дозвілля [2]. Практика дозвілля показує, що найбільш привабливими формами дозвіллевої діяльності є музика, танці, ігри, шоу, і організовувати їх варто з урахуванням інтересів тих груп, на яких вони розраховані.

На думку дослідників, у структурі дозвілля є декілька рівнів, що відрізняються один від одного своєю психологічною і культурною значимістю, емоційною вагомістю, ступенем духовної активності.

Науковці В. Ткаченко та К. Ткаченко у своїй статті «Дозвілля як галузь соціокультурної діяльності» зазначають, що сфера дозвілля поєднує найрізноманітніші види людської життєдіяльності, адже людина на дозвіллі не обмежена зовнішніми чинниками і залежить лише від своїх внутрішніх бажань та уподобань. Тому діяльність на дозвіллі неможлива без внутрішньої установки людини, що сприяє або ж, навпаки, стримує розвиток, усвідомлення та реалізацію особистісних потреб. Вибір певного виду дозвіллевої діяльності зумовлюється його індивідуальною та соціальною цінністю в очах особистості, а змістове наповнення дозвіллевих занять відбиває мету та завдання людини, які вона ставить перед собою: набуття знань та навичок, вироблення норм практичної поведінки, засвоєння інших культурних цінностей, удосконалення чи опанування різними сферами суспільної діяльності. Змістове наповнення дозвілля відбиває сутність, взаємозв'язок та розподіл основних його складових: самоосвіту, любительські заняття, оздоровчу діяльність, споживання культурних цінностей, спілкування, пасивний чи активний відпочинок, творчі заняття [17, с.50].

Найпростіший вид дозвілля – відпочинок. Він призначений для відновлення витрачених під час роботи сил і поділяється на активний і пасивний. Пасивний відпочинок характеризується станом спокою, що знімає стомлення і відновлює сили. Чим ти зайнятий – не має значення, аби можна було звільнитися від напруження, одержати емоційну розрядку. Звична, проста діяльність сприяє настрою спокою. Такий відпочинок є невід'ємним елементом життя людини і підготовчим ступенем до більш складної і творчої діяльності.

Активний відпочинок, навпаки, відтворює сили людини з перевищенням вихідного рівня. Він надає роботу м'язам і психічним функціям, яка не знайшла застосування в праці. Людина насолоджується рухом, швидкою зміною емоційних впливів, спілкуванням із друзями. Активний відпочинок, на відміну від пасивного, потребує деякого мінімуму свіжих сил, вольових зусиль і підготовки. До нього відносять фізкультуру,

спорт, фізичні й психічні вправи, туризм, ігри, перегляд кінофільмів, відвідування виставок, театрів, музеїв, прослуховування музики, читання, дружнє спілкування [2].

Науковці виділяють три основні функції активного відпочинку: відбудовну, розвивальну і гармонізації. Перша забезпечує людині фізіологічну норму здоров'я і високу працездатність, друга – розвиток її духовних і фізичних сил, третя – гармонію душі і тіла. Важко не погодитись із авторами навчального посібника, які стверджують, що безліч сторін особистості можуть бути розвинуті й удосконалені активним відпочинком, якщо індивід має добре розвинуте вміння відпочивати. Воно є свого роду мистецтво, що полягає в здатності оцінити можливості свого організму і зробити правильний вибір найбільш придатних у цей час занять [2].

Науковці (І. Петрова, В. Ткаченко, К. Ткаченко), аналізуючи зміст дозвілля як соціально-культурного явища в контексті людської життєдіяльності, розглядають його за такими *параметрами*:

- сімейний параметр охоплює широке коло людських потреб, зокрема, виховання дітей, облаштування сімейного життя, участь у різноманітних формах «колективного побуту» (як святково-обрядового, так і утилітарного);

- освітній параметр характеризує дозвілльєву діяльність як об'єктивно необхідну й усвідомлену потребу багатьох людей здобути знання та набути вмінь для успішної виробничої діяльності;

- політичні інтереси людини виявляються в її бажанні долучитися до політичного життя, до певної політичної діяльності, що виражається в намаганні брати участь у політичних заходах;

- моральний параметр дозвілля відтворює відповідну установку на задоволення морально-етичних потреб особистості у процесі дозвілльєвих заходів;

- естетичні параметри виражають потребу особистості в естетичних переживаннях;

- науково-технічні параметри дозвілльєвої діяльності є наслідком науково-технічної революції і пов'язані здебільшого з гострими потребами людей у природничо-науковій інформації, у знаннях з технологій, технічної організації виробництва;

- спортивні параметри;

- соціальні параметри дозвілля виявляються у потребі людини пристосовуватися (адаптуватися, інтегруватися) до суспільства;

- економічні параметри дозвілля передбачають поєднання інтересів дозвілльєвої та економічної сфер [2], [17].

Зазначимо, що між роботою і відпочинком учені в галузях соціології, психології, економіки встановили прямий взаємозв'язок. У культурно-

дозвіллевій діяльності також було проведено ряд досліджень. Так, дослідниця Ю. Стрельцова [16] вважає, що будь-який вид вільної діяльності несе в собі як функцію відновлення сил, так і функцію розвитку знань і здібностей людини. Однак одна з цих функцій домінуюча: як вид діяльності має властивість розвивати людину або переважно відновлювати її сили. Звичайно відпочинок і розваги тісно переплітаються один з одним, але й мають свої розходження.

Традиційно розвагами іменують такі види діяльності у вільний час, які дають можливість повеселитися, відволікають від турбот. Розваги завжди потребують активності, на відміну від відпочинку. Ще уточнимо, у процесі відпочинку людина відновлює свій фізіологічний стан, а розваги необхідні для зняття психологічних стресів, перевантажень, перевтоми. Отже, розваги потребують особливого емоційного навантаження.

На думку В. Й. Бочелюк та В. В. Бочелюк, відпочинок також дає можливість визначити місце і роль окремої людини в соціальній системі (соціальній групі, колективі, суспільстві в цілому) відповідно до його індивідуальних якостей і особливостей. Усе це й робить відпочинок соціально-педагогічним видом діяльності. Важливо, щоб кожна людина займалася улюбленою справою і виконувала ті соціальні функції, які більш за все відповідають її інтересам і можливостям. Так само, крім потреби в активній діяльності, в людини є потреба в живому спогляданні світу і свого внутрішнього життя, в поетичному і філософському міркуванні. Цей рівень дозвілля називають споглядальним. Йому відповідає спілкування між близькими за духом людьми.

Варто зазначити, що характер і рівень взаємин людей, які складаються в будь-якому колективі, рухає або гальмує розвиток дозвіллевих інтересів, впливаючи на відношення до відпочинку. Тому дуже важливо враховувати різні співвідношення особистісних і групових моментів. Це дає змогу знайти якнайбільше варіантів соціального зрівноважування молоді людини із середовищем занять на дозвіллі, а також це розширить мобільність окремих людей і цілих груп.

Добір матеріалу для будь-яких заходів складний і суперечливий. Адже в аудиторії можуть бути люди з різними особистісними інтересами, віком, соціальним станом, культурним рівнем розвитку. Одні вимагають високої якості заходу, інші про це не задумуються, тому потрібно задовольнити смаки представників і низького, і високого рівня підготовки, треба дати матеріал, що виконує прості і більш складні педагогічні функції.

Таким чином, у «нестабільній» аудиторії організатор дозвілля (педагог-організатор, соціальний педагог, учитель, вихователь) має справу з безліччю потреб (у відпочинку, спілкуванні, пізнанні, насолоді) і з безліччю різних інтересів. Тому він повинен мати педагогічну оперативність у виявленні і використанні цих моментів. Активне, змістовне дозвілля

потребує певних потреб і здібностей. Опираючись на творчі види дозвіллевих занять, на забезпечення прямої участі в них кожної окремої людини – головний шлях формування в ній особистісних якостей, які сприятимуть змістовному й активному проведенню дозвілля.

На генетичну спільність дозвілля та гри вказує Н. Флегонтова, що досліджує особливості педагогічної організації культурного дозвілля школярів. Авторка зазначає, що таку спільність є обумовлено самоцільністю та самоцінністю форм дозвіллевої діяльності для людини. Ігрова сутність дозвілля чітко проглядається у визначенні багатьох західних дослідників, що розглядають вільний час як засіб компенсації дійсності [18, с.12].

Ігрова (самоцільна та самоцінна) сутність дозвіллевої діяльності як її природна характеристика науково обґрунтовується з того, що гра – суттєвий і специфічний вид культурної діяльності, у якій людина виступає вільною від проблем життєзабезпечення і спроможна сама виступати як творчий суб'єкт, не схильний до якоїсь примусовості.

На думку культуролога Б. Єрасова, гра є справою серйозною, незважаючи на те, що грають і тварини, і діти, і на те, що саме з грою найчастіше пов'язані розваги, що явно мають не виробничий характер, а потребують відволікання від нього. Важлива характеристика гри полягає в тому, що вона перебігає в просторі і часі, відокремлених від інших сфер, і стоїть поза звичайним життям. Гра потребує відокремлення учасників від повсякденного життя, від виробничої діяльності, від нормативного соціального середовища. Вона протікає всередині власних меж відповідно до визначених правил. Як така вона не пов'язана з матеріальними інтересами і безкорислива [21, с. 231].

При цьому необхідно враховувати, що будь-яка гра не має сенсу без визначення правил та їх жорсткого дотримання. Поряд з такою домовленістю гра допускає й умовність. У тій чи іншій грі люди умовно можуть ставати суперниками або, навпаки, партнерами. І, виконуючи ту чи іншу роль у грі, кожен з учасників пам'ятає про те, що це тільки гра, хоча участь у ній може (і навіть повинна) викликати деякий азарт, ігрову пристрасть, високий рівень особистої мотивації, зацікавленості. До того ж ігрова пристрасть є не що інше, як прагнення якнайкраще, якомога більш адекватно виконати свою роль.

Як слушно зауважує Н. Флегонтова, ігрова сутність культурно-дозвіллевої діяльності містить у собі потенціал формування у її суб'єктів розуміння необхідності існування правил людського спілкування для здійснення будь-якої ефективної взаємодії, умінь та навичок їхнього дотримання, а також розвитку в них прагнення до самовдосконалення, до адекватного творчого самовираження.

Водночас, у ракурсі педагогічного осмислення ігрової природи дозвілля, на думку Н. Флегонтової, необхідно враховувати і те, що ігри,

розваги можуть дуже істотно різнитися за культурним змістом, естетичною, моральною спрямованістю, психосоматичною післядією та й просто за можливими прямими і прихованими (латентними) наслідками. А відповідно своїм віковим психологічним особливостям школярі, як відомо, особливо прагнуть до різного роду ігрової діяльності. Необхідність організаційного забезпечення педагогами умов для позитивно спрямованої реалізації цього природного прагнення дітей та юнацтва у формах дозвіллевої діяльності водночас знову і знову вказує на важливість і складність педагогічної проблеми глибокого і детального осмислення поняття культурного дозвілля молоді [18, с. 14].

Зауважимо, що в більшості закордонних концепцій визнається, що дозвілля задовольняє інші потреби, ніж обов'язкова, необхідна трудова, навчальна, життєзабезпечуюча (сон, гігієна, приготування та прийом їжі і т. д.) діяльність, проте заперечується існування специфічних дозвіллевих потреб.

Так, у дослідженні М. Аргайл, яке базується на основі аналізу великої кількості наукових розробок з проблем дозвілля в Європі, США, Австралії виокремлено одинадцять базових людських потреб, що задовольняються дозвіллям, але не обмежуються ним:

- автономність (незалежна діяльність і реалізація власних планів, можливість виконувати особисто значущі завдання, рішення);
- релаксація (розслаблення, фізична і психічна розрядка);
- діяльність у сім'ї (зміцнення сім'ї, насолода сімейним життям);
- порятунк від одноманітності (відхід від повсякденної дійсності, внесення змін у звичайний спосіб життя);
- спілкування (розширення кола знайомств, задоволення від спілкування з людьми);
- стимулювання (освоєння нового, що відрізняється від старого досвіду, самостимуляція, приємна збудженість);
- застосування наявних навичок і здібностей (застосування своїх здібностей, розширення їхнього кола, набуття нових навичок і вмінь);
- здоров'я (підтримка фізичної форми, оздоровчі цілі);
- повага (завоювання поваги або замилювання з боку інших людей, можливість продемонструвати оточенню своєї здібності);
- виклик/змагання (залучення у змагання; випробування власних сил у важких, напружених ситуаціях);
- лідерство (організація діяльності команд, бригад, груп, різноманітних товариств, завоювання позицій лідера) [1, с. 116].

На нашу думку, перелік потреб, які задовольняються дозвіллевою діяльністю, може й відрізнитися від наведеного вище. Ми можемо говорити, що дозвіллева діяльність задовольняє ті потреби особистості, зміст яких



входить до кола інтересів особистості і складає сутність її емоційно-значущих переживань. Разом із тим, саме дозвілля, може підказати нам, чого бажають люди і що робить їх щасливими (М. Аргайл).

Якщо ж говорити про дозвілля учнів, то цікавими є наукові розвідки Л. Герасименко, яка розподіляє бюджет вільного часу учнів на навчальний, позанавчальний та власне вільний час [4]. На дозвіллі учні орієнтуються на спілкування рекреативного, розважального характеру, прагнуть спілкування в об'єднаннях, участі в корисних справах. Перелік інтересів школярів надзвичайно великий, тому педагог повинен бути не лише освіченою людиною, а перш за все особистістю, авторитетом, глибоко знати потреби і запити учнів, а також засоби впливу на задоволення відповідних потреб. Звідси випливає ще одна проблема – організація дозвілля, що має двосторонній процес: поєднання педагогічного впливу учителя (педагога) з активною самодіяльністю особистості учня, його свободою у виборі виду діяльності та способів заповнення її змісту.

Дослідниця Н. Флегонтова визначає п'ять головних психологічних характеристик дозвіллевої діяльності:

- мотивація задоволення, що виражається через індивідуальний або груповий інтерес;
- символізм, що забезпечує умовність дозвіллевої діяльності;
- довільність установа правил, що дає високий ступінь варіативності форм дозвіллевої діяльності та відчуття можливості вільного вибору в ній;
- можливість припинення, що дозволяє суб'єкту переривати такі форми дозвіллевої діяльності, які перестають відповідати мотивації задоволення;
- зсув мети на процес, що означає регуляцію дозвіллевої діяльності загальним задумом, а не предметно-конкретизованою ціллю [18, с. 23].

У науковій статті Г. Лемко зазначено, що будь-яка діяльність будується на загальних закономірностях її розвитку. Дозвілля дітей, підлітків і юнацтва розвивається за своїми законами і принципами, теоретично обґрунтованими і апробованими на практиці. Принципи дозвіллевої діяльності відбивають ті вимоги, що висувуються суспільством перед дозвіллевою сферою для успішного виконання суспільного призначення дозвілля. Авторка зазначає, що в основі принципів – теоретичні, соціальні, культурні, політичні, організаційні засади, на яких ґрунтується дозвіллева діяльність, і вказує на кілька класифікацій принципів дозвілля [8].

Дослідники А. Воловик та В. Воловик визначають такі основні принципи дозвіллевої діяльності: принцип інтересу, єдності рекреації і пізнання, спільності діяльності [3]. На їхню думку, головним принципом є принцип інтересу. Це зумовлено тим, що дозвіллева діяльність диктується особистими потребами людини, а інтерес виступає як її домінуючий мотив.

Принцип єдності рекреації і пізнання полягає у тому, що він розширює кругозір людини, підвищує її культурний рівень і може стати спонукальною основою саморозвитку або самоосвіти для фахової діяльності в якійсь новій для неї сфері. Повною мірою принцип єдності рекреації і пізнання реалізується в тих формах, які є джерелом масового поширення інформації. Серед них (за рангом місць) – телебачення, радіо, преса, популярні лекції, зустрічі.

У роботі А. Воловик і В. Воловик зазначено, що дозвіллєва діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, може здійснюватися людиною індивідуально, так і разом з іншими людьми. Але «разом» не означає «спільно». Спільність діяльності – така взаємодія, у процесі якої люди знаходяться у певних стосунках взаємної залежності і взаємної відповідальності. Спільна діяльність формує ціннісно-орієнтаційну єдність групи, народжує традиції, організаційну структуру, емоційну ідентифікацію і веде до підвищення рівня дозвіллєвої діяльності, реалізуючи закладений у ній виховний потенціал [3].

У класифікації І. Петрової виділено такі принципи дозвіллєвої діяльності:

- системність як цілеспрямована, системна організація дозвіллєвої діяльності з метою раціонального використання вільного часу, розвитку соціальної активності та індивідуальної ініціативи людини, відволікання її від асоціальної поведінки;

- добровільність як певна незалежність дозвілля, відсутність регламентації з боку держави та інших структур, вільний вибір людиною дозвіллєвих занять;

- доступність та якісність дозвіллєвих послуг як задоволення потреб і запитів клієнтів дозвіллєвого закладу, систематичне вивчення їхніх бажань, прогнозування розвитку дозвіллєвої сфери;

- відповідність дозвіллєвих послуг місцевим умовам – соціально-демографічним, економічним, культурно-освітнім, політичним, практичній діяльності людини;

- принцип інтересу, що враховує інтереси особистості, їх задоволення, формує нові духовні цінності та пробуджує нові потреби і запити людини [12, с. 39].

У Г. Лемко знаходимо класифікацію Л. Ніколаєва, який виділяє наступні принципи:

- принцип загальності і доступності – тобто можливості залучення, заохочення всіх без винятку дітей, підлітків і юнацтва в сферу діяльності дозвіллєвих установ з метою задоволення їх творчих потенціалів, дозвіллєвих запитів і інтересів;

- принцип самодіяльності – реалізується на всіх рівнях дитячого дозвілля: від любительського об'єднання до масового свята. Самодіяльність як суттєва властивість особистості забезпечує високий рівень досягнень

у будь-якій індивідуальній і колективній діяльності. Принцип самодіяльності ґрунтується на творчій активності, захопленні й ініціативі дітей;

– принцип індивідуального підходу – пропонує врахування індивідуальних запитів, інтересів, схильностей, здібностей, можливостей, психофізіологічних особливостей і соціального середовища існування дітей підлітків і юнацтва при забезпеченні їхнього дозвілля. Диференційований підхід забезпечує комфортний стан кожного учасника дозвіллевої акції;

– принцип систематичності і цілеспрямованості – радить здійснення цієї діяльності на основі планомірного і послідовного поєднання безперервності і взаємозалежності в роботі всіх соціальних інститутів, покликаних забезпечувати дозвілля дітей, підлітків і юнацтва. Важливо спрямовувати дітей, підлітків і юнацтво на справи суспільно значущі, оскільки багатство творчих сил індивіда залежить від всебічного і повного прояву цих сил в житті суспільства. Це процес перевтілення людини в суспільного індивіда, в активну і творчу особу, що живе повним життям у згоді з самою собою і суспільством;

– принцип спадкоємності – в першу чергу забезпечує культурну взаємодію і взаємовплив поколінь. Необхідно активізувати діяльність батьків, усіх дорослих на передачу дітям соціального знання і досвіду, на проведення розумного дозвілля. Принцип спадкоємності означає також підтримку норм і традицій при просуванні дітей з однієї вікової спільності в іншу, з однієї соціально-виховної установи в іншу;

– принцип цікавості – полягає в створенні невимушеного емоційного спілкування, яке виникає в результаті організації всього дозвілля на основі гри і театралізації, бо сухість, безбарвність, відсутність емоційної привабливості можуть звести нанівець будь-які форми і методи роботи. Дитяче дозвілля повинно бути барвисто оформлене і доповнене найрізноманітнішою атрибутикою. Все це перетворює дозвілля дітей, підлітків і юнацтва в свято [8].

Підсумовуючи, зазначимо, що, за висновками сучасних науковців, для сучасних підлітків цінність дозвілля є значно вищою, ніж навчальна діяльність. Головною рушійною силою ефективної педагогічної організації дозвілля школярів є сфера їх вікових та індивідуальних потреб і інтересів. Дуже важливо, щоб дозвіллева діяльність відповідала духовному розвитку учнів, їхнім розумовим потребам та інтересам. Необхідно, щоб вона була сучасною, привабливою, приємною, спонукала до набуття нових знань, умінь, навичок і все це без жодного натяку на обов'язковість або примус; відповідала психологічним характеристикам та функціям культурного дозвілля.

Далі, в контексті нашого дослідження, розкриємо сутність поняття «шоу». У науковій статті І. Свирид зазначено, що шоу є однією з популярних сучасних форм організації дозвілля молоді (у тому числі – шкільного –

О. М. Клочко). Шоу (з англ. show) – це: показ, демонстрація, видовище, вистава, показна пишність, парадність. Авторка відмічає, що характерною особливістю сучасного шоу є використання елементів театралізації, сучасних технічних та комп'ютерних засобів. Шоу-програми – це чергування конкурсів з концертними номерами, об'єднані однією концепцією [15, с.225].

Такі програми базуються на танцювальному, музичному, комедійному, цирковому жанрі і представляються одним чи групою виконавців. Це – яскраве вирішення сценічного видовища за участю улюблених виконавців. Шоу-програма – це частіше готовий конкурсно-концертний продукт, який відбувається від однієї до двох з половиною годин. Це раніше підготовлена, костюмована дія, яка супроводжується музикою та іншими яскравими жанрами мистецтв і ставить перед собою мету здивувати та розвеселити публіку. Шоу – особлива форма масового видовища, це естрадне видовище, яке передбачає розмаїтість складових його номерів.

Шоу – це ціла система засобів вираження, що характеризуються особливим типом видовищності, що переводить психологічний стан глядачів в інший емоційний рівень через атракційність впливу і програмність побудови; організоване дійство, спрямоване для сприйняття будь-ким, характеризується масовістю учасників і глядачів, особливим типом видовищності.

Авторка стверджує, що глядач, приходячи на шоу-програму, де домінує розважальна спрямованість, має намір відпочити, розраховує на добрий настрій, причому не витрачаючи надмірних зусиль для сприйняття, адже естрада є мистецтвом легкого жанру, якому притаманна полегшеність процесу сприйняття. Цьому повинні сприяти всі компоненти шоу [15, с. 225–226].

Одним із таких компонентів є особлива структура програми, система побудови якої має відповідати потребі глядача у яскравому, святковому, різноманітному видовищі. Основна частина шоу повинна будуватися на виступах першокласних виконавців, так званих «зірок», чий творчий рівень високий, чії виступи збирають велику кількість глядачів. У цьому одна з головних особливостей шоу.

До програми шоу входять видовища: інсценізації, театралізовані виступи, покази, конкурси, використовуються слайди, фото, відеопрезентації, кіно та танцювальні супроводи, елементи гумору, клоунада, пантоміма тощо. У шоу-програмах має бути відсутнім громіздке декоративне оформлення, натомість – багато світлових ефектів. І кожна зміна світла – це певна зміна номеру, мізансцени. Світло створює святкову атмосферу, відповідний настрій, підкреслює сцену. Погоджуємось із висновками І. Свирид, що форма конкурсних-розважальних шоу-програм – це складне поєднання різних форм культурно-дозвілдової діяльності, в основі яких лежить конкурс, змагання.

Оскільки шоу – це певна розважальна подія, розважальний захід, є доцільним розглядати його і в контексті івент-технологій. Івент (від англ. *event* – подія) – розважальна або рекламна вистава, здійснювана на сцені, кіно- або телеекрані, на спортивній або цирковій арені з використанням різного роду сюжетних ходів, образотворчих прийомів, світлової техніки, комп'ютерної графіки тощо. Поняття івент включає в себе подію, захід, церемонію та **шоу**. Івент-технологія означає перетворення заходу шляхом допоміжних ефектів у щось абсолютно виняткове з точки зору відвідувачів.

Як слушно зауважує О. Радіонова, в основу успіху івент-технологій покладено ретельне планування та бездоганна організація кожного заходу. Винятковість події приносить і додаткову вигоду, яка проявляється після часу, коли стає ясно, що можливі збої та невдачі вдалося попередити і підтверджується виправданість заходу.

На думку дослідниці, поняттю івент властиві такі стійкі характеристики:

- цей захід сприймається як виняткова подія;
- він є винятковою подією з точки зору відвідувачів;
- позитивне сприйняття спонукає відвідувачів до активності;
- запорука успіху – ретельна організація та сплановане інсценування [14, с. 6].

Відзначимо, що підготовка та планування івентів украй важливі. Можливості щодо забезпечення контролю та управління заходом, що претендує на те, щоб стати винятковою подією, безпосередньо під час його проведення, досить обмежені – все має бути передбачено та визначено заздалегідь.

О. Радіонова радить при організації шоу-заходу використовувати певні інструменти: *формулювання концепції заходу, визначення аудиторії учасників заходу, вибір ключових ідей і елементів зі створення атмосфери заходу*.

Так, при підготовці плану заходу важливо продумати, як будуть звучати цілі заходу для його учасників. Вони повинні бути зрозумілі, повинні відповідати інтересам обраної аудиторії. План – це намічена на певний період робота із зазначенням її цілей, змісту, обсягу, методів, послідовності дій, термінів і виконавців, намічена система заходів, що передбачає порядок, послідовність і терміни ведення робіт.

*Вибір концепції заходу.* Розробка концепції заходу – це визначення головних ідей заходів та побудови всієї концепції проведення майбутньої події. При розробці концепції необхідно враховувати ряд обмежень, що накладаються реальністю. Це такі обмеження, як: загальна здійснимість проєкту; відповідність обмеженням бюджету; достатня чисельність учасників, гостей та організаторів, їх кваліфікація; правильний розрахунок часу. Найкраще, якщо згодом розроблена концепція стане документом, де

викладено ваше бачення, те, яким, на вашу думку, має стати підготовлюваний вами захід.

*Визначення теми та ідеї, сюжету заходу.* Визначаючи тему, не варто забувати, яку ідею хоче передати аудиторії організатор(и) заходу. Так, темою можуть бути популярні сюжети (костюми, наряди традиційні святкування, пісні), спортивні (форма, змагальний дух, розділ по командах, фіксовані результати, нагороди, церемонії) тощо.

*Визначення аудиторії.* Важливо проаналізувати, хто буде учасниками заходу, які ідеї для них будуть прийнятними і близькими, а які не підйдуть.

*Атмосфера.* Правило п'яти почуттів. Необхідно приділити достатньо уваги створенню атмосфери заходу. Це той образ, те загальне враження, яке відзначать і запам'ятають учасники. Авторка наголошує, що важливим є вплив на органи чуттів людини: зір, слух, дотик, нюх і смак (інтенсивність освітлення; візуальна підтримка, шоу; знаки; кольорове оформлення залів; логотип; акустика; музичний супровід; фон тощо) [14, с. 30–33].

Отже, «ріднить» івент-технології (розважального, урочистого, благодійного, спортивного, масового характеру) і шоу-технології те, що ці події повинні мати *продуманий сценарій, бути добре зрежисовані, позитивно сприйматися і переживатися учасниками і мати в наявності такі елементи, як активна участь, командний дух, включеність, емоційність, символіка, задоволення від дійства («приємний післясмак»).*

У науковій статті І. Свирид «Технологія конкурсно-розважальних шоу в діяльності сучасних клубних установ України» описано технологію проведення шоу-програм як варіанту креативного та змістовного дозвілля молоді. Авторка детально розписує особливості шоу-програм. Так, до програми шоу входять видовища: інсценізації, театралізовані виступи, покази, конкурси, використовуються слайди, фото, відео-презентації, кіно та танцювальні супроводи, елементи гумору, клоунада, пантоміма тощо. У шоу-програмах відсутнє громіздке декоративне оформлення, але багато світлових ефектів. І кожна зміна світла – це певна зміна номеру, мізансцени. Світло створює святкову атмосферу, відповідний настрій, підкреслює сцену. На її думку, форма конкурсно-розважальних шоу-програм – це складне поєднання різних форм культурно-дозвіллевої діяльності, в основі яких лежить конкурс, змагання. Важливо дотримуватись і вимог, щодо організації та проведення шоу-програм [15, с. 225–226].

За *тематикою* шоу-програми поділяють на пізнавальні, розважальні, професійні, за *кількістю учасників* – на командні («Ліга сміху», «Хто зверху», «Веселі старти», «Інтуїція» тощо) та індивідуальні («Міс/Містер...», «Супермен», «Кохання з першого погляду» та ін.). Найбільш поширеними є такі види шоу-програм: ігрові («КВК», «Кохання з першого погляду»), шоу-вікторини («Щасливий випадок»), конкурси-змагання («Міс ...»), спортивні конкурси-змагання («Сильні, сміливі, спритні»), мистецькі шоу-програми та інші.

Конкурсно-розважальні програми – це пізнавально-розважальна форма відпочинку, яка дозволяє виокремити лідерів серед учасників чи команд. Як влучно зауважує І. Свирид, конкурси – це завжди зіткнення, змагання, боротьба, це свої правила і умови, це прояви ініціативи, творчості і винахідливості, майстерності, демонстрація кращих якостей учасників, їх знань, ерудиції. Самі конкурси поділяються на командні та індивідуальні.

Основними етапами підготовки та проведення конкурсно-розважальної шоу-програми є:

- визначення її теми;
- розробка умов конкурсу та вимог до учасників;
- підбір літературного, документального, музичного та інших матеріалів, освітлювальної та звукової апаратури;
- розробка сценарію програми;
- підготовка конкурсів та художніх номерів; визначення місця проведення;
- підготовка декоративно-художнього оформлення програми, виготовлення необхідного реквізиту;
- підбір учасників чи членів команд; визначення складу журі та ведучих шоу-програми;
- забезпечення спонсорської допомоги;
- проведення репетицій;
- проведення шоу-програми [15, с.226].

Важлива фігура свята (шоу-дійства) – його керівник, *ведучий (ведуча)* – людина, яка делікатно об'єднує не завжди знайомих людей та «задає» програмі необхідної тональності. Ведучий – одна з головних дійових осіб програми. Погоджуємось із думкою І. Свирид, що ерудиція, кмітливість, вміння захопити зал, комунікабельність, почуття гумору, такту, енергійність, організаторські здібності, допитливість є необхідними якостями гарного ведучого шоу-програми, а його основна функція – бути сполучною ланкою між усіма частинами заходу. Характер роботи ведучого та його особиста своєрідність повинні відповідати духу шоу-програми, він має знайти «родзинку» заходу, взяти на себе функцію «двигуна», «мотору» цієї «машини розваг» [15, с. 226].

Конкурси шоу-програми повинні, перш за все, нести атмосферу свята краси, молодості, енергії, позитиву, веселощів. Тому сцена має бути прикрашена святковими кольорами і «дивувати» глядача несподіваним художнім рішенням. Сучасні тенденції оформлювано-декоративного мистецтва проголошують повну свободу дій організаторів, тому не слід «стримувати себе», а потрібно експериментувати і фантазувати.

Деякі інші етапи шоу-технологій пропонуються у «Методичних рекомендаціях щодо організації і проведення масових і театралізованих

свят» – науково-методичному виданні Комунальної установи «Обласний методичний центр культури і мистецтва» Запорізької обласної ради. Автори вважають, що святковий захід пройде успішно, якщо ретельно спланувати його організацію і підготовку з урахуванням трьох основних етапів, а саме:

*Підготовчий етап:*

- визначення теми, постановка цілей, уточнення аудиторії;
- складання плану роботи;
- визначення ходу та змісту заходу;
- аналіз і підбір літератури;
- визначення методів і прийомів;
- розробка сценарію;
- підготовка атрибутів, реквізиту;
- виготовлення наочного матеріалу;
- визначення учасників (акторів, ведучих, журі та ін.);
- складання та оформлення сценарію;
- підготовка та розподіл завдань, пояснення умов, правил або розподіл ролей;
- складання кошторису проведення заходу;
- придбання призів, грамот;
- визначення місця, часу, дати проведення;
- узгодження з адміністрацією закладу, де буде проводитися захід;
- вирішення організаційних питань.

*Корекційний етап:*

- підготовка оформлення;
- підготовка та перевірка обладнання і технічних засобів;
- репетиція, коригування сценарію, генеральна репетиція;
- оголошення;
- запрошення глядачів, гостей заходу.

*Основний етап:*

- оформлення залу;
- встановлення обладнання, технічних засобів;
- проведення заходу;
- аналіз проведеного заходу (самоаналіз);
- можливе обговорення з колегами, гостями;
- опис досвіду або розробка методичних рекомендацій;
- поширення досвіду роботи (проведення відкритого заходу, семінару тощо) [11].

Підсумовуючи, зазначимо, що при організації та проведенні розважального заходу (шоу) у виховній роботі закладу загальної середньої освіти варто враховувати таке:



– шоу проводиться на дозвіллі учнів, а найбільш привабливими формами дозвіллевої діяльності для молоді є музика, танці, ігри, і організувати їх варто з урахуванням інтересів тих груп, на яких вони розраховані;

– розважальний захід є формою активного відпочинку, отже, має нести у собі відбудовну та розвивальну функції, функцію гармонізації;

– шоу-технологіям мають бути властиві ретельне планування та бездоганна організація;

– при роботі над сценарієм шоу варто звернути увагу на формулювання концепції заходу, визначення аудиторії учасників заходу, вибір ключових ідей і елементів щодо створення атмосфери заходу.

Сучасні науковці (Л. Іванечко, С. Моїсеєв, І. Петрова, Н. Флегонтова, Н. Цимбалюк та ін.) спільні у думці, що шоу-технології, які використовуються у виховній роботі, повинні мати такі особливості:

- розподіл учасників на тих, хто виступає («сцену») і глядачів («зал»);
- змагальність на сцені;
- підготовлений організаторами сценарій шоу-програми.

До етапів проведення шоу відносять:

- підготовку («сцена», «ведучий», «зал», оцінювання, оформлення);
- реалізацію: запуск («розігрів») – сценічне дійство – фінал;
- діагностика результату.

При підготовці та проведенні шоу потрібно пам'ятати, що існують певні вимоги, яких необхідно дотримуватися, щоб досягти поставлених цілей:

– розважальний захід (шоу) не самоціль, а засіб виховання, він повинен створювати цілісність настрою, викликати переживання, спрямоване на формуванні певних позитивних установок;

– слід прагнути до залучення в дію широкого кола учасників, щоб кожен зміг проявити свої знання, здібності і обдарованість;

– захід не повинен бути перевантаженим і затягнутим і відповідати принципу «гра має закінчитися трохи раніше, ніж вона набридне»;

– захід має «захоплювати» учасників і глядачів, а це залежить від форми подачі матеріалу, активності учасників, «продуманості» сценарію тощо.

Схема реалізації шоу-технології повинна мати такі *етапи*: *підготовка шоу-програми*; *проведення шоу-програми*; *підбиття підсумків*. Розглянемо кожен з етапів.

*Підготовка шоу-програми.* Рішення приймається організатором або групою організаторів (педагогом-організатором, педагогами, вихователями, групою учнів-активістів тощо) на основі деяких вихідних ідей (вихідними ідеями можуть служити, наприклад, форма популярної телегри, телешоу, ідеї святкування певної знаменної дати, наслідування шкільним традиціям тощо).

Планування здійснюється педагогом або невеликою групою. Майбутні учасники до висунення ідей і планування шоу не залучаються, але можуть брати участь у творчій підготовці шоу за завданнями організаторів.

Завданнями організаторів на цьому етапі є: розробка або пошук сценарію шоу; визначення, які технічні засоби (аудіо- та відеотехніки, освітлення тощо) необхідні; підготовка «сцени» та «залу», вибір ведучого, розробка процедури оцінювання учасників, оформлення.

Рішення останнього завдання вміщує п'ять відносно самостійних технологічних блоків: «сцена», ведучий, «зал», оцінювання, оформлення. Ці блоки пов'язані лише спільною ідеєю, учасники підготовчої роботи в кожному блоці можуть і не знати, чим зайняті інші учасники підготовки шоу.

*Проведення шоу-програми* включає три частини: запуск, основна частина («завдання-оцінювання» + сценічне дійство) та фінал. Як основні механізми реалізації шоу-програми С. Поляков виділяє «емоційне зараження» (передачу емоцій від людини до людини), змагальність та імпровізацію [13].

Запуск – організаційний початок шоу. Завдання запуску полягає у створенні певного емоційного настрою учасників; ознайомити із «цінностями» шоу. Вирішення цих завдань покладається на ведучого.

Основна частина шоу-програми складається з конкурсів та їх оцінювань, паралельно з ними розгортається сценічне дійство, яке підтримує інтерес глядачів і включає їх в те, що відбувається на сцені. Оцінювання завдань може проводитися журі (декілька осіб), окремим компетентним фахівцем, усіма глядачами (за допомогою голосування), оплесками (чим голосніше оплески, тим вище оцінка) тощо.

У фіналі, крім підсумкового оцінювання, на думку С. Полякова, необхідно «пом'якшити змагальність» між учасниками дійства та між «сценою» і «залом». Це може досягатися «словом і ділом», що об'єднає учасників конкурсів: спільний вихід на сцену, коли всі конкурсанти беруться за руки; рукостискання; обмін подарунками; втішні призи; вдячні слова один одному; підкреслення провідних достоїнств тих, хто програв тощо. «Сцену» та «зал» може об'єднати спільна пісня, загальна міні-гра, одночасні рухи, загальний ритуал (наприклад, вставання при внесенні-винесенні шкільної символіки) тощо.

*Підведення підсумків* здійснюється як аналіз виховного шоу і проводиться на рівні організаторів. Аналіз шоу рядовими учасниками, на думку науковців, у даній технології не обов'язковий. Для більш глибокого аналізу необхідно під час шоу фіксувати ставлення учасників («сцени» і «залу») до того, що відбувається. Так, під час шоу-програми педагог може відзначити зацікавленість і активність глядачів-уболівальників під час проведення різних конкурсів. Наприкінці попросити учасників оцінити привабливість шоу для себе, наприклад: виконуючи певні нескладні дії

(приміром: «підніміть руки тільки ті, для кого участь в сьогоднішньому святі виявилася цікавою, привабливою»; голосуванням за допомогою кольорових жетонів або зафарбовування клітин різними кольорами (кожен колір означає певний настрій, ступінь задоволеності, зацікавленості тощо).

Таким чином, аналіз наукового доробку провідних вітчизняних та закордонних дослідників у галузях педагогіки, психології, соціології, дозвіллезнавства, соціокультурної діяльності, дозволив зробити висновок, що завдяки засобам масової інформації популярними і сучасними виховними заходами у школі можуть стати шоу-технології – масові заходи у формі шоу – театралізованої гри. Шкільні заходи такого типу мають три особливості: наперед створений організаторами сценарій події, поділ учасників на тих, хто виступає («сцена»), і глядачів («зал»); змагальність на сцені. Як і для будь-якої педагогічної дії, шоу-технологіям мають бути притаманні такі етапи: підготовка шоу-програми; проведення шоу-програми; підбиття підсумків.

### Література до параграфа

1. Аргайл М. Психология счастья / Пер. с англ. Москва: Прогресс, 1990. 336 с.
2. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство : навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 208 с. URL: [https:// tourlib.net/books\\_ukr/bocheluk.htm](https://tourlib.net/books_ukr/bocheluk.htm)
3. Воловик А., Воловик В. Педагогіка дозвілля [Текст]: підручник. Харків: ХДАК, 1999. 332 с.
4. Герасименко Л. П. Педагогические условия совершенствования организации свободного времени подростков. автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Київ, 1983. 14 с.
5. Кондрашова, Л.В., Лаврентьева, О.О., Зеленкова, Н.І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.
6. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2017. 122 с.
7. Культурно-дозвіллева діяльність у сучасному світі: колективна монографія. Київ: Ліра-К, 2017. 328 с.
8. Лемко Г. І. Принципи дозвілля. URL: [http://www.rusnauka.com/36\\_NIO\\_2008/Pedagogica/39419.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Pedagogica/39419.doc.htm)
9. Любарець В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2019. 382 с.
10. Моїсеєв С. О., Іванченко Л. М. Інноваційні технології виховання учнів загальноосвітньої школи. *Таверійський вісник освіти*. 2015. № 1(49). С. 16–22.
11. Організація масових і театралізованих свят: методичні рекомендації. Комунальна установа «Обласний методичний центр культури і мистецтва» Запорізької обласної ради. URL: <http://www.zomc.org.ua/vidannya/item/1557-metodychni-rekomendatsii-orhanizatsiia-masovykh-i-teatralizovanykh-sviat>
12. Петрова І. Дозвілля в зарубіжних країнах: Підручник. Київ: Кондор, 2005. 408 с.

13. Поляков С. Д. Теоретическое введение: воспитательные технологии. *Классный руководитель*. 2002. № 7. С. 37–40.
14. Радіонова О. М. Конспект лекцій з курсу «Івент-технології». Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. 67 с.
15. Свирид І. Технологія конкурсно-розважальних шоу в діяльності сучасних клубних установ України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 30. том 1. С. 223–228.
16. Стрельцова Ю. А. Свободное время. *Клуб*. 2000. № 1. С. 29–35.
17. Ткаченко В. В., Ткаченко К. О. Дозвілля як галузь соціокультурної діяльності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Випуск № 3. 2019. С. 48–52.
18. Флегонтова Н. М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: Навчально-методичний посібник. Київ: Освіта України, 2007. 144 с.
19. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 224 с. (Серія «Альма-матер»).
20. Цимбалюк Н. М. Організація та методика культурно-дозвіллевої діяльності. Київ: ДАКККіМ, 2000. 145 с.
21. Ерасов Б. С. Социальная культурология: Пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Аспект Пресс, 1996. 591 с.

**Наталія Атрощенко**

### **3.3. ТЕХНОЛОГІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ: МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ**

Протягом усього ХХ ст. сім'я в Україні переживала глибокі зміни, які торкалися усіх ланок її існування. З одного боку, сім'я пододала кризу патріархальних родинних стосунків, а з іншого, вона стикнулася з новими проблемами (насильство в сім'ї, дитяча агресивність), значною мірою втратила здатність виконувати життєво необхідні для людства функції й опинилася в кризовому стані [7, с. 2–3]. Економічні труднощі, які переживають держава та безпосередньо сім'ї, поставили під загрозу інтелектуальний і моральний потенціал родини. Основний свій час батьки витрачають на пошуки засобів для виживання, а не на духовне формування і розвиток дітей. Особливо актуальною криза сімейних відносин стала в епоху пандемії, що охопила весь світ. Найбільше часу діти та батьки отримують знання та працюють дистанційно (вдома). Батьки стали і вчителями, і вихователями, і друзями власним дітям в умовах карантину, адже звичне спілкування з однолітками, вчителями, вихователями різко зменшилося і привело до кризових явищ, або навіть до конфліктів. Тому стало актуальним питання, які технології, методи сімейного виховання, потрібно застосувати батькам у взаємодії з дітьми [4, с. 29].

За даними соціологічних досліджень за 2019 рік, жінка, яка працює, за добу приділяє вихованню дітей 16 хвилин, а у вихідні дні – 30 хвилин.

Спілкування батьків з дітьми зводиться переважно до контролю за їх навчанням, а сам контроль – до з'ясування того, які оцінки одержав.

Істотно обмежені можливості соціального оточення дитини. Значну роль у цьому відіграли урбанізація населення, недооцінка «живого» спілкування як у колі сім'ї, так і з ровесниками. Це призводить до того, що спосіб засвоєння соціального досвіду з безпосереднього перетворюється на опосередкований, внаслідок чого значно знижується цінність набутого досвіду та рівень і можливості світосприймання. У багатьох сучасних сім'ях спостерігається значна плутанина з цінностями. На перше місце вони висувають ідею збагачення, прагнуть виховати в дітей прагматизм, раціональність, волю до успіху. Детермінантами поведінки старших щодо дітей стали комерція, маніпулювання, бездушність, постійне бажання займати переважно рольову чи особистісну позицію. Такі крайнощі призводять до відчуження дітей від батьків, встановлення між ними формально-ділових стосунків (зроби, прибери, принеси, мовчи) з відповідними реакціями – санкціями за порушення вимоги. Це сприяє ще більшому загостренню одвічної проблеми батьків і дітей. Не всі батьки можуть усвідомити суть соціальної рівності між дітьми і дорослими, а тому відкидають навіть саму ідею. Насправді, рівність не передбачає одноманітність. Той незаперечний факт, що дитина не може зрівнятись із дорослим ні в знаннях, ні в навичках та вміннях, не віднімає у неї права на повагу й особисту гідність. Батьки відчують гостру нестачу педагогічних знань і потребують спеціальної підготовки для виконання виховної функції [1, с. 29].

Водночас і відстань між сім'єю і школою збільшилася. Звичайна загальноосвітня школа внаслідок багатьох причин стала непрестижною і мало привабливою, майже відійшла від ролі помічника сім'ї. Нові ж суспільні інститути хоча і з'явилися, але не зміцніли. Тому вони поки що не в змозі надати дієву допомогу сім'ї. Сукупність цих та інших змін привела до фундаментальних зрушень у системі взаємодії особистість – сім'я – суспільство.

Кризові явища, що спостерігаються у сучасній сім'ї, стосуються її економічних, морально-духовних та демографічних основ.

Вивчаючи ситуацію, що склалася в сфері сімейного виховання І. П. Підласий виділив такі недоліки в сімейному вихованні: невисокий економічний рівень більшості сімей; низька культура суспільного життя, подвійна мораль; перевантаженість жінки в сім'ї та на роботі; високий процент розлучень; загострення конфліктів між поколіннями; збільшення розриву між сім'єю і школою [19, с. 158].

Найбільшою мірою шкодять дитині непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість установок батьків на процес

виховання, оскільки постійна непередбачуваність реакцій батьків позбавляє дитину відчуття стабільності оточуючого світу, породжуючи в неї підвищену тривожність.

Вивчення практики сімейного виховання показує, що воно значною мірою визначається принципами і характером виховання, якого дотримуються батьки як вихователі (авторитарне, демократичне, гуманістичне).

Процес виховання не може бути стихійним. Чітке усвідомлення батьками того, що вони хочуть і чого не хочуть, допоможе сформулювати їм свою позицію як вихователів і накреслити **стратегію виховання**. Відповідно до періодизації розвитку дитини в онтогенезі існує певна стратегія її виховання. Загальна стратегія повинна виходити з гуманістичних уявлень розглядати дитину як особистість, яка має свою волю, характер і світосприймання. Досягнення поставленої виховної мети має спиратися на встановлення чітких правил, тобто норм поведінки, прийнятних для сім'ї і суспільства в цілому. Недопустиме приниження гідності дитини, постійне невдоволення, яке виявляється в гніві, сльозах, крику та фізичних покараннях [19, с. 210].

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності. Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, як і школа, здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання.

На думку М. Стельмаховича «тіло, душа, розум – ось три кити батьківської педагогіки». Тілесне виховання у сім'ї передбачає зміцнення здоров'я, сил та правильний фізичний розвиток дитини. «Усі наші зусилля, – зазначає він, – спрямовані на тілесне виховання, можуть бути швидко зведені нанівець, коли ми не захистимо наших дітей і підлітків від такого страшного ворога душі та тіла людини, як алкоголізм, паління, наркоманія, токсикоманія, статева розпуста, СНІД. Поширення цих та інших асоціальних явищ набуло такого розмаху, що нависла смертельна небезпека над самим генофондом нації, а значить, і над нашим майбутнім» [18, с. 87].

А. Черніков наголошує, що духовно-моральне виховання передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти. Складність цього завдання в тому, що воно вирішується, як правило, через добре поставлене в духовно-моральному аспекті життя сім'ї, суспільного ладу, вчинки людей, приклад батьків. Власне, духовність виховується духовністю, перед дітьми відкривається широкий простір для накопичення знань як бази

для формування наукового світогляду; оволодіння основними розумовими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням); вироблення інтелектуальних навичок, готує їх до розумової діяльності [22, с. 91].

П. Таланчук зазначає, що велику увагу приділяють вихованню у дітей любові до батьків, рідних, рідної мови, культури свого народу; поваги до людей; піклування про молодших і старших, співчуття і милосердя до тих, хто переживає горе; шанобливого ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, до знання свого родоvodu, історії народу [21, с. 9–16].

В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов, М.Фіцула наголошують, що ефективно та результативно сімейне виховання можливе, якщо воно буде здійснюватися за таких **умов**: батьківське тепло, взаємна повага в сім'ї, довіра до дитини; частота й інтенсивність спілкування з батьками; сімейна дисципліна, технології та методи виховання, які використовуються батьками; приклад батьків.

А. Луцюк, В. Постовий акцентують, що сучасна сім'я переживає перехідний період від патріархальної до бархатної сім'ї, де існує влада обох, де здійснено рівність чоловіка і дружини як в правах, так і в обов'язках [11, с. 20–23].

На думку В. Сухомлинського, школа повинна домогтися того, щоб батьки бачили в своїх дітях себе, розуміли суть розвитку дитини. **Успіх сімейного виховання** залежить від того, наскільки батьки готові до усвідомленого батьківства і материнства, щирі і чесні у своїй любові до дітей. А для цього їх треба **озброювати важливими знаннями** вікової психології та фізіології, **технологіями сімейного виховання**, методами виховання в сім'ї.

Доречно нагадати, що слово «технологія» (від гр. *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука) означає систему запропонованих наукою засобів, способів і алгоритмів, застосування яких гарантує наперед визначені результати діяльності [17, с. 34–37].

Термін «технологія» в педагогіку ввів А. Макаренко. Він вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю «проектувати особистість», тобто чітко передбачати ті якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання. Визначеність цілі дає можливість перейти до чіткої технології виховання.

**На думку І. Підласного, технологія сімейного виховання** – це обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання. Кожне завдання має адекватну технологію виховання. Зміна завдання веде до зміни технології [19, с. 12–17].

У технології ідея цілісності виховного процесу реалізується шляхом комплексного підходу. **Комплексність** – це єдність цілей, завдань, змісту,

методів і форм сімейного виховання. Комплексний підхід до виховання виконує одночасно декілька функцій, а саме:

1. Орієнтує побудову системи сімейного виховання на цілісну особистість, а не на окремі її якості;

2. Сприяє всебічному розвитку дитини, який є результатом комплексного вирішення виховних завдань;

3. Сприяє гармонійному розвитку дитини шляхом здійснення єдності і взаємозв'язку всіх напрямів сучасного виховання, їх певного співвідношення і супідрядності;

4. Сприяє ефективності виховання: одночасне вирішення не однієї, а декількох виховних завдань, природно, піднімає його результативність.

Між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і обумовленостей. Ефективність технологій сімейного виховання врешті-решт визначається тим, що ці залежності й обумовленості враховуються, точніше, здійснюються на практиці.

В. Сухомлинський вважав, що сучасні технології виховання реалізують основні функції комплексного підходу шляхом:

1. Впливу на свідомість, почуття і поведінку дитини;

2. Органічного поєднання сімейного виховання і самовиховання дитини;

3. Єдності та координації виховних зусиль усіх соціальних інститутів і об'єднань, які займаються вихованням: сім'ї, школи, колективів і груп, засобів масової інформації, літератури, мистецтва, органів правопорядку та ін.;

4. Використання системи конкретних виховних справ, які формують провідні компетентності дитини [17, 284].

Необхідно перерахувати та розкрити сутність основних, на нашу думку, технологій сімейного виховання. В сучасній періодичній літературі визначено та обумовлено безліч класифікацій педагогічних технологій виховання молоді, однак слід зазначити, що досить мало хто з науковців та практиків приділяв увагу виокремленню класифікації саме технологій сімейного виховання. Отже, зазначимо такі: здоров'язберігаюча технологія; інформаційно-комунікативна технологія; технологія критичного мислення; ігрові технології.

**Здоров'язберігаюча технологія** сімейного виховання одна з найважливіших в умовах сьогодення. Здоров'я дітей залежить не тільки від особливостей їх фізичного стану, а й від санітарної та гігієнічної культури умов життя сім'ї, рівня розвитку охорони здоров'я та освіти, соціально-економічної та екологічної ситуації в країні. Охорону здоров'я дітей можна назвати пріоритетним напрямом діяльності всього суспільства, оскільки лише здорові діти спроможні належним чином засвоювати отримані знання і в майбутньому здатні займатися продуктивно-корисною працею. Аналіз сучасного стану практики, розробленість теоретичних питань у практичній науці показує, що тільки 10% дітей приходять до школи



абсолютно здоровими, серед учнів, які не встигають, 85-90% внаслідок поганого стану здоров'я. У зв'язку з цим необхідна розробка основних напрямів побудови здоров'язберігаючої життєдіяльності сім'ї, перебудова комплексної системи розвитку і виховання здорової дитини. Здоров'язберігаюча технологія в сім'ї реалізується на основі особистісно-орієнтованого підходу дорослих членів сім'ї.

За визначенням О. Лукаренко, здоров'язберігаючі технології – це програми, методи, які спрямовані на виховання в дітей культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формуванню уявлення про здоров'я як цінності, мотивацію на ведення здорового способу життя [10, с. 382–386]. Здоров'язберігаючі технології в сім'ї – це:

1. Створення соціально-психологічних умов у сім'ї: відсутність стресу, адекватність вимог, єдність у вихованні дітей з боку дорослих членів сім'ї.
2. Раціональна організація режиму дня відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей, гігієнічних вимог.
3. Створення сприятливого емоційно-психологічного клімату.
4. Відповідність фізичного навантаження віковим можливостям дитини (трудотерапія).
5. Необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим.
6. Врахування особливостей вікового розвитку дітей і розробка педагогічних стратегій, відповідних особливостям пам'яті, мислення, працездатності, активності певної вікової групи молодших членів сім'ї.
7. Використання різноманітних видів здоров'язберігаючої діяльності членів сім'ї, спрямованої на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності.

Під **здоров'язберігаючими технологіями сім'ї** розуміють максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я всіх членів сім'ї (прабатьки, батьки, діти, родичі). Основними компонентами здоров'язберігаючих технологій є емоційно-вольовий, екологічний та фізкультурно-оздоровчий, аксіологічний, гносеологічний та здоров'язберігаючий [22, с. 108].

Емоційно-вольовий компонент включає в себе прояв позитивних емоцій, вольову регуляцію і саморегуляцію свого здоров'я, формування досвіду взаємин особистості і суспільства, вдосконалення організованості та дисциплінованості. Екологічний компонент розкриває залежність фізичного і психічного здоров'я від екологічних умов, сприяє виробленню гуманістичних форм і правил поведінки в природному середовищі, мікро- і макросоціума, формує вміння та навички адаптації до екологічних факторів. Фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає володіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності,

попередження гіподинамії, загартовування організму, високі адаптивні можливості. Аксиологічний компонент проявляється в усвідомленні членами сім'ї вищої цінності свого здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя. Здійснення аксиологічного компонента відбувається на основі формування світогляду, внутрішніх переконань людини, що визначають рефлексію і присвоєння певної системи духовних, вітальних, медичних, соціальних і філософських знань, відповідних фізіологічним і нейропсихологічним особливостям віку всіх членів сім'ї. Гносеологічний компонент пов'язаний з набуттям необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури з даного питання.

Здоров'язберігаючий компонент включає систему цінностей і установок з формування гігієнічних навичок і вмінь, дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці та відпочинку, психогієну і психопрофілактику, використання оздоровчих факторів довкілля і ряд специфічних способів оздоровлення [10].

Компоненти здоров'язберігаючих технологій включають кілька функцій: формувальна, діагностична, адаптивна, інформативно-комунікативна, рефлексивна. Основні напрямки функцій здоров'язберігаючих технологій сім'ї:

1) формуюча здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості, спадковості, соціальних факторів, обстановки в сім'ї, установок на заощадження і зміцнення здоров'я;

2) діагностична полягає в моніторингу розвитку як дітей, так і дорослих членів сім'ї на основі соціально-медичного контролю, що дозволяє порівняти зусилля і спрямованість дій батьків у відповідності з природними можливостями дитини;

3) адаптивна спрямована на формування здорового способу життя, оптимізацію стану власного організму і підвищення стійкості до різного роду стресогенних факторів природного і соціального середовища;

4) інформативно-комунікативна забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя сім'ї, наступність сімейних традицій, ціннісних орієнтації поколінь родини, що формують дбайливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності кожного людського життя;

5) рефлексивна полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду, у збереженні та примноженні здоров'я, що дозволяє порівняти реально досягнуті результати з перспективами;

6) інтегративна об'єднує досвід кількох поколінь родини, різні сімейні міфи і легенди, направляючи їх по шляху збереження здоров'я молоді.

Н. Смирнова виділяє основні типи здоров'язберігаючих технологій сім'ї: оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартовування,

гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія); технології навчання здоров'ю (включення бесід, розповідей про користь здорового способу життя та наслідки шкідливих звичок); здоров'язберігаючі (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування); виховання культури здоров'я (бесіди з розвитку особистості, участь у міських соціокультурних заходах, фестивалях, конкурсах, фізкультурно-оздоровчих змаганнях і т.д.) [16, с. 189].

Здоров'язберігаючі технології сім'ї *класифікуються* за характером і напрямом діяльності сім'ї. За *характером діяльності* здоров'язберігаючі технології можуть бути як приватні (вузькоспеціалізовані), так і комплексні (інтегровані). За *напрямом діяльності* серед приватних здоров'язберігаючих технологій виділяють: медичні (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики та корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики та психокорекції психічних відхилень особистісного та інтелектуального розвитку). До *комплексних* здоров'язберігаючих технологій відносять: технології комплексної профілактики захворювань, корекції та реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі та валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя.

Здоров'язберігаючий *простір* сім'ї включає позитивну основу процесів і ресурсів, організаційних і змістовних можливостей сім'ї, які сприяють не тільки збереженню, а й формуванню, збільшенню потенціалу здоров'я всіх її членів. Як відомо, здоров'язберігаючий *простір* сім'ї адаптується самою сім'єю. Вперше дитина стикається з цінностями фізичної культури в дитинстві, коли батьки (частіше – мама) виконують необхідні для повноцінного психофізичного розвитку дитини фізичні вправи. У міру дорослішання дитина продовжує активно використовувати різноманітні фізичні вправи, ігри, поступово освоюючи загальнолюдські цінності [8, с. 65].

Ситуація з впровадженням здоров'язберігаючих технологій у сім'ї в нашій країні дуже тривожна. Серія соціологічних досліджень, проведених на початку XXI ст. і присвячених вивченню ставлення батьків до фізичного виховання та здорового способу життя в загальній системі сімейного виховання та організації здоров'язберігаючих технологій, виявила дуже низьку активність батьків у цьому напрямку. Згідно з даними самих батьків, лише 48% з них займаються з дітьми простими і доступними формами фізичного виховання – ранковою зарядкою та іграми. У той же час теоретично всі батьки розуміють важливість і необхідність занять. Як правило, активно проводити час з дитиною батьки можуть у вихідні та

святкові дні, займаючись іграми і спільними прогулянками. Разом з тим близько 25% дітей не мають навіть такої можливості через зайнятість батьків.

Тільки в сім'ї можливе використання широкого і різноманітного діапазону різних здоров'язберігаючих технологій. Вони дозволяють з самого раннього віку, завдяки організації активного творчого відпочинку, розвагам, включенню дітей у гру, змагань, спілкуванню з батьками, – надати цілісний гуманістичний вплив на особистість дітей і поступово сприяти формуванню у них здорового способу і стилю життя [2, с. 1–16].

Наслідки ігнорування цієї проблеми можуть посилити напруженість у питаннях здоров'я молоді і приведуть до швидкості наростання функціональних відхилень у загальному стані дітей і до хронічних захворювань. Подолати дані тенденції можливо при вирішенні таких великомасштабних завдань, які забезпечать використання здоров'язберігаючих технологій сім'ї, для чого необхідно:

1. Розробити диференційовану систему фізкультурно-оздоровчої діяльності на базі освітніх установ за активної участі батьків;

2. Сформувати систему міжсадівських, внутрішньошкільних, регіональних масових спортивних заходів для дітей як спільно з батьками, так і при їх підтримці;

3. Створити і впровадити мережу фізкультурно-спортивних клубів для роботи з сім'єю, включаючи організацію сімейних спортивних клубів за місцем проживання та сімейний відпочинок.

Цілком очевидно, що накопичений досвід впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій і здоров'язберігаючих технологій сімейного виховання потребує узагальнення, детального аналізу, об'єднання зусиль держави, соціальних інститутів, громадськості з формування здорової сім'ї. І найголовніше, у самої сім'ї і в кожній людини – усвідомленої потреби в здоровій нації.

**Інформаційно-комунікативні технології сімейного виховання.** Будь-яка соціальна взаємодія, яка супроводжується описом і передачею інформації, розуміється як комунікація.

Г. Бейтсон вважає, що ця технологія пов'язана зі створенням, збереженням, передачею, обробкою та управлінням інформацією. Цим вживаним терміном позначають всі технології, що використовуються для спілкування та роботи з інформацією. Концепція інформаційних технологій була додана до елемента комунікації і виникла у 1980-ті роки. Наразі ІКТ включають апаратні засоби (комп'ютери, сервери тощо) та програмне забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи тощо). У сучасному світі інформаційно-комунікаційні технології є важливою і невід'ємною частиною держави, бізнесу, приватного життя і особливо сім'ї [4, с. 233–236].

П. Ватцлавік звертає увагу, що причиною будь-якого особистісного конфлікту чи невротичного прояву є реальні взаємовідносини окремого індивіда з іншими людьми та різними соціальними групами, в тому числі сім'єю.

А. Мандель зазначає, що вербальними та невербальними засобами комунікації можна досягти згоди, консенсусу, наявності між індивідами одностайних пізнавальних і практичних орієнтацій, які дадуть змогу їм встановити взаєморозуміння. Без діалогічної взаємодії неможлива передача, осмислення й обговорення думок. Важливою особливістю діалогового спілкування є визнання права опонента на особисту позицію, відмова від монопольного володіння істиною, переконування іншого справедливістю своїх аргументів, а не грубий тиск на його волю і точку зору. За умови діалогічної взаємодії створюється і зберігається можливість для виявлення адекватної самооцінки, самоповаги, самоприйняття дитини, що є необхідним фактором її психічного розвитку й самовдосконалення [16].

Порушення в процесі комунікації спричинюють відхилення у взаєминах між членами родини, що негативно позначається на самооцінці, самопочутті і соціальній адаптованості дитини, тим самим створюючи умови для захворювання або погіршення її психофізичного стану.

І. Ставицька вважає, що прикладом успішної реалізації ІКТ стала поява інтернету – глобальної комп'ютерної мережі з її практично необмеженими можливостями збирання та збереження інформації, передавання її індивідуально кожному користувачеві.

За своєю сутністю інформаційно-комунікаційні технології – це поєднання інформаційних технологій з комунікаційними для вирішення різноманітних завдань у рамках формування сучасного інформаційного суспільства. Таким чином, поняття «інформаційно-комунікаційні технології», крім зазначеного вище, інтегрує семантику терміну «комунікація» і передбачає процес спілкування, обміну думками, знаннями, почуттями, моделями поведінки, а також спільну діяльність учасників комунікації, під час якої виробляється спільний погляд на речі, події та оточуюче середовище [16, с. 221].

Інтернет-спілкування розкриває практично безмежні можливості для комунікаційної взаємодії, адже завдяки їй простіше знайти однодумців за інтересами, хобі та світоглядом. У мережі зникає психологічний бар'єр, який властивий спілкуванню тет-а-тет, тому роль інтернет-спільнот – груп людей, об'єднаних спільними інтересами, лише зростає, дедалі більше впливає на формування громадської думки, особливо у молодіжному середовищі.

Хоча Україна досі відстає від країн ЄС щодо розвитку інформаційного суспільства, де нормою життя та побуту стали найрізноманітніші електронні сервіси та технології, проте очевидної «прірви» не спостерігається. Наразі на порядку денному стоїть питання забезпечення усього без винятку населення повноцінним доступом до мережі «інтернет». Першочерговим

завданням для держави є більш швидкий розвиток електронного урядування, особливо в частині надання онлайн послуг та збільшення рівня доступу та використання ІКТ усіма верствами населення в усіх регіонах країни. Враховуючи розвиток ІКТ та безпосередній вплив на дитячу та молодіжну аудиторію, їх впровадження у сімейне виховання слугуватиме комплексності інформаційно-ресурсного, методичного, комунікаційного забезпечення впливу.

С. Кратохвиль вважає, що цілком закономірним виглядає використання широкого спектру можливостей ІКТ у сімейному вихованні дітей, таких як:

- інтернет – фактично всеосяжна ресурсна мережа інформації для формування навчально-виховних, пізнавально-просвітницьких компетенцій, самоосвіти та дозвілля. Передбачає налагодження зворотного зв'язку, спілкування в мережі за допомогою сайтів, блогів, дискусійних платформ та інших форм онлайн взаємодії, що генерують створення умов для реалізації та виявлення здібностей підлітків і молоді, задоволення їхніх потреб та інтересів, виховально-пізнавальної активності та творчого самовираження;

- соціальні мережі, напівпублічна мережа «інтернет», що дає змогу батькам об'єднуватися відповідно до спільних інтересів та уподобань, формувати власний контент;

- YouTube – ще донедавна розважальний сервіс, призначений для публікацій відеоконтенту, нині трансформувався в сервіс активного просування суспільних трендів, лідерів громадської думки, новітніх технологій, рекламних кампаній тощо. Існує можливість перегляду та обговорення передач, розвивальних ігор між батьками та дітьми;

- online версії книг, текстів, словників та довідників як зручний засіб перевірки, уточнення та систематизації даних на будь-яку тематику, у тому числі, що стосується виховання дітей та молоді;

- мультиплікація стане в нагоді для перегляду мультфільмів, допоможе дітям і підліткам споглядати за поведінкою героїв, творчо оволодівати крилатими висловлюваннями, запам'ятовувати ситуативні фрази, засвоюючи знання;

- відеофайли, за допомогою яких формуються відеотеки патріотичного контенту: документального кіно проблемного характеру, телепередач, розповідей, уроків навчально-пізнавального характеру, заходів і програм патріотичної спрямованості;

- комп'ютерні пізнавально-виховні програми, спрямовані на планування виховної діяльності в різноманітних комбінаціях: ініціації комунікативних ситуацій, проєктування індивідуального та колективного сценарію, визначення поведінково-наслідкових моделей дій і вчинків тощо, що мають національно-патріотичне підґрунтя;

- дидактичні комп'ютерні ігри-тренажери, які поліпшують та розвивають наприклад мовний бар'єр (логопедія);

– мультимедійні та скрайбінг-презентації, що забезпечують високий рівень особистої зацікавленості вихованців за допомогою інформації, яка виводиться на екран – за потреби підібрати необхідний ілюстративний матеріал, попрацювати над дизайном слайдів, налаштуванням анімації, музичним та відео супроводом тощо;

– проектна діяльність, яка, з точки зору практичних міркувань, включає різні види діяльності: пошук потрібної інформації, планування своєї діяльності, тобто самостійне вирішення того, які матеріали знадобляться для виконання завдань проекту, реалізації заходів та їх смислового наповнення;

– online подорож, віртуальна екскурсія як засіб унаочнення та ілюстративності сприйняття реалістичності здійснення віртуальних географічних мандрівок.

За умов, в яких опинився весь світ, перехід на дистанційну освіту, актуальними стали інформаційно-комунікативні технології. Покоління, яке зараз підростає, вимагає нових підходів до спілкування та знаходження інформації. Тому і освіта щодо інформаційних технологій молодшає, прикладом є вивчення предмету «сходинки до інформатики» з другого класу, хоча, ще десять років назад та ж програма розрахована була на п'ятикласника. Батькам дуже важливо тримати «руку на пульсі» в інформаційному просторі, адже потрібно навчити дитину правильно, ретельно підбирати інформацію та шукати раціональні відповіді. Соціальні мережі сьогодні вже не дивина навіть для дітей початкової школи, на жаль живе спілкування нашим дітям замінило віртуальне. Багато можна говорити про користь та негатив такого спілкування, точно сказати потрібно, що все залежить від батьківського виховання, від того які методи в інформаційно-комунікативних технологіях використовують батьки щоб сформувати у дитини власне бачення та інтегрувати її в суспільне життя [23, с. 78].

Активність з використанням мережі «інтернет», яка спрямована на просування молодіжних ініціатив, збір даних про певний об'єкт або явище передбачають ознайомлення учасників з інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Через призму усвідомленого критичного мислення формується система ціннісного усвідомлення і, в тому числі, патріотичного ставлення молодшої людини до реалій, що оточують.

**Технологія критичного мислення.** *Критичне мислення нині один із модних трендів в освіті. Про те, що його розвиток є одним із наскрізних завдань освітнього процесу, йдеться й у Концепції нової української школи.* Критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень [22, с. 154].

З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

- 1) аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;
- 2) бачити проблеми, ставити запитання;
- 3) висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;
- 4) робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Цим мисленнєвим операціям можна і необхідно навчати, а далі – вдосконалювати їх, тренувати, як, наприклад, тренують м'язи спортсмени чи техніку гри музиканти. І саме сім'я є ідеальним середовищем для цього.

За твердженням дослідників О. Пометун, О. Тягло, критичне мислення – це перевірка запропонованих рішень з метою визначення сфери можливого їх застосування, а також здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати і оцінювати події та приймати зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій [19].

Сучасний дослідник О. Тягло стверджує, що критичне мислення є специфічним видом рефлексії, яка спирається на знання елементарної логіки, а тому тлумачить критичне мислення як активність розуму, спрямовану на виявлення і виправлення власних помилок та обґрунтованість міркувань [14].

О. Падалка вважає, що для результативності виховного процесу батькам слід визначити основні вектори досягнень дитини:

- 1) висловлювати свої думки впевнено і ясно;
- 2) аргументувати власну точку зору та враховувати точку зору оточуючих;
- 3) уміти працювати з інформаційним потоком у різних сферах діяльності;
- 4) самостійно задавати питання та формулювати гіпотезу, вирішувати проблеми;
- 5) брати на себе відповідальність та брати участь у спільному прийнятті рішень;
- 6) вибудовувати конструктивні взаємовідносини з дорослими та однолітками;
- 7) вміти взаємодіяти та працювати в групі, в команді [12, с. 8–17].

Г. Липкіна акцентує, що така система роботи дає свої позитивні результати. Вихованці навчаються чітко формулювати свої думки, швидше запам'ятовувати інформацію, вони не тільки оволодівають інформацією, а й розглядають її з різних точок зору, що дає можливість дітям критично оцінювати її, осмислювати і використовувати. Дошкільники стають



сміливішими в процесі пізнання, вони починають проявляти сумніви та виражати недовіру до певних фактів, перевіряючи їх [3, с. 67].

Розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку починається з розвитку гнучкості і рефлексивності мислення, відкритості новому та готовності змінюватись у дорослих – батьків і педагогів. Отже, представлені педагогічні орієнтири – це пов'язані в єдине ціле зміст, види, методи, форми, засоби, які забезпечують досягнення мети, тобто все те, що знаходиться між метою та результатом у процесі освітньої діяльності.

Проведена робота не вичерпує усіх аспектів проблеми. А тому перспективним видається вивчення більш широкого спектру інновацій та нетрадиційних методик як ефективного засобу формування критичного мислення та базових компетенцій у дітей. Впевнені, призначення батьків у тому, щоб перетворити виховання на радісне для дитини заняття і при цьому сформувати такі життєві компетентності, які допоможуть їй ефективно діяти за межами сім'ї, розв'язувати в повсякденному житті реальні проблеми.

Навчити дитину мислити критично означає, на нашу думку, правильно поставити запитання, направити увагу в правильне русло, вчити робити висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку батьків.

О. Савченко, фахівець в галузі загальної педагогіки і дидактики, серед усіх мотивів навчальної діяльності центральним і найсильнішим називає пізнавальний інтерес, що виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження та самостійної діяльності. Роботу з виховання пізнавальних інтересів вона будує у такій послідовності: цікаво – знаю – вмю. Навчити дитину мислити критично з першого заняття фактично неможливо. Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної роботи батьків та дитини з дня в день, з року в рік.

Виділяємо певні умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати дитину до критичного мислення: час, очікування ідей, спілкування, цінування думок інших, віра в сили дитини, активна позиція всіх учасників виховного процесу [14, с. 223].

Критичне мислення – мислення самостійне. Діти повинні мати достатньо свободи, щоб мислити і самостійно вирішувати найскладніші питання. Мислити критично можна в будь-якому віці. Навіть у першокласників накопичено для цього достатньо життєвого досвіду та знань, навіть малюки здатні думати критично і самостійно. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає свідомим, безперервним та продуктивним. Досить ефективним для формування критичного мислення молодших школярів є методи критичного мислення, що

робить виховний процес більш творчим, учить мислити, виділяти головне, висловлювати й аргументувати власні думки.

**Рекомендуємо звернути увагу батьків на підібрані методи:**

1. Асоціативній куш
2. Сенкан
3. Есе
4. Дискусія
5. Кероване читання з передбаченням, робота з текстом, запитання, порушена послідовність
6. Метод прес
7. Ажурна пилка (Мозаїка)
8. Написання казок, казка-навиворіт, конструювання загадок
9. Фантастичні гіпотези (що було б, якби...)
10. Письмо в малюнках
11. Сторітеллінг
12. Грифонаж
13. Дудлінг
14. Зентангл.

В епоху гаджетів і мислення картинками ми пасивно споживаємо не завжди потрібну інформацію. Що вже казати про дітей, котрі, наслідуючи дорослих, так само живуть в екрані. Чи можна привернути їх увагу, захопити, навчити мислити критично: аналізувати, обробляти і застосовувати нові знання задля чогось особливого? Думаємо, так. Лише необхідно мати бажання робити це, вірити в своїх діток та вчитися разом з ними.

Отже, для себе ми обґрунтували формулу розвитку необхідних у майбутньому навичок: критичне мислення + емоційний інтелект + м'які навички. Через розвиток пізнавальної активності та творчої уяви, створення ситуацій успіху для кожної дитини та застосування ігрових прийомів (ігор). І тоді успіх супроводжується відчуттям радості та задоволення від діяльності, виникає почуття компетентності.

**Ігрові технології.** Ігрові педагогічні технології – це технології, в основу яких покладена педагогічна гра як вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду [9, с. 122].

Г. Селевко вважає, що місце і роль ігрової технології у виховному процесі, поєднання елементів гри та навчання багато в чому залежать від розуміння батьками функцій і класифікації педагогічних ігор.

С. Шамаков зазначав, що більшості ігрових технологій властиві такі риси:

- 1) вільна розвивальна діяльність, яка здійснюється лише за бажанням дитини, задля задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату (процедурне задоволення);

2) творчий, значною мірою імпровізований, дуже активний характер цієї діяльності («поле творчості»);

3) емоційна піднесеність діяльності, суперництво, змагальність, конкуренція, атракція («емоційна напруга»);

4) наявність прямих або непрямих правил, які відображають зміст гри, логічну та часову послідовність її розвитку [9, с. 123].

Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють: ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри. Пропонуємо декілька методів ігрових технологій для батьків у взаємодії з дітьми.

Ігри-вправи. До них належать кросворди, ребуси, вікторини тощо. Застосування цього методу сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок. Їх проводять на заняттях; ігри-вправи можуть бути елементами домашніх завдань, позакласних занять. Використовують їх також у вільний від навчання час.

Ігрова дискусія. Вона передбачає колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками. Основним призначенням цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встановлення істини в процесі товариської суперечки. Цей метод виховання дає змогу, проаналізувавши суть явища чи процесу, з існуючих варіантів рішень вибрати оптимальний.

Ігрова ситуація. Основою цього методу є проблемна ситуація. Він активізує пізнавальний інтерес у дітей, спрямовує їх розумову діяльність. Зорієнтована ігрова ситуація на встановлення зв'язку теорії і практики з теми, що вивчалася або вивчається: вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Цей метод спонукає дітей до діяльності на основі певної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок.

Рольова гра. Вона дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в «ролях». Рольова гра спонукає дітей до психологічної переорієнтації. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар'єр спілкування.

Ділова навчальна гра. Це навчально-практичне заняття, яке передбачає моделювання діяльності фахівців і керівників виробництва щодо розв'язання складної проблеми, прийняття певного рішення, пов'язаного з управлінням виробничим процесом [20, с. 11–14]. Ділова навчальна гра поєднує в собі ознаки навчальної і майбутньої професійної діяльності і є діяльністю колективною. Вона дає змогу дитині збагнути і подолати

суперечності між абстрактним характером предмета і реальним предметом майбутньої професійної діяльності [5, с. 78–81].

Використання ігрових технологій у вихованні потребує спеціальних знань з боку батьків щодо специфіки ігрової діяльності та умов її ефективного використання. Вклавши зміст сімейного виховання в ігрову оболонку, ми зможемо спрямувати навчальний процес на формування особистості дитини, її соціалізацію, розвиток пізнавальних інтересів, закріплення й удосконалення набутих знань, умінь і навичок природнім для дітей шляхом. Особливості використання ігрових технологій у сімейному вихованні передбачають їх вибір з урахуванням вікових характеристик дітей, забезпечення позитивної мотивації, організацію ігрової діяльності [6].

Отже, зважаючи на розглянуту класифікацію технологій сімейного виховання, були розроблені певні принципи стратегії сімейного виховання:

1. Дитина повинна знати, чого хочуть від неї батьки, що в її поведінці їх задовольняє, а що ні. Претензії батьків слід аргументувати цими вимогами.

2. Не можна карати дитину за те, чого вона не знала. Відповідальність дітей за вчинки має базуватися на їх розумінні скоєного.

3. Перш ніж чогось вимагати від дитини, треба впевнитися, що вона на це здатна.

4. Не можна карати дитину за поведінку, в якій немає злісної непокори. Треба відрізнити дитячу безпорадність і злісну непокору (безпорадність базується на забудькуватості, виникає в результаті помилок і випадковостей. злісна непокора є обдуманим актом, відмовою признавати батьківську владу. виявляється тільки тоді, коли дитина знає, чого хочуть від неї батьки і робить дещо протилежне).

5. Щоразу після владнання конфлікту дитину необхідно пригорнути і приголубити, показати їй свою любов.

6. У стосунках з дітьми потрібно керуватися любов'ю.

7. Не принижувати гідність дитини фізичними покараннями. Це порушує її права як члена сім'ї і суспільства і свідчить про безсилля батьків як вихователів.

Порушення чи недотримання цих принципів, відсутність або недостатність культури у батьків призводить до їх жорстокого поводження з дітьми. Дотримання цих принципів сімейного виховання дітей допомагає створити атмосферу емоційної захищеності дитини, привчити її поважати інших, зрозуміти батькам емоційні і фізичні особливості різних періодів дитинства і добирати технології, методи, засоби та інструменти виховання до індивідуальних потреб вашої дитини.

#### **Література до параграфа**

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. Москва: Просвещение. 2001. 241с.

2. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. №8. С. 1–6.
3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посіб. Київ: Академвидав, 2014. 352 с.
5. Заморев С.І. Від гри – до розвитку особистості. *Дошкільне виховання*. 1995. №3. С. 78–81.
6. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : [ навчально-методичний посібник ] / ред. Т. В. Войцях. Черкаси: Черкаський ОІППО, 2016. 92 с.
7. Єфремова Г. Л. Профілактика насильства в сім'ї та профілактика дитячої жорстокості в освітньому середовищі. *Виховна робота в школі*. 2018. №8 (168). С. 2–22.
8. Каган Е. В. Семейное воспитание и тоталитарное сознание: от психологии насилия к личностному росту. М.: 1992. 128 с.
9. Карпенчук С. Г. Самовиховання особистості. Київ, 1998. 216 с.
10. Лупаренко О. М. Сутність, види та особливості здоров'язберігаючих технологій у дітей в умовах сучасного навколишнього середовища / С. Є. Лупаренко, О. І. Попов, П. І. Потейко, Л. А. Суханова // *Гігієна населених місць*. 2010. с. 355.
11. Луцюк А. М. Новаторська педагогіка В. О. Сухомлинського і Нова українська школа: дослідницька робота вчителя. *Пед. пошук*. 2018. № 3 (99). С. 20–23.
12. Педагогічні технології / упоряд.: О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, О. Т. Шпак. Київ: Вид. центр «Просвіта», 2000. 368 с.
13. Пехота О. М. Освітні технології. Київ: «А.С.К», 2019. 179 с.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
15. Сметанський М. І. Педагогічна альтернатива В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 2013. №4. (108). С. 23–30.
16. Смирнова Е. Детская психология. Москва: Владос, 2003. 366 с.
17. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. /ред.: Ольги Сухомлинської. Харків: Акта, 2012. 545 с.
18. Стельмахович М. І. Українська родинна педагогіка. Навч. посібн. Київ: Інститут системних досліджень освіти, 2005. 288 с.
19. Спільна дія / упоряд.: І. П. Підласний. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 224 с.
20. Окерешко О. Гра в житті малюка. *Психолог дошкілля*. 2011. №5. (34) С. 11–14.
21. Таланчук П. М. Актуальні проблеми виховання та навчання людей з особливими потребами. Київ: Навч.кн. Ун-т «Україна», 2002. 169с.
22. Черников А. З. Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики. *Семейная психология и семейная терапия*. 2017. № 12 (71). С.154–160.
23. Шеляг Т. В. Социальные проблемы семьи. Москва: Науч. кн. Владос, 2019. 88 с.

### 3. 4. ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ДІТЬМИ

Передумовою виникнення різних проявів девіантної поведінки, ситуацій конфлікту із законом дітей є важковиховуваність.

Науково-методичні джерела вживають узагальнений термін **«важковиховувана дитина»** по відношенню до неповнолітньої особистості, у виховній роботі з якою вихователі відчують певні труднощі, викликані тим, що така дитина виявляє несприйнятливості до традиційних педагогічних впливів унаслідок різних причин і характеризується відхиленнями у поведінці, психіці та особистісному розвитку взагалі, що зумовлює потребу в спеціальному корекційно-виховному впливі [4].

Визначаємо пріоритетність використання *технології соціального супроводу* в роботі із важковиховуваними дітьми і неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом зокрема.

Зазначимо, що важливою професійною складовою у процесі ефективної роботи з вирішення проблем неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, є уміле застосування соціального супроводу як складової сучасної практикоорієнтованої соціальної роботи.

Отже, з огляду на те, що ключовим поняттям у нашому дослідженні ми визначаємо поняття «соціальний супровід», передусім перейдемо до аналізу наукових доробків, визначених нами вище у першому напрямі.

За визначенням І. Зверєвої, О. Безпалько, С. Харченка, особливою формою соціально-педагогічної підтримки є **соціальний супровід**, що передбачає надання конкретній особі, групі осіб, сім'ї, як правило, комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг упродовж певного (часто тривалого) терміну [7, с. 184]. Метою соціального супроводу є поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи повне розв'язання проблеми одержувача соціальних послуг [7].

Варто відзначити, що термін **«соціальний супровід»** є категорією соціальної політики і саме тому ми зіткнулися з проблемою наявності недостатньо широкого кола наукових джерел, які б розглядали це поняття з точки зору педагогіки. Враховуючи це, ми вважаємо науково доцільним виділення двох основних напрямів у дослідженні змісту наукової категорії «соціальний супровід»: соціально-правового (соціальний супровід як категорія соціальної політики); соціально-педагогічного (соціальний супровід як категорія соціальної педагогіки).

Розглянемо поняття **«соціальний супровід»** з точки зору соціальної політики. На законодавчому рівні соціальний супровід визначається як: вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій з метою подолання життєвих

труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [18]; форма соціальної підтримки, що передбачає надання конкретній особі чи сім'ї комплексу соціальних послуг [20].

Розглянемо трактування сутності соціального супроводу з точки зору соціальної педагогіки. У енциклопедичній літературі **соціальний супровід** тлумачиться як вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного (іноді досить тривалого) терміну надання конкретній особі чи сім'ї комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг соціальним працівником, а також, у разі потреби, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками тощо) різних установ та організацій [7, с. 255].

У сучасному науковому тезаурусі поширеною є практика щодо визначення змісту поняття **«соціальний супровід»** як різновиду соціальної роботи. Зокрема, науковці визначають соціальний супровід як:

- вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальної опіки, патронажу соціально незахищених верств населення з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їх соціального статусу (А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова, І. Зверєва, О. Безпалько, С. Харченко) [11, с. 200].

- вид соціальної роботи, який передбачає здійснення соціальними службами системи комплексних заходів щодо тривалої допомоги сім'ям та їх членам з метою збереження сім'ї, відновлення родинних стосунків, захисту і реалізації прав членів сім'ї у родині і прав сім'ї у суспільстві (Т. Шанскова) [11, с. 142]

Розглянемо погляди вітчизняних учених щодо трактування змісту поняття **«соціально-педагогічний супровід»**. Спираючись на підхід авторського колективу у складі С. Архипової, Г. Майбороди та О. Тютюнник щодо тлумачення змісту поняття соціально-педагогічний супровід, вважаємо, що соціально-педагогічний супровід доцільно розглядати як складову соціального супроводу в двох аспектах:

- загальний соціально-педагогічний супровід як вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки, яка передбачає здійснення соціальним педагогом комплексу заходів просвітницько-профілактичного та попереджувального характеру серед неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, та, за потреби, серед установ та організацій, які мають відношення до них;

- цільовий соціально-педагогічний супровід як вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки, яка передбачає надання службами пробації (за потреби, спільно з фахівцями інших установ та організацій) комплексу якісних соціально-педагогічних

послуг конкретній особі, спрямованих на підвищення рівня функціональної спроможності цієї людини [1].

Соціальний супровід неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, – робота, що передбачає надання фахівцем (або групою фахівців) служби пробації у співпраці із фахівцями інших підприємств, установ, організацій комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг, спрямованих на забезпечення належних умов існування зазначеної категорії клієнтів [2].

Зазначимо, що *соціальний супровід має чотири основні ознаки*: можливість для надання комплексу послуг; тривалий термін; залучення соціальним працівником, у разі потреби, інших фахівців і волонтерів; згода одержувача на соціальний супровід і його співучасть у забезпеченні змін ситуації на краще [2, с. 184].

У чинному законодавстві України визначено загальні *принципи здійснення соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом*: добровільності в прийнятті допомоги, активної участі особи в подоланні складних життєвих обставин; поваги до людини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень та поведінки особистості; індивідуального та диференційованого підходу до кожної особи з урахуванням їхніх потреб та особливостей; системності, комплексності, безоплатності, доступності соціальних послуг; толерантності та гуманізму, відповідальності за дотримання норм професійної етики; пріоритетності інтересів людей похилого віку та одиноких пенсіонерів [3].

Сучасні дослідники-теоретики зауважують, що соціальний супровід базується на індивідуальному підході, на оцінці потреб кожного з одержувачів послуг і спільному визначенні шляхів подолання чи пом'якшення проблем. Соціальний працівник розробляє план здійснення соціального супроводу на конкретний термін і стежить за його виконанням, корегуючи у разі потреби. Обов'язковою є процедура проведення оцінки та самооцінки ефективності соціального супроводу. Серед *основних причин припинення соціального супроводу* можуть бути: вирішення проблеми, відмова одержувача від послуги; зміна місця проживання; порушення чи невиконання умов угоди з боку одержувача послуг [3].

Таким чином, на сьогоднішній день проблема соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, безумовно, видається актуальною. Проаналізуємо особливості соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом в Україні.

Основним напрямом соціальної роботи з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, в умовах сучасного суспільства є соціальний супровід. Соціальний супровід спрямований на створення



умов і можливостей, необхідних для самореалізації неповнолітнього в новому соціальному статусі.

*Основними формами соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, є:* удосконалення системи ювенального законодавства та системи соціальної підтримки і супроводження неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом; забезпечення та розвиток професійної освіти та трудової зайнятості неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, з урахуванням їх можливостей і здібностей і за умови контролю за дотриманням їхніх прав з боку роботодавців; створення і розвиток системи закладів для самореалізації неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, та їх самоствердження у новій соціальній ролі (клуби, кооперативи, громадські організації та спілки); адресна соціальна підтримка неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом; формування в суспільстві належного ставлення до неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, на усіх рівнях його соціальної організації.

*Основною метою соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, має стати забезпечення їм можливості увійти в нову систему соціальних зв'язків і відносин, зберігаючи і використовуючи їх інтелектуальний, трудовий, соціальний та особистісний потенціал. І соціальна підтримка, і соціальний супровід неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, реалізуються у соціальній практиці на таких основних рівнях, як макрорівень і мікрорівень соціальної роботи.*

Макрорівень – це заходи, що приймаються на рівні держави і суспільства щодо неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, як до однієї з соціальних спільнот. Основними його елементами є: формування соціальної політики з урахуванням інтересів та запитів неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом; розробка та реалізація відповідних соціальних регіональних і місцевих програм; формування системи соціально-економічної підтримки неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом; підготовка фахівців для роботи з ними.

Мікрорівень соціальної роботи з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, – це заходи, що приймаються конкретними особами і структурами щодо окремого клієнта з урахуванням його індивідуальних особливостей, соціального оточення, можливостей конкретного фахівця. Обидва ці рівня постійно взаємодіють між собою в реальній соціальній практиці, доповнюючи, конкретизуючи, а іноді і компенсуючи один одного.

У цей час для суспільства і держави актуальним є завдання удосконалення і розвитку як системи організацій і установ, що працюють з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, у тому числі, і недержавних, так і удосконалення напрямів і способів діяльності вже існуючих структур. Стосовно неповнолітніх, які перебувають у конфлікті

із законом, соціальний супровід є обов'язковим компонентом процесу функціонування різних типів соціальних інститутів.

Такою інституцією, що має пряме відношення до обліку, контролю та супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, є сектор ювенальної превенції. Сектори ювенальної превенції (раніше – кримінальна міліція у справах дітей) складається із 3-х відділів: 1) відділу організаційно-аналітичної роботи та нормативного забезпечення; 2) відділ протидії дитячій злочинності та розшуку дітей; 3) відділ профілактики правопорушень серед дітей.

За тлумаченням міжнародних правових документів, сучасна **ювенальна юстиція** (див. рис. 1.) визначається як система державних, муніципальних і громадських судових, правоохоронних і правозахисних органів, установ та організацій, що на основі права та за допомогою медико-соціальних і психолого-педагогічних методик здійснюють правосуддя щодо дітей, профілактику та попередження правопорушень дітей та проти дітей, захист прав, свобод та інтересів, а також ресоціалізацію дітей, у конфлікті із законом.



Рис. 1. Порівняльна характеристика ювенальної юстиції та соціальної служби [8].

Загально визнаною метою системи ювенальної юстиції, яку задекларовано в усіх відповідних міжнародних положеннях щодо захисту прав людини, є реабілітація та соціальна реінтеграція дитини. Конвенція ООН про права дитини (ст. 40) проголошує: «Держави-сторони визнають право кожної дитини, яка, як вважається, порушила кримінальне

законодавство, обвинувачується або визнається винною в його порушенні, на таке поведження, що сприяє розвитку у дитини почуття гідності та значущості, зміцнює в ній повагу до прав людини й основних свобод інших та при якому беруться до уваги вік дитини і бажаність сприяння її реінтеграції та виконання нею корисної ролі в суспільстві».

Окрема мережа установ, які працюють у сфері профілактики підліткових правопорушень, підпорядкована Департаменту ювенальної юстиції МВС України. У системі профілактики правопорушень неповнолітніх і організації соціальної роботи з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, яку здійснюють органи ювенальної юстиції, одна з основних проблем пов'язана з наявністю встановлених форм звітності й показників, за якими оцінюють роботу відповідних працівників і самих органів у цілому. Оскільки структурно підрозділи ювенальної юстиції входять до підрозділу, пов'язаного з кримінальними правопорушеннями, то вже з самого початку зрозуміло, що для них на перше місце виступає не профілактика ювенальних правопорушень, а розкриття скоєних злочинів [8].

Дієвою та ефективною альтернативою сучасній системі організації виконання покарань для неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, на сьогодні є становлення системи відділів з питань пробації.

Нормативно-правовим підґрунтям тлумачення поняття **«пробація»** є Закон України «Про пробацію» від 05.02.2015 р. № 160-VIII. Згідно із ст. 1 цього Закону пробація визначається як «система наглядових та соціально-виховних заходів, що застосовуються за рішенням суду та відповідно до закону до засуджених, виконання певних видів кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, та забезпечення суду інформацією, що характеризує обвинуваченого» [17].

*Установлені сутнісні характеристики пробації:* забезпечення безпеки суспільства (громади) шляхом запобігання вчиненню правопорушень; організація виконання покарань, не пов'язаних з позбавленням волі; контроль за особою, яка перебуває у конфлікті із законом, допомога, спрямована на підтримку такої особи у громаді (консультації, мотивування до змін, сприяння у вирішенні проблемних питань); допомога особі, яка готується до звільнення з установи виконання покарань, в адаптації до життя у суспільстві.

Отже, у загальному вигляді головне призначення пробації полягатиме у забезпеченні належного рівня безпеки громади шляхом виправлення засуджених, запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень та забезпечення суду інформацією, характеризує обвинувачених, з метою прийняття судом рішення про міру їхньої відповідальності [17].

Служби пробації покликані стати установами, що виконують функції як органу здійснення покарання, так і соціальної служби, що здійснюють

соціальний супровід засуджених до альтернативних покарань і надають їм соціальні послуги, необхідні для їх ресоціалізації.

Пробація відносно неповнолітніх (віком від 14 до 18 років), які перебувають у конфлікті із законом, здійснюється з урахуванням їхніх вікових та психологічних особливостей і відповідає системі ювенальної пробації. Відповідно до чинного законодавства сектор ювенальної пробації є уповноваженим органом з питань пробації, який забезпечує реалізацію державної політики у сфері виконання певних видів кримінальних покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, та пробації щодо неповнолітніх.

Реалізація ідей соціального партнерства вимагає від громади залучення до системи роботи з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, соціально-орієнтованих установ, що не належать до спеціальних закладів та установ виконання покарань. Державна молодіжна політика провідну роль у такій міжсекторній взаємодії покладає на соціальні служби. Тому цікавим видається практичний досвід організації процесу здійснення соціального супроводу, надання соціальних послуг і соціальної допомоги неповнолітнім, які перебувають у конфлікті із законом, саме центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі ЦСССДМ).

Для забезпечення ефективності процесу надання соціальних послуг неповнолітнім, які перебувають у конфлікті із законом, у мережі ЦСССДМ діють служби соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають в установах виконання покарань (УВП) та повертаються з них, консультативні пункти у слідчих ізоляторах (СІЗО) [12].

За даними вивчення практичного досвіду діяльності ЦСССДМ було встановлено, що спеціалісти тих Центрів, що територіально знаходяться в одній громаді з виховною колонією, виховним центром, працюють з неповнолітніми, які відбувають покарання у цих установах виконання покарань [12].

*Функції ЦСССДМ щодо неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом*, полягають у: соціальному супроводі клієнта (сприяння його зайнятості, оздоровленню, оформленні правових документів, медичній допомозі тощо); ресоціалізації (відновлення соціального статусу, втрачених соціальних навичок та зв'язків, переорієнтації особистості клієнта на забуті позитивні соціальні відносини, види діяльності, позитивні референтні групи громади); соціальній адаптації (пристосування клієнта до нового соціального середовища завдяки формуванню нових цінностей, властивостей і навичок соціальної взаємодії).

*Мета соціально-педагогічної роботи* із зазначеними вище категоріями клієнтів ЦСССДМ – допомогти неповнолітнім та молоді пройти процес ресоціалізації та соціальної адаптації після звільнення з місць позбавлення волі, знайти своє місце у житті.

Ця мета має досягатися через реалізацію таких *завдань*: 1) допомогти неповнолітнім та молоді оволодіти основами законодавства України з питань забезпечення їхніх прав, виконання громадянських обов'язків з урахуванням інтересів і потреб звільнених, надати знання щодо механізмів застосування чинного законодавства; 2) сприяти діяльності державних органів і громадських організацій щодо реалізації їхніх функцій стосовно практичного вирішення соціальних проблем зазначеної категорії молоді; 3) переконати молодих людей, звільнених з місць позбавлення волі, у необхідності їхніх активних дій щодо ресоціалізації та адаптації до нових умов життя, довести їх ефективність, показати шляхи і механізми цієї діяльності; 4) визнати основні соціальні проблеми, що виникають у неповнолітніх і молоді після повернення з місць позбавлення волі; 5) здійснювати соціально-психологічне консультування з проблем міжособистісних стосунків серед неповнолітніх і молоді, звільнених з місць позбавлення волі; 6) вести роботу з батьками та найближчими родичами цієї категорії молоді щодо сприяння вирішенню соціально-психологічних проблем, які очікують клієнтів після звільнення з місць позбавлення волі [5].

*Головними напрямками соціальної допомоги Центрів відповідно до основних соціальних послуг визначено*: налагодження соціальних зв'язків; оволодіння навичками безпечного та здорового способу життя неповнолітніх; оформлення або відновлення документів; влаштування на навчання, курси перекваліфікації; працевлаштування; оформлення реєстрації; надання допомоги у догляді, лікуванні тощо; залучення до реабілітаційних програм та ін. [12].

Дослідження досвіду Північно-Східного міжрегіонального управління з питань пробації (досвіду Сумської області) показало активну реалізацію головних завдань пробації щодо неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом, а також реалізацію головних засад соціального партнерства (співпраці) з соціально-орієнтованими установами регіону. У цьому аспекті професійної діяльності активно вирізняється ефективна співпраця із відділами пробації фахівців районних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Сумської області (далі РЦСССДМ). У контексті наукового дослідження, на нашу думку, доцільним стає якісний аналіз досвіду роботи РЦСССДМ щодо процесу здійснення соціального супроводу неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом.

Відповідно до загальних положень організації соціального супроводу та процесу надання соціальних послуг такими *завданнями РЦСССДМ* вбачає: реалізацію державної молодіжної політики у сфері виконання кримінальних покарань та пробації; виконання завдань пробації відповідно до принципів, закріплених законодавством про пробацію та з урахуванням особливостей неповнолітніх осіб; забезпечення судів інформацією, що характеризує неповнолітнього обвинуваченого; здійснення наглядових та

соціально-виховних заходів щодо неповнолітніх, засуджених до покарань у вигляді позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю, громадських робіт, виправних робіт, неповнолітніх осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням; реалізація адміністративних стягнень щодо неповнолітніх осіб у вигляді громадських робіт та виправних робіт; реалізація апробаційних програм щодо неповнолітніх осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням; забезпечення взаємодії з органами і службами у справах дітей, що здійснюють їх соціальних захист і профілактику правопорушень, під час здійснення заходів пробації щодо неповнолітніх; забезпечення нормального фізичного і психічного розвитку неповнолітніх осіб, профілактика агресивної поведінки, мотивація позитивних змін особистості та поліпшення соціальних стосунків у громаді; сприяння залученню неповнолітніх до навчання та здобуттю ними повної загальної середньої освіти; забезпечення проведення соціально-виховної роботи із неповнолітніми засудженими із залученням батьків або їхніх законних представників; дотримання прав людини і громадянина при виконанні покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, та при здійсненні заходів пробації щодо неповнолітніх.

Окрім цього, РЦСССДМ узагальнюють та здійснюють аналіз інформації про неповнолітніх осіб для визначення їхніх потреб у наданні соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних, психологічних, юридичних та інформаційних соціальних послуг.

РЦСССДМ розробляють та реалізують заходи щодо роботи із неповнолітніми особами, які сприяють мінімізації ризику вчинення нових правопорушень, шляхом застосування методики оцінки ризику вчинення повторного кримінального правопорушення. Фахівці Центрів забезпечують організацію соціально-виховної роботи із неповнолітніми особами за індивідуальним планом роботи, визначеним на підставі оцінки криміногенних факторів неповнолітньої особи.

У своїх практичній діяльності фахівці РЦСССДМ сприяють залученню неповнолітніх осіб, які перебувають у конфлікті із законом, до виховних заходів та соціально-корисної діяльності, до заходів, спрямованих на мотивацію позитивних змін особистості, поліпшення соціальних стосунків та профілактику правопорушень.

Невід'ємною складовою заходів є соціальне дослідження саме даної категорії, упровадження системи реабілітаційних та корекційних програм для неповнолітніх, до яких застосовані покарання, альтернативні позбавленню волі. У той же час, зазначимо, що обов'язкове проведення соціально-виховної роботи з цією категорією не передбачено узагалі. Тобто залишаються невирішеними соціальні та особистісні проблеми цих осіб, що нерідко є причиною вчинення ними злочинів і можуть ставати причинами нових злочинів.

З метою посилення роботи щодо профілактики правопорушень та негативних явищ у дитячому середовищі ведеться облік та аналіз стану профілактичної роботи з неповнолітніми «групи ризику». На кожну дитину цієї категорії заведена картка обліку роботи з сім'єю, в якій фіксується профілактична та виховна робота. Проводиться робота з сім'ями та дітьми, схильних до здійснення правопорушень. У картці фіксується та зберігається інформація про профілактичну та корекційно-відновлювальну роботу з дати постановки неповнолітнього на облік.

Здійснюється моніторинг результативності спільної діяльності служби у справах дітей, відділу пробації, відділу освіти щодо профілактичної роботи з подолання злочинності та правопорушень серед учнівської молоді. Забезпечено ведення банку даних дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Це діти, які проживають у сім'ях, де батьки ухиляються від виконання батьківських обов'язків, зловживають алкогольними напоями та діти, стосовно яких учинено насильство. Здійснюється контроль за умовами проживання дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. З батьками проводяться бесіди роз'яснювального характеру про недопущення неналежного виконання ними батьківських обов'язків по відношенню до своїх дітей. За наслідками відвідувань сімей складаються відповідні акти обстеження умов їх проживання. Робота направлена на вивчення соціально-психологічних характеристик сімей для визначення потенційної «групи ризику»; проводиться діагностика індивідуальних особливостей та акцентуацій учнів та психологічна корекція неадекватної поведінки учнів. У закладах середньої та професійно-технічної освіти практикується проведення Дня профілактики правопорушень. У закладах регулярно проводяться спільні загальні батьківські збори.

Фахівці ЦСССДМ також здійснюють так званий **постпенітенціарний соціальний супровід**, тобто той супровід, що призначений для неповнолітніх, які були звільнені з установ виконання покарань у відповідності із чинним законодавством (повне відбуття строку покарання; умовно-дострокове звільнення тощо). Такий супровід визначається як цілеспрямована діяльність державних та недержавних організацій, соціального працівника (соціального педагога) з питань реалізації соціальної політики щодо осіб, які повернулись із місць позбавлення волі, з метою створення необхідних умов для позитивної соціалізації.

Постпенітенціарний соціальний супровід неповнолітніх та молоді, яка звільнена з місць позбавлення волі, – це технологія соціальної роботи, яка полягає у створенні умов для ресоціалізації звільнених, а у разі потреби – і представництво їх інтересів у правозахисній діяльності з метою дотримання прав та свобод покараних.

Створення умов для позитивної соціалізації молодих людей, які повернулись з місць позбавлення волі, полягає в обізнаності своїх прав

і обов'язків, які передбачені вітчизняним законодавством. Означимо основні питання правового характеру, які є основою успішного постпенітенціарного соціального супроводу неповнолітніх та молоді.

Подолання зазначених труднощів і проблем потребує цілеспрямованої скоординованої роботи багатьох державних установ і громадських організацій щодо ресоціалізації та соціальної адаптації молодих людей, які повертаються з місць позбавлення волі, і однією з найважливіших ланок цієї роботи стають ЦСССДМ. Але для того, щоб діяльність фахівця соціальної сфери щодо соціально-психологічної допомоги і соціального супроводу зазначеної категорії неповнолітніх була ефективною, він повинен мати чітке уявлення про доцільні напрями, передові технології і методики соціальної роботи у цій сфері.

За визначенням К. Віцакуєвої, основним очікуваним результатом соціальної роботи з неповнолітніми та молоддю, які повернулися з місць позбавлення волі, має стати набуття прийнятного для суспільства соціального статусу особистості, формування відчуття психологічного комфорту клієнтів від ведення способу життя, сумісного із загальноприйнятими нормами і правилами.

Засобами досягнення очікуваних результатів є процеси ресоціалізації та соціальної адаптації колишніх засуджених.

**Ресоціалізація неповнолітніх та молоді, які повертаються з місць позбавлення волі**, спрямована на відновлення у них якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві, засвоєння відповідних цінностей і соціальних ролей, набуття потрібних навичок. Вона передбачає застосування комплексу заходів за двома напрямками: ресоціалізація свідомості особистості (відновлення позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо); ресоціалізація діяльності (відновлення позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо).

Сутність процесу ресоціалізації полягає у поновленні соціального статусу, втрачених соціальних навичок, переорієнтації особистості на забуті позитивні відносини з людьми, види діяльності, референтні групи суспільства.

Підтримуючи основні наукові тези А. Капської, К. Віцікуєвої та ін., що обґрунтовують **соціальну адаптацію** в цьому випадку як пристосування до нового соціального середовища не на основі утрачених цінностей, властивостей і навичок, а завдяки формуванню нових, яких із різних причин у людини до цього часу не було. Тому, виходячи із визначення соціальної технології як послідовності певних подій, дослідниці процес *соціальної адаптації зазначеної категорії клієнтів розподіляють на три етапи*: 1) етап орієнтації, коли здійснюється ознайомлення з незвичним соціальним середовищем; 2) оціночний етап, коли особистість диференціює компоненти власного соціального досвіду та способу життя згідно з установками та



ціннісними орієнтаціями, які раніше склалися, на прийнятні і ті, що відхилятимуться з огляду на нові можливості щодо умов, форм і способів діяльності. Природно, позитивна диференціація здійснюватиметься лише за умов створення нових позитивних можливостей. Сприяння створенню таких можливостей стає на цьому етапі одним із основних завдань соціального працівника; 3) етап сумісності, на якому об'єкт соціальної роботи досягає стану адаптованості до нових умов життя.

Засобами і методами реалізації ресоціалізації та соціальної адаптації є соціальна допомога, надання соціальних послуг, соціальний супровід тощо. Вибір адекватних методів втручання, конкретизація їх змісту зумовлюються індивідуальними особливостями ситуації клієнта. Але, водночас, кожна ситуація індивідуальна, основні соціальні проблеми зазначеної категорії молоді багато в чому схожі [5].

Важливим аспектом у роботі із неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, є технологізація процесів їхнього виправлення, перевиховання і ресоціалізації в установах виконання покарань (пенітенціарних закладах) шляхом організації ефективної соціально-виховної роботи з ними.

Зазначимо, що *основними функціями установ виконання покарань* на сучасному етапі задекларовано саме процеси *виправлення і перевиховання засудженого; ресоціалізація засудженого; запобігання вчиненню нових злочинів, а вже потім покарання засудженого.*

Сучасна пенітенціарна соціальна робота тлумачить термін **«виправлення засудженого»** як процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої законослухняної поведінки. **Процес ресоціалізації** засудженого визначається нею як свідоме відновлення засудженого у соціальному статусі повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя у суспільстві [13].

**Соціально-виховна робота в установах пенітенціарної системи** – цілеспрямована діяльність персоналу органів і установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених.

Соціально-виховна робота в установах виконання покарань спрямована на формування у засуджених мотивації суспільно-корисної діяльності та дотримання вимог законів і інших прийнятих у суспільстві норм поведінки, а також підвищення їх загальноосвітнього та культурного рівня.

Вона передбачає проведення морального, правового, трудового, естетичного, фізичного, санітарно-гігієнічного виховання засуджених, організовується в індивідуальних, групових і масових формах із використанням психологічних і педагогічних методів (див. рис. 2).



Рис. 2. Основні напрями виховної роботи із засудженими

Надамо коротку характеристику кожному із цих виховних напрямів.

Правове виховання – ознайомлення із правовими нормами, формування правосвідомості засуджених. Трудове виховання – залучення до праці, формування потреби у праці. Морально-естетичне виховання – формування позитивних моральних цінностей, правил поведінки. Естетичне виховання – формування потреби у прекрасному, естетичного смаку. Фізкультурно-оздоровче виховання – залучення до фізичної культури, здорового способу життя. Санітарно-гігієнічне виховання – формування потреби у дотриманні санітарно-гігієнічних вимог. Соціально-світоглядне виховання – розширення кругозору, формування потреби у підвищенні інтелектуального рівня. Релігійне (духовне) виховання – задоволення релігійних потреб засуджених.

*Основні напрями соціально-виховної роботи із засудженими:*

- спрямування соціально-виховної роботи на формування та закріплення у засуджених прагнення до занять суспільно-корисною діяльністю, сумлінного ставлення до праці, додержання вимог законів та правил поведінки у суспільстві;
- систематизування співпраці з громадськими організаціями щодо їх участі у процесі виправлення і ресоціалізації засуджених на надання допомоги у соціальній адаптації після звільнення, спрямовувати їх діяльність через громадські ради при територіальних управліннях Департаменту;
- підвищення ролі недержавних та релігійних організацій у процесі виправлення і ресоціалізації засуджених, пошук нових форм і методів

взаємодії з громадськими організаціями, спрямованих на підвищення відповідальності за наслідки роботи, формування позитивної громадської думки про участь громадськості;

– покращення умов для соціально-корисної зайнятості засуджених, сприяння подальшому розвитку гурткової та бібліотечної роботи, організація та проведення культурно-масових, фізкультурно-оздоровчих, соціокультурних заходів;

– вжиття заходів щодо підвищення професійної компетентності персоналу соціально-психологічної служби, використання у цій роботі наукового потенціалу регіональних навчальних закладів.

Зазначені напрями соціально-виховної роботи із засудженими конкретизовані у відповідних специфічних програмах диференційованого виховного впливу на засуджених.

Наведемо основні положення по кожній із них.

Програма «Освіта». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на освіту; забезпечувати взаємодію установи з навчальними закладами; залучати до навчальної роботи із засудженими представників навчальних закладів; забезпечувати спільно з представниками навчальних закладів постійне оновлення наочного навчального обладнання для засуджених з інформацією про можливість отримання ними освіти; з'ясовувати у кожного засудженого його наміри щодо участі у програмі «Освіта»; інформувати керівництво установи про необхідність облаштування приміщень для навчання засуджених.

Програма «Професія». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на здобуття професійно-технічної освіти; забезпечувати взаємодію установи із професійно-технічними навчальними закладами; з'ясовувати у кожного засудженого його наміри щодо участі у програмі «Професія»; інформувати керівництво установи про необхідність облаштування приміщень для професійно-технічного навчання засуджених.

Програма «Правова просвіта». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на правову допомогу; забезпечувати взаємодію установи з державними та громадськими організаціями, які надають правову допомогу; вживати заходів щодо залучення до правового виховання засуджених державних та громадських організацій, які надають правову допомогу; забезпечувати спільно з представниками державних та громадських організацій, які

надають правову допомогу, обладнання і постійне оновлення наочного приладдя для засуджених з правовою інформацією та інформацією про можливість отримання ними правової допомоги; з'ясовувати у кожного засудженого його наміри щодо участі у Програмі; облаштувати приміщення для правової просвіти засуджених.

Програма «Духовне відродження». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на свободу віросповідання; забезпечувати взаємодію установи з релігійними організаціями, функціонування релігійних общин засуджених; вживати заходів щодо залучення до духовно-просвітницької роботи із засудженими представників релігійних організацій, які відвідують установу; забезпечувати спільно з релігійними організаціями обладнання і постійне оновлення наочного приладдя для засуджених з інформацією про місце та час відвідування релігійними організаціями установи; з'ясовувати у кожного засудженого його наміри щодо участі у програмі «Духовне відродження»; інформувати керівництво установи про необхідність облаштування культових споруд для проведення релігійних заходів.

Програма «Творчість». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на свободу творчості; забезпечувати взаємодію установи з державними та громадськими організаціями, які займаються творчою діяльністю, функціонування культурно-мистецьких гуртків; вживати заходів щодо залучення представників державних та громадських організацій, які займаються творчою діяльністю, до естетичного виховання засуджених; забезпечувати обладнання і постійне оновлення наочного приладдя для засуджених з інформацією про місце та час культурно-масових заходів, а також про місце та час роботи культурно-мистецьких гуртків; з'ясовувати у кожного засудженого його наміри щодо участі у програмі «Творчість»; інформувати керівництво установи про необхідність облаштування приміщень для проведення культурно-масових заходів та роботи культурно-мистецьких гуртків.

Програма «Фізкультура і спорт». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на фізичний розвиток; забезпечувати взаємодію установи з державними та громадськими організаціями, які займаються фізкультурою і спортом, пропагандою здорового способу життя, функціонування спортивних секцій;

вживати заходів щодо залучення до фізичного виховання засуджених представників державних та громадських організацій, які займаються фізкультурою і спортом, пропагандою здорового способу життя; забезпечувати обладнання і постійне оновлення наочного приладдя для засуджених з інформацією про місце та час спортивних заходів, а також про місце та час роботи спортивних секцій установи; з'ясувати в кожного засудженого його наміри щодо участі у програмі «Фізкультура і спорт»; інформувати керівництво установи про необхідність облаштування приміщень для проведення спортивних заходів та роботи спортивних секцій.

Програма «Подолання алкогольної та наркотичної залежності». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок реалізації їх права на здоровий спосіб життя; забезпечувати взаємодію установи з державними та громадськими організаціями, які займаються пропагандою здорового способу життя, подоланням залежності, функціонування психотерапевтичних програм для засуджених із залежністю; вживати заходів щодо залучення до формування в засуджених потреби у здоровому способі життя представників державних та громадських організацій, які займаються пропагандою здорового способу життя, подоланням залежності; забезпечувати обладнання і постійне оновлення наочного приладдя для засуджених з інформацією про місце та час психотерапевтичних заходів щодо подолання залежності, а також про місце та час роботи відповідних психотерапевтичних груп; з'ясувати у кожного засудженого його наміри щодо участі у програмі; інформувати керівництво установи про необхідність облаштування приміщень для проведення психотерапевтичних заходів, спрямованих на подолання залежності, та роботи відповідних психотерапевтичних груп.

Програма «Підготовка до звільнення». Працівники соціально-психологічної служби установи виконання покарань зобов'язані: роз'яснювати засудженим положення законодавства, що регламентує порядок трудового та побутового влаштування звільнених осіб; забезпечувати організацію та функціонування в установі курсів; вживати заходів щодо залучення до проведення занять на курсах представників суб'єктів соціального патронажу, які надають звільненим від відбування покарання особам допомогу щодо трудового і побутового влаштування за обраним ними місцем проживання; забезпечувати спільно з відповідним центром зайнятості проведення у встановленому порядку профорієнтаційної роботи із засудженими; надавати засудженим допомогу в оформленні (поновленні) паспорта, реєстраційного номера облікової картки платника податків, інших особистих документів, в оформленні пенсій; вживати заходів

щодо залучення до надання допомоги в трудовому та побутовому влаштуванні засуджених спостережних комісій, об'єднань громадян, релігійних та благодійних організацій; контролювати та сприяти своєчасному забезпеченню засуджених, які звільняються з установи, проїзними квитками або грошима для проїзду до обраного місця проживання, поверненню особистих документів, речей і грошей, наданню їм матеріальної допомоги в установленому порядку; завчасно інформувати керівництво установи про необхідність виділення персоналу для супроводу звільнених від відбування покарання, які потребують сторонньої допомоги; вести листування з родичами і близькими засудженого, який звільняється, з питань, що належать до їх компетенції; з'ясовувати у кожного засудженого його наміри щодо місця проживання, роботи і навчання, наявність родинних зв'язків, можливість працевлаштування, потребу в конкретній допомозі щодо трудового та побутового влаштування після звільнення; роз'яснювати порядок отримання звільненими від відбування покарання паспортів, здійснення реєстрації за місцем проживання [13].

Отже, чільне місце у структурі соціально-виховних технологій, що застосовуються для ефективної роботи з важковиховуваними, девіантними особами, а також із неповнолітніми, які перебувають у конфлікті із законом, займає доволі складна та багаторівнева технологія соціального супроводу.

### **Література до параграфа**

1. Бакаєв О. В. Профілактика правопорушень серед учнівської молоді України. *Педагогічно-правова профілактика правопорушень серед учнівської молоді* : наук.-метод. зб. статей. К., 2007. 151 с.
2. Безпальча Р. Ф. Технології роботи з ув'язненими. К.: Главник, 2007. URL: [http://com.ua/baza\\_me.phpuid=bezpalko](http://com.ua/baza_me.phpuid=bezpalko)
3. Білецький В. Дослідження суб'єктивного сприймання покарання. *Нова парадигма*. 2000. № 18. С. 142–145.
4. Важковихованість: сутність, причини, реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / [за ред. О. М. Полякової]. Суми: Університетська книга, 2009. 346 с.
5. Віцакуєва К. М. Соціальний супровід клієнта: навчальний посібник. Одеса : видавництво Букарев Вадим Вікторович, 2017. 322 с.
6. Гарьковець С. О. Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальним правом України: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія». Харків, 2008. 20 с.
7. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / 2-ге вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь: «Універсам», 2013. 536 с.
8. Закірова С. Ювенальна юстиція в Україні: проблеми, перспективи: [текст]. URL: [http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2734:yuvenalna-yustitsiya-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350](http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2734:yuvenalna-yustitsiya-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350)
9. Інноваційні моделі надання соціальних послуг: навчально-методичний комплекс для студентів спеціальності «Соціальна робота» / О. О. Клочко. Суми: ФОП Цьома С. П., 2018. 150 с.

10. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навчально-методичний комплекс / автор.-упоряд. О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. / за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко. К.: «Фенікс», 2007. 528 с.
11. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник. К.: «Слово», 2001. 400 с.
12. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навчальний посібник. К.: «Центр учбової літератури», 2012. 232 с.
13. Клочко О. О. Інституційні можливості процесу надання соціальних послуг неповнолітнім, які перебувають у конфлікті із законом, у громаді. *Технології соціальної роботи і соціальної допомоги в умовах трансформаційного періоду* : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. О. Полянничко, А. В. Кирилюк. Суми: ФОП Цьома С. П., 2020. С. 196–223.
14. Клочко О. О., Федченко Н. О. Досвід роботи Конотопського РЦСССДМ з неповнолітніми, які вступили в конфлікт із законом. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 листопада 2017 року, м. Суми)*. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 88–90.
15. Кримінальний кодекс України : Закон України від 01.09.2001 р. №2341-III.
16. Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб): Постанова Кабінету Міністрів України від 21.11.2003 р. № 896.
17. Про пробацію: Закон України від 05.02.2015 р. № 160-VIII.
18. Соціальна робота: словарь-справочник / под ред. В. И. Филоненко / сост.: Е. П. Агапов, В. И. Акопов, В. Д. Альперович, А. О. Бухановский и др. М.: «Контур», 1998. 480 с.
19. Сумський обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [офіційний сайт]. URL : <https://socsumy.ucoz.com/>.
20. Турчанова Т. М. Соціальна реабілітація неповнолітніх, які знаходяться у місцях попереднього утримання, засобами освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 10. С. 55–57.

**Галина Єфремова**

### **3. 5. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Серед освітніх технологій в останні два десятиріччя особливої актуальності набули соціально-виховні технології, що безпосередньо пов'язано із сучасними викликами розбудови державного освітнього простору та стійкою соціально-економічною кризою в українському суспільстві, оскільки технології соціального виховання – це група соціальних технологій, зорієнтованих на здійснення найважливішої функції суспільства – підготовку підростаючих поколінь до включення в суспільне життя, до соціально-унормованого функціонування в соціумі.

У свою чергу, соціально-виховна технологія – це обґрунтована на основі педагогічної діагностики система, у якій реалізовується алгоритм послідовних операцій для забезпечення гармонійної взаємодії особистості з соціальним середовищем. Основними компонентами цієї системи є цілеутворення, діагностичні процедури, вибір способів дії та їх інструментарію, оцінка результатів діяльності.

Слід зазначити, що на сьогодні відсутня усталена класифікація соціально-виховних технологій. У науковому обігу зустрічається широке різноманіття зазначених технологій, які умовно можна віднести до таких груп: технології сімейного виховання; технології дошкільного виховання; технології соціально-педагогічних комплексів; технології додаткової освіти; технології трудового, професійного виховання і освіти; технології роботи з важковиховуваними дітьми; технології соціально-педагогічної реабілітації і підтримки дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності (інвалідів); технології реабілітації дітей з порушенням соціальних зв'язків і відносин; технології встановлення зв'язків з громадськістю (PR- технології).

У спектрі нашого дослідження актуальним є аналіз соціально-виховних технологій профілактики булінгу в освітньому середовищі. «Булінг» у шкільному середовищі є досить усталеним феноменом. Слід зазначити, що проблема булінгу призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність, конфліктність), психологічних (психологічні розлади, закріплення у свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків.

Проблема булінгу є не лише педагогічною проблемою, але й соціальною, оскільки призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості, адикцій та девіантної поведінки серед молоді.

У сучасній зарубіжній педагогічній практиці шкільний булінг розглядається як актуальне соціально-педагогічне явище, що обумовлено як масштабами його поширення, так і тими наслідками, що воно спричиняє. У країнах Євросоюзу не раз проводилися наради на рівні міністрів освіти і розроблялися законодавчі заходи щодо його профілактики. Відповідно, антибулінгові акції проводяться як на місцевому, національному та навіть міжнародному рівні. Мова не йде про повне подолання булінгу – це просто неможливо, насильство – невід'ємна частина нашого світу, – а лише про профілактику його найбільш небезпечних наслідків.

Безумовно, школа має справу з незрілими особистостями, у яких агресія є природним механізмом їх розвитку. Тому, на жаль, в школі були і будуть існувати проблеми насильства. Навчальний заклад не може нести відповідальність за те, щоб «насильство» як явище взагалі не існувало в його стінах, це було б нереалістично. Але освітня установа несе



відповідальність за те, щоб діти бачили та навчалися ефективним механізмам протистояння та боротьби з цим ганебним явищем.

Школа є мінісоціумом, і від того, як навчаються діти взаємодіяти з ровесниками і представниками інших поколінь в стінах навчального закладу, залежить, як вони зможуть це робити в реальному дорослому соціумі.

Назва «булінг» походить від англійського слова «bully», яке означає хуліган, забіяка, людина, яка використовує свою силу і владу, щоб налякати, або заподіяти шкоду слабшим людям. Поняття булінг (bullying) означає агресивну поведінку однієї людини відносно іншої людини з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу.

Булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, яка може бути описана в ситуації, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку однієї чи більше осіб. Негативні дії мають місце, коли існує дисбаланс у силах між жертвою та агресором.

Більшість науковців сходиться на чотирьох основних *ознаках булінгу*:

- це агресивна поведінка, що включає в себе небажані, негативні дії;
- дії здійснюються повторно чи регулярно;
- між учасниками є дисбаланс влади чи сили;
- така поведінка є зумисною.

Отже, булінг – це навмисна негативна та агресивна поведінка, яка здійснюється регулярно та відбувається у відносинах, учасники яких мають неоднакову владу.

*Специфіка булінгу як виду насилля виявляється у наступному*: він завжди асиметричний. Його типовими ознаками є влада і безпорадність, а також свавілля того, хто має владу; це навмисний, сповнений прихованої злості, напад на соціальний статус і душевне здоров'я людини, яка обрана жертвою; він ніколи не зникає сам по собі; зачіпає довіру до себе, здоров'я, людську гідність, навчальну мотивацію та ін.; використовується як спосіб для спуску власної агресії, для підвищення власного престижу; складно ідентифікується і виявляється; приносить кривднику задоволення від страждань інших та зловживання владою.

Сутність булінгу полягає не в самій агресії або злості кривдника, а в презирстві, зневазі – сильному почутті відрази до опонента того, хто ніби не заслуговує на повагу. Це дозволяє кривдникам шкодити без почуття провини, співчуття чи емпатії. Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права виключення та ізоляції жертв. Булінг – це особлива форма взаємовідносин, сутність якої полягає у перерозподілі влади, що дозволяє кривднику викликати у жертви страх.

Важливим кроком запобігання булінгу в школі є навчання учнів мирним способам вирішення конфліктів. Серед засобів подолання конфліктів у шкільному середовищі набуває поширення шкільна медіація.

Відповідно до Етичного кодексу медіатора, медіація – це добровільний та конфіденційний процес переговорів, під час якого третя нейтральна сторона (медіатор) сприяє сторонам у пошуку такого варіанту розв'язання конфлікту, який їх задовольняє.

Ядром діяльності шкільних служб примирення є зустрічі конфліктуючих сторін або жертви і правопорушника, у ході яких обговорюються способи цивілізованого виходу з конфлікту або кримінальної ситуації. У ході зустрічей за допомогою підготовлених ведучих (медіаторів) змінюються відносини між людьми: від ненависті, злості й агресії сторони приходять до взаєморозуміння. Як результат – приймаються та реалізуються зобов'язання щодо залагодження шкоди та здійснюються відносно один одного відновні дії: вибачення, прощення, розуміння, домовленість, тобто такі прості дії, на основі яких тримається суспільство.

Шкільна служба примирення дає можливість уникати прямих втручань дорослих у життя дітей, оскільки спеціально підготовлені учні, виступаючи в ролі медіаторів, самі стають провідниками цивілізованих способів взаємостосунків. Служба примирення функціонує під спостереженням дорослих. Зазвичай у ролі кураторів виступають заступник директора з виховної роботи, соціальні педагоги, шкільні психологи.

Медіатори сприяють розв'язанню конкретних конфліктів і кримінальних ситуацій. Як у дітей з'являються необхідні навички і здібності? Вихователь, по-перше, сам повинен застосовувати цивілізовані способи вирішення конфліктів, по-друге, крім цього, організувати особливу діяльність рефлексії, спрямовану на зміну поглядів учасників конфлікту.

Учасники повинні обговорювати сам процес пошуку виходу з конфлікту і його результат, тим самим вони набувають нових навичок у соціальній взаємодії та освоюють способи їх закріплення. У результаті такої діяльності відбувається власне процес соціального виховання.

Отже, соціально-виховна діяльність здійснюється на матеріалі конфліктів і включає:

1. діяльність шкільної служби примирення;
2. вирішення конфлікту за допомогою шкільної служби примирення;
3. організацію діяльності, рефлексію;
4. закріплення нових способів розв'язання конфліктів.

Інформація про конфліктні та дрібні кримінальні ситуації (крадіжки, бійки, псування майна) надходить від адміністрації та педагогів, а також від школярів через «поштову скриньку». Медіатори, які звичайно працюють у парах, проводять попередні зустрічі із сторонами конфлікту окремо і самі зустрічі примирення. Для поширення інформації про свої цінності, свою практику служба проводить презентацію для педагогів, учнів та однолітків, виступає на конференціях, видає стінгазету тощо.

Основним результатом проведення профілактичної роботи з попередження булінгу, жорстокого поводження в школі повинно стати створення безпечного середовища, тобто таких умов, за яких максимально знижено вплив факторів, що провокують насильство, і зведена до мінімуму потреба прояву агресії будь-якого роду. У цьому сенсі особливе значення мають заходи, спрямовані на соціально-психологічну профілактику насильства в цілому.

Тим часом визначають такі основні види соціально-психологічної профілактики насильства у молодіжному середовищі: *первинна, вторинна та третинна*. Кожен із видів профілактики має свої особливості.

До *первинної соціально-психологічної профілактики насильства* відноситься формування активного стилю життя, який забезпечує реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів особистості. Профілактична робота має інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від маніпуляції.

Первинна соціально-психологічна профілактика насильства серед дітей та учнівської молоді має здійснюватися шляхом включення цієї проблеми в плани виховної роботи закладів освіти та превентивні напрями роботи практичного психолога та соціального педагога як компоненту профілактики негативних явищ в учнівському середовищі (проведення тематичних класних годин, індивідуальних, групових консультацій тощо).

*Вторинна соціально-психологічна профілактика насильства* є груповою. Метою цього виду профілактики є зміна ризикованої малоадаптивної поведінки на адаптивну. У результаті цієї профілактики передбачається зміна ставлення особистості до себе та оточуючих, навчання навичкам поведінки в ситуаціях, які можуть призвести до насильства.

Вторинна соціально-психологічна профілактика насильства може здійснюватися шляхом розроблення і проведення тренінгів для дітей підліткового віку та учнівської молоді з проблем насильства.

*Третинна соціально-психологічна профілактика* спрямована на інтегрування в соціальне середовище осіб, які потерпіли від насильства. Третинна профілактика передбачає виявлення причин та особливостей поведінки молодшої особи, які призвели до виникнення проблеми. Цей вид профілактики здійснюється на особистісному рівні. Важливо, щоб цю роботу проводив фахівець психологічної служби школи.

Пріоритетні напрями, зміст та форми превентивної роботи щодо попередження агресивних проявів та булінгу в закладах освіти:

*1. Організаційно-методичний напрям:*

– ініціювання, обговорення та планування спільних дій адміністрації, педагогічного колективу, учнівського самоврядування та батьківської громадськості, спрямованих на профілактику виявлених недоліків у роботі навчального закладу з окресленої проблеми;

- ознайомлення учасників освітнього процесу з нормативно-правовою базою та регулюючими документами щодо превенції проблеми насилля в освітньому середовищі;
- проведення зустрічей, круглих столів, семінарів, тренінгів із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій;
- запровадження програми правових знань у формі гурткової, факультативної роботи;
- організація роботи гуртків, факультативів із психології;
- створення інформаційних куточків для учнів із переліком організацій, до яких можна звернутися в ситуації насилля та правопорушень;
- створення на базі школи алгоритму реагування на випадки насильства серед дітей: чіткий алгоритм можливих дій, відповідальності та компетенції вчителя, представників адміністрації, психолога і соціального педагога; встановлення їх ролі та обсягу обов'язків у цьому алгоритмі;
- організація та проведення в школі спортивних змагань командного типу, виходячи з того, що брак тактильного спілкування між дітьми призводить до агресивного стилю поведінки;
- зосередження уваги на психосексуальному вихованні дітей, зокрема прийнятних способах вираження особистісних симпатій;
- ознайомлення учителів і дітей з інформацією про прояви насильства та його наслідки повинно мати систематичний характер.

Особливу увагу слід приділити ознайомленню із загальноприйнятими у світі поняттями «нехтування потребами дитини», яке є більш широким з огляду на розуміння проблеми насильства над дітьми, та «легкі форми прояву насильства», зокрема психологічному й економічному його видам. З цією метою доцільно проводити серед педагогів навчальні заняття з діагностики «легких» форм насильства й реагування на нього, адже саме з них починається формування насильницького стилю поведінки дітей відносно одне одного.

## *II. Просвітницький напрям:*

Одним із найважливіших напрямів соціально-психологічної профілактичної діяльності, спрямованої на протидію булінгу в умовах закладу освіти, є просвітницька робота серед дітей та учнівської молоді.

Просвітницьку роботу здійснюють фахівці психологічної служби навчального закладу (практичні психологи, соціальні педагоги) у взаємодії з адміністрацією та класними керівниками учнівських колективів.

Фахівці визначають такі основні форми просвітницької роботи щодо попередження насильства: лекційна робота; організація конкурсів,

фестивалів, акцій; організація клубів із правових знань; лекторії (кіно, відео) правових знань; організація на базі закладу освіти консультативних пунктів, де всі учасники освітнього процесу можуть отримати консультації практичного психолога, соціального педагога, де можна провести зустрічі з працівниками правоохоронних органів.

Слід зауважити, що робота з роз'яснення і вивчення чинного законодавства, міжнародних актів здійснюється з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей дітей та учнівської молоді.

Колективні форми й методи навчально-виховної роботи (міні-лекції, бесіди, диспути, усні журнали, кінолекторії та ін.) охоплюють одночасно значну кількість підлітків та молоді, сприяють створенню їхнього позитивного настрою.

Проведення профілактичних заходів щодо насильства серед дітей та учнівської молоді сприяє формуванню правосвідомості і правової поведінки учнів, відповідальності за своє життя, розвиває активність, самостійність, творчість, створює умови для самореалізації особистості учня.

### *III. Корекційно-розвивальний напрям:*

- запровадження на базі школи програм заміщення агресії серед дітей, які схильні до агресії щодо інших, тренінгів із розвитку соціальних навичок, індивідуального виявлення та призупинення проявів агресії, заміни агресивної поведінки на асертивну, формування та розвитку загальнолюдських моральних цінностей, толерантності;

- коригування не лише наявних агресивних форм поведінки дітей, а й формування нових, переважно за допомогою прикладу педагогів, адже вчителі самі часом дозволяють собі такі прояви психологічного насильства, як порівняння, навішування ярликів, ігнорування почуттів дітей;

- формування у педагогів навичок ідентифікації насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей з метою формування єдиного погляду на існуючу проблему;

- подолання егоцентризму і розвиток емпатійних якостей, розвиток асертивних та гуманістичних комунікативних здібностей, адекватної самооцінки, самоконтролю та здатності до саморозвитку, критичності мислення, соціальної адаптованості й індивідуальних механізмів подолання важких станів і переживань;

- до актуальних педагогічних завдань відноситься формування ціннісного ряду, способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ та негативних почуттів;

- згідно із загальною програмою корекції поведінки та надання допомоги дитині-агресору має плануватися і реалізовуватися робота з класним колективом.

На думку фахівців, у роботі з дітьми з проявами агресивної поведінки педагогічну діяльність треба спрямовувати на: корекцію взаємовідносин з оточенням; подолання егоцентризму (характерної риси агресорів); розвиток стійкого і виразного інтересу до якого-небудь виду діяльності; виховання вольових рис характеру (уміння доводити справу до кінця, досягати поставленої мети, уміння стримувати себе, зокрема в конфліктній ситуації); тренування уваги, спокою, терпіння.

Не слід дітям із вираженою агресивністю доручати керівництво однолітками чи молодшими дітьми – це може спровокувати прояви жорстокості. У так званих агресорів треба формувати вміння аналізувати свої почуття і почуття інших людей, а також учити із розумінням ставитися до індивідуальних відмінностей у різних людей, виробляти навички справлятися з міжособистісними проблемами цивілізованим шляхом.

З цією метою можна застосовувати: навчальні ігри, відеолекторій, *соціально-інтерактивний театр, форум-театр тощо.*

#### *IV. Профілактичний напрям:*

##### *Профілактична робота з педагогічним колективом.*

Для роботи з педагогічним колективом практичним психологам навчального закладу необхідно брати участь у роботі тематичних педагогічних нарад, на яких робити повідомлення про інноваційні технології освітнього процесу, інтегрування в педагогічну практику останніх досягнень педагогіки та психології з питань навчання і виховання учнів різних вікових категорій, здійснювати психологічний супровід молодих учителів, а також роботу з профілактики емоційного вигорання.

##### *Профілактична робота з батьківською громадськістю.*

Активне залучення батьків до профілактичної роботи з дітьми, оскільки саме вони залишаються основним джерелом інформації для дітей. Проводячи відповідну роботу з батьками, можна через них доносити до дітей інформацію про загальні засоби попередження насильницьких ситуацій та наявні форми допомоги, яку дитина може отримати на базі школи. Це особливо стосується дітей молодшого віку.

Привертання уваги органів системи освіти та громадськості до існування проблеми насильства серед дітей в школі, її наслідків та виявленого переліку потреб учасників освітнього процесу для її розв'язання.

Заходи соціальної реклами щодо шляхів попередження правопорушень та способів поведінки в ситуаціях насилля: організація та проведення спільних акцій з представниками громадських та недержавних організацій; розробка буклетів, листівок; проведення конкурсів плакатів, творів тощо.

#### *V. Аналітико-прогностичний напрям:*

– запровадження механізмів аналізу ризиків виникнення насильства серед дітей у кожній конкретній школі;

– розробка плану дій щодо розв'язання проблеми насильства та запровадження системи постійного відстеження випадків булінгу серед дітей: виявлення дітей-агресорів, організація системної роботи з ними фахівців, індивідуальної роботи та в групах, залучення до такої роботи фахівців-психологів.

Слід зазначити, що на сучасному рівні знань з проблеми булінгу над дітьми намітилися нові тенденції у плануванні профілактичних дій, які направлені, перш за все, на його попередження. Аналіз досвіду закордонних держав щодо подолання явища насильства над дітьми дозволяє визначити найбільш ефективні соціально-профілактичні дії:

1. Контроль за здоров'ям батьків, спеціальні навчальні програми для батьків, виявлення схильних до насильства дітей у ранньому віці (12 років) з подальшим спостереженням за ними, залученням до реабілітаційних програм, створення спеціальних «груп допомоги» при школах, організаціях, виявлення груп ризику, широке залучення громадськості та ЗМІ, створення благодійних об'єднань.

2. Створення спеціальних навчальних програм для студентів, педагогів, проведення статистичних і епідеміологічних досліджень у всіх прошарках суспільства, удосконалення законодавства в зазначеній галузі, розвиток медичної і реабілітаційної допомоги жертвам насильства.

3. Комплексне наукове дослідження проблеми.

4. Формування в суспільстві ідеології, яка засуджує насильство у всіх його проявах, створення відповідних законодавчих актів, норм, регулюючих ЗМІ, телебачення й кіноіндустрії, індустрії ігор.

5. Створення спеціальної системи лікування і реабілітації підлітків, схильних до насильства загалом і до сексуального насильства зокрема, із залученням психологів, психіатрів, педагогів, активістів-батьків.

6. Забезпечення спеціального навчання співробітників міліції [5, с.97].

В основу національного законодавства України з протидії насильства в сім'ї та жорсткому поведженню з дітьми покладено такі міжнародні документи, як Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Конвенція ООН проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або таких, що принижують гідність, видів поведження і покарання, Модельний закон ООН про домашнє насильство, Декларація ООН про викорінення насильства щодо жінок, Конвенція ООН про права дитини, Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції і дитячої порнографії, Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, Європейська соціальна хартія, а також діють Закон України «Про попередження насильства в сім'ї», Сімейний кодекс України тощо, якими стверджуються права дітей на гідне існування, захист від різних видів насилля.

В Україні здійснюються відповідні профілактичні соціальні та соціально-педагогічні втручання, які дозволяють усунути негативні чинники сімейного насильства або ж мінімізувати їх.

*Соціальна профілактика* (грецьк. *prophylakticos* – запобіжний) – діяльність, спрямована на запобігання виникненню, поширенню чи загостренню негативних соціальних явищ та їх небезпечних наслідків. Соціальна профілактика – це один із напрямів реалізації соціальної політики, який здійснюють шляхом прийняття відповідного законодавства, економічними заходами, діяльністю установ освіти, охорони здоров'я, соціальної роботи культури, правоохоронних органів, засобів масової інформації тощо.

Метою соціальної профілактики є не тільки попередження проблем і негативних явищ, а й створення умов для повноцінного функціонування суспільства та життєдіяльності окремих осіб.

Тому до основних напрямів соціальної профілактики відносяться: виявлення, усунення чи нейтралізація чинників, що породжують негативні соціальні явища та соціальні проблеми, сприяють їх загостренню та заважають розвитку людини, а також формування в людей якостей, необхідних для подолання проблем і задоволення потреб нешкідливим чином [4, с.72].

Можна виділити такі загальні завдання соціальної профілактики:

- дослідження причин та факторів проблеми;
- встановлення ресурсів, необхідних для подолання проблеми або виявлення наявних;
- запобігання негативному впливу середовища;
- розширення можливостей для задоволення потреб, подолання проблеми, повноцінної життєдіяльності (підвищення соціальних ресурсів);
- подолання особистісних факторів, котрі здійснюють вплив на виникнення та загострення проблем або заважають їхньому розв'язанню;
- підвищення особистісних ресурсів, здібностей особистості адекватно реагувати на проблеми, долати їх та задовольняти потреби;
- організація взаємодії суб'єктів у подоланні проблеми, організація діяльності, що спрямована на попередження та подолання проблем.

Успіх профілактичної роботи у більшості випадків залежить від дотримання основних принципів соціальної профілактики:

1) забезпечення права людини на незалежний вибір своєї поведінки, обмеженого подібним правом інших людей, відмова від спроб маніпулювати людиною;

2) екологічність, безпечність профілактичних дій для представників цільових груп та їхніх виконавців;



3) відповідність профілактичних заходів потребами та інтересам представників цільових груп, їхнім віковим та соціокультурним особливостям;

4) запобіжний характер профілактики;

5) системність заходів;

6) міжвідомча співпраця у здійсненні заходів та профілактичних програм.

Проблема насильства над дитиною торкається питань гідності дитини, її прав, медико-соціального забезпечення, інформування та виховання, а також соціально-політичного, морально-етичного та культурного аспектів.

*Цілі профілактичної роботи щодо подолання булінгу:* зменшення негативних наслідків на всіх рівнях; покращення якості життя людей, які зазнали насильства; зменшення ризику повторних випадків насильства; зміцнення потенціалу суспільства [4, с.73].

Соціальна профілактика включає в себе первинну, вторинну та третинну профілактику булінгу щодо дітей. Як доводить багаторічна практика організацій, що працюють з проблемами попередження та подолання насильства, цей феномен має виражений циклічний характер: практично кожен акт насильства має свою передісторію і практично завжди насильницькі дії мають тенденцію до повторення. Тому завдання профілактики – первинної, вторинної та третинної – нерозривно пов'язані між собою.

Первинна профілактика булінгу та жорстокого поводження з дітьми спрямована на все суспільство, є найбільш масовою та неспецифічною. Первинна профілактика булінгу щодо дітей – це сукупність заходів, спрямованих на попередження розвитку чинників ризику виникнення насильства щодо дітей; формування в суспільстві ненасильницького світогляду, культури толерантності та чуйності (у тому числі – ґендерної); неприйняття насильницької моделі виховання дітей та насильницьких стосунків між людьми загалом.

*Первинна профілактика* – найбільш масова та найбільш неспецифічна, її контингент включає загальну популяцію дітей, підлітків і молоді, а метою є формування активного, адаптивного, високо функціонального життєвого стилю, спрямованого на здоров'я.

Первинна профілактика є найбільш ефективною. Зусилля первинної профілактики спрямовані не стільки на попередження хвороби, скільки на формування здорового способу життя.

Інструментом первинної профілактики можуть бути превентивні програми та інформаційні кампанії різного рівня. Основними суб'єктами профілактичної діяльності на цьому рівні є система освіти, шкільні психологи, соціальні педагоги та працівники соціальних служб.

*Основні завдання первинної профілактики насильства щодо дітей:* розроблення та впровадження освітніх та просвітницьких програм з метою

змінення соціальних і культурних моделей відповідальної, ненасильницької поведінки чоловіків і жінок (дітей та дорослих); викорінення упереджень, звичаїв та інших практик, базованих на ідеях меншовартості або зверхності, нетолерантності; широке впровадження програм підготовки молоді до сімейного життя; програм для молодого подружжя або тих, хто збирається до шлюбу; формування усвідомленого батьківства; підвищення батьківської компетентності; раннього розвитку дитини тощо; розроблення превентивних шкільних програм для обов'язкового впровадження їх в позакласне виховання, спрямованих на формування у дітей ненасильницького світогляду; організація та проведення громадських акцій на національному та місцевому рівнях, спрямованих на формування ненасильницького світогляду, культури толерантності та чуйності (у тому числі – ґендерної), культури миру (зокрема акції «16 днів без насильства») серед населення; скорочення кількості зон підвищеного ризику (погано освітлені або погано контрольовані зони); розташування зупинок громадського транспорту (автобус, метро, вокзал) в безпечних зонах; поліпшення патрулювання вулиць; створення та запровадження постійно діючих програм підвищення кваліфікації для всіх категорій фахівців (поліцейських, лікарів, вчителів, соціальних педагогів/працівників, психологів, суддів, працівників прокуратури, голів сільських рад, працівників управлінь та відділів у справах сім'ї та молоді тощо), які працюють у сфері захисту дітей та попередження насильства, а також з дітьми, які зазнали насильства, та особами, які вчиняють насильство [3, с. 200].

Слід зазначити, що сьогодні існує багато програм, спрямованих на подолання насильницької поведінки у дітей і підлітків. Вони істотно розрізняються між собою, оскільки базуються на різному розумінні природи дитини, насилля, миролюбності, моралі. У теоретичних роботах із виховання робиться акцент на особливих якісних стосунках вихователя з вихованцем, пов'язаних із глибокими емоційними структурами, які актуалізуються при «відході» з предметного пласта стосунків у пласт казки, метафори. На наш погляд, ефективною програмою первинної профілактики насилля є навчальний курс М. Ліпмана «Філософія для дітей» [1]. Ця педагогічна система становить собою досить новий і цікавий підхід до проблеми подолання насилля, включаючи не тільки систему педагогічних заходів, але і певну філософсько-світоглядну концепцію.

Теоретико-педагогічна і філософська концепції Ліпмана базуються на двох передумовах:

- 1) на вірі в розумність людини;
- 2) на переконанні, що рефлексивно-дослідницька освіта є найбільш дієвим соціальним інститутом, здатним істотно зменшити нерозумність, насилля й аутодеструктивність людини. Метою рефлексивної освіти дослідник вважав навчання молодих людей навичкам розумності для того,

щоб надалі вони (молоді люди) стали розумними громадянами, розумними партнерами, розумними батьками. Автор вважав, що у сучасних учнів лишається нерозвиненою здатність до розв'язання моральних проблем, міжособистісних конфліктів, соціального спілкування. Дослідник наголошував, що значно більшою мірою дітей слід навчати вмінням самостійно розмірковувати над змістом таких категорій, як особистість, свобода, право, відповідальність, пошана до інших людей, компроміс, насилля тощо. Діти повинні отримати практичні навички розв'язання моральних конфліктів на засадах терпимості і пошуку розумних компромісів. Якщо підліток знаходить оптимальний спосіб розв'язання тієї або іншої проблемної ситуації, це пов'язується із його інтелектуальним задоволенням, що закріплюється й на рівні емоцій.

Отже, мета превентивного виховання полягає у формуванні навичок аргументованого, критичного мислення, ведення дискусії, якісної міжособистісної комунікації, необхідних для ненасильницького розв'язання людських проблем. Таким чином, первинна профілактика насилля полягає у розвитку рефлексивного мислення, у навчанні розумності і трансляції ціннісного знання в спеціально організованому комунікативному середовищі.

*Вторинна профілактика* спрямована на раннє виявлення ситуацій підвищеного ризику щодо виникнення насильства або жорстокого поводження та на відвернення причин та умов, які сприяють скоєнню насильства конкретними особами.

Метою діяльності на цьому рівні є втручання, здебільшого пов'язані з розв'язанням конфліктів та реагуванням на прояви неадекватної поведінки дорослих щодо дитини (в тому числі на рівні впровадження програм розвитку батьківських навичок, яка сприяє соціальній реабілітації агресорів). Якщо в родині дитини складна (кризова) ситуація, вивчається можливість провести сімейну (або шкільну – якщо мова йде про дії вчителя чи вихователя) групову нараду, вжити заходи родинного консультування та соціальної допомоги.

*Основні завдання вторинної профілактики насильства щодо дітей:* розроблення та впровадження системи раннього виявлення ситуацій підвищеного ризику виникнення насильства щодо дитини; виявлення та нейтралізація чинників, які сприяють скоєнню насильства щодо дитини конкретними особами; підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація їх соціального супроводу; підвищення кваліфікації педагогів, вихователів, інших фахівців, які працюють в установах для дітей (інтернати, у тому числі – спеціалізовані, для дітей з вадами розвитку, будинки дитини, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, приймальники-розподільники для дітей, виховні колонії тощо) щодо збагачення арсеналу методів виховання дітей, які мають

девіантну поведінку, психічні відхилення тощо, що дають позитивний результат та виключають будь-яке насильство над дитиною [3, с. 201].

*Третинна профілактика* означає міри втручання у тих ситуаціях, коли насильство та жорстоке поводження вже здійснено і діяльність спрямовано на недопущення рецидиву, реабілітацію жертви та роботу з агресором.

*Мета профілактики цього виду* – проведення відповідних запобіжних або каральних заходів, реалізація психокорекційних програм, переорієнтація поведінки агресора в сторону поваги до особистості дитини та загальнолюдських цінностей. Крім того, обов'язковим елементом є робота з потерпілими, їхня реабілітація та інтеграція у громаду. Для цього залучають належні ресурси громади та створюють середовище підтримки.

Важливим елементом зазначених програм є зв'язок із соціальними послугами в громаді, які можуть надати потрібну допомогу в процесі реінтеграції кривдника (наприклад, лікування від алко- та наркозалежності, психіатрична/психологічна допомога та соціальна робота з ним і його найближчим оточенням). Дуже важливу роль у цьому відіграє створення та діяльність мультидисциплінарної команди.

*Основні завдання третинної профілактики булінгу щодо дітей:* кризове втручання та вилучення дитини із ситуації насильства; надання комплексної допомоги дитині, яка зазнала насильства, та її сім'ї; розроблення та забезпечення ефективного функціонування реабілітаційних програм для дітей, які зазнали булінгу; розроблення та забезпечення ефективного функціонування програм соціальної реабілітації для осіб, які вчиняють насильство (насамперед – для батьків) з урахуванням їх статі, віку та інших особистісних характеристик.

Слід зазначити, що соціальна профілактика всіх видів здійснюється на рівні всього суспільства, окремого регіону, макросередовища (макрорівень), окремої соціальної групи, закладу, організації, мікросередовища (мікрорівень), окремого індивіда (індивідуальний рівень).

Профілактична робота на *макрорівні* здійснюється у вигляді комплексних національних профілактичних програм, кампаній у засобах масової інформації, масових заходів, скоординованої діяльності у межах закладів та організацій на найвищому державному рівні.

На *мікрорівні* профілактика здійснюється у вигляді спеціальних регіональних програм, заходів та окремих дійств у межах закладів та організацій за місцем проживання. У свою чергу, *індивідуальний рівень* профілактики здійснюють спеціалісти й волонтери з окремими особами.

В Україні існує законодавчо визначена система установ та організацій, на які покладений захист дітей від насильства (булінгу) та здійснення профілактики цього явища. До відповідної системи входять: служби у справах дітей; органи внутрішніх справ (насамперед – кримінальна міліція у справах дітей); органи та заклади освіти; органи та заклади охорони

здоров'я; управління (відділи) у справах сім'ї, молоді та спорту; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; притулок для дітей та центр соціально-психологічної реабілітації дітей; Всеукраїнська дитяча лінія та система телефонів довіри.

Відповідно до «Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення» (Наказ Державного Комітету України у справах сім'ї та молоді, Міністерства внутрішніх справ України, МОН України, Міністерство охорони здоров'я України № 5/34/24/11 від 16.01.2004 р.) координуючим органом у сфері захисту дітей від насильства та жорстокого поводження визначено служби у справах дітей, які, окрім координації, також мають низку важливих завдань, зокрема: ведуть загальний облік дітей, які зазнали жорстокого ставлення, та сімей, у яких діти зазнали жорстокого поводження; координують діяльність органів освіти, охорони здоров'я, внутрішніх справ щодо профілактики та припинення фактів жорстокого поводження з дітьми; надають необхідну допомогу дитині, яка зазнала жорстокого поводження, та в разі загрози його вчинення вживають заходи до попередження жорстокого ставлення щодо дитини; направляють дитину для обстеження стану її здоров'я до установ і закладів охорони здоров'я з метою документування фактів жорстокого поводження, надання дитині необхідної медичної допомоги, у тому числі лікування в стаціонарі; уживають невідкладних заходів з ліквідації наслідків і загрози неправомірних дій щодо дитини; у разі потреби разом з кримінальною міліцією у справах дітей розв'язують питання про тимчасове вилучення дитини із середовища, де вона зазнала жорстокого поводження, та про подальше її влаштування; спільно з центрами соціальних служб для молоді надають необхідну соціально-психологічну допомогу, проводять профілактичну та роз'яснювальну роботу щодо наслідків жорстокого поводження з дітьми; представляють, у разі необхідності, інтереси дитини в суді.

В Україні значна роль у подоланні явища насильства над дітьми традиційно відводиться освітнім установам. У вищезазначеному «Порядку» визначені функції органів та закладів освіти щодо попередження насильства над дітьми. Зокрема вони: здійснюють приймання заяв та повідомлень про випадки жорстокого поводження з дітьми; терміново (протягом однієї доби) передають повідомлення у письмовій формі до служби у справах дітей, органів внутрішніх справ про випадок жорстокого поводження з дитиною чи реальну загрозу його вчинення; уживають заходи з виявлення і припинення фактів жорстокого поводження з дітьми у закладах освіти, притягують до дисциплінарної відповідальності співробітників, учнів та інших осіб, які допускають жорстоке поводження з дітьми; керівники закладів освіти зобов'язують педагогічних працівників, зокрема класних керівників, проводити попереджувальну роботу

з батьками з метою недопущення випадків жорстокого поводження з дітьми в сім'ях, а також відстежувати подібні випадки з боку інших учнів; класні керівники організують роботу з батьками щодо роз'яснення наслідків жорстокого поводження з дітьми в сім'ях, а також з особами, що становлять найближче оточення дитини, яка постраждала від жорстокого поводження або існує реальна загроза його вчинення.

За виконання законодавчих актів відповідає адміністрація закладу освіти. Тому з боку адміністрації має бути розроблений внутрішній механізм взаємодії учасників освітнього процесу щодо попередження та виявлення випадків жорстокого поводження з дітьми, попередження загрози його вчинення та реагування, якщо такі випадки мали місце.

У разі необхідності адміністрація закладу може залучити до справи соціального педагога, психолога, медичного працівника. При цьому адміністрація відповідає за нерозголошення конфіденційної інформації щодо дитини, яка зазнала жорстокого поводження.

У жодному разі спеціалісти, до яких звернулася дитина або які виявили факт насильства щодо дитини, не мають права замовчувати таку інформацію. Це не лише питання моральності. По-перше, нехтування проблемою призводить до погіршення ситуації та може мати набагато гірші наслідки; по-друге, спеціалісти несуть відповідальність за виконання норм законодавства.

Відповідно, якщо до будь-кого із працівників органів внутрішніх справ, органів та закладів освіти, охорони здоров'я, управлінь у справах сім'ї, молоді та спорту, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо звернулася дитина з приводу жорстокого поводження з нею, той, до кого звернулася дитина (державний посадовець, лікар, учитель, соціальний педагог, вихователь, психолог, працівник соціальної служби, міліції тощо), зобов'язаний оформити письмово звернення дитини і передати його до відповідного територіального підрозділу служби у справах дітей протягом однієї доби з моменту отримання такого звернення.

Велике значення у вирішенні проблеми булінгу має соціально-педагогічна спрямованість діяльності освітнього закладу, оскільки соціально-педагогічна профілактика булінгу у діяльності педагогів передбачає організаційно-виховні заходи, спрямовані на попередження та нейтралізацію основних причин і умов, що спричиняють явище булінгу. Вони реалізуються за чотирма напрямками, оскільки об'єктами мають бути діти, батьки, співробітники закладу та громадськість.

Соціально-педагогічна профілактична робота з дітьми має за мету формування в останніх правової грамотності відносно злочинів проти особистості; навчання безпечній поведінці в цілях захисту від агресії оточення; формування позитивних ціннісних орієнтирів відносно майбутньої сім'ї, виховання дітей.

*Зміст профілактичних технологій щодо запобігання булінгу* включає: вивчення особливостей і проблем дітей в аспекті запобігання жорстокому поводженню; формування позитивної мотивації дітей щодо сприймання проблеми та стимулювання до засвоєння інформації щодо жорстокого поводження; формування знань із проблеми (права дітей; як захиститися від насильства; що робити в кризовій ситуації; до кого і як звертатися); формування негативного ставлення до жорстокого поводження, позитивної мотивації до сприйняття знань, що стосуються проблеми; формування ціннісних настанов, пов'язаних із проблемою протидії насиллю; формування досвіду розв'язання проблем у дитячому колективі ненасильницькими шляхами, уміння гідно захищати себе, не дозволяти собою маніпулювати; стимулювання й корекція ненасильницької поведінки; стимулювання до самовиховання. Підвищення поінформованості про можливі засоби стримування та контролювання власної агресії.

Формами й методами соціально-педагогічної роботи з дітьми в рамках профілактики жорстокого ставлення (булінгу) є: індивідуальні профілактичні бесіди з соціальним педагогом, психологом, класним керівником, шкільним лікарем; тренінгові вправи, соціально-рольові ігри для відпрацювання навичок безпечної поведінки, формування позитивних сімейних ціннісних орієнтирів; перегляд відеоматеріалів з проблеми насилля з подальшим обговоренням; інформування через рекламу соціальної допомоги послуг, які надаються в центрах, службах задля підвищення рівня обізнаності щодо проблеми насильства; визначення причин, різновидів, наслідків жорстокого ставлення до дітей у сім'ї; висвітлення можливості отримання допомоги в разі появи факту насильства.

При роботі з дітьми, які зазнали насильства, педагог повинен керуватися рядом *принципів*, які можна сформулювати наступним чином: 1) створення атмосфери довірливих відносин «вчитель – дитина»; 2) підключення до процесу реабілітації дитини всіх суб'єктів державної системи соціальної підтримки і захисту дитинства (органи соціального захисту населення, освіти, охорони громадського порядку, охорони здоров'я); 3) тісна взаємодія із сім'єю дитини.

Таким чином, зіставний аналіз показав, що у сучасній науці та практиці виділяють шість основних стратегій профілактичних дій у випадку булінгу:

1. *Інформаційні профілактичні програми.* Головна мета – надати адекватних, актуальних і доступних знань, інформації, відомостей з приводу різних форм булінгу та їхній вплив на особистість будь-якого віку. Вони базуються на таких видах діяльності, як використання ЗМІ, листівок, брошур, плакатів, лекцій та семінарів на відповідну тематику.

2. *Навчальні профілактичні програми.* Вони допомагають розвивати основні життєво важливі уміння й навички. За кордоном такі навчальні

профілактичні програми проводять у школах та інших громадських місцях: будинках культури, релігійних установах, клубах тощо. Ці програми мають на меті навчити особу захищатися соціально прийнятним способом, адекватно реагувати на зовнішні загрози; вміти опанувати себе в стресовій ситуації, конструктивно вирішувати конфлікти, ефективно спілкуватися, приймати вмотивовані рішення в різних психологічних умовах тощо.

3. *Альтернативні профілактичні програми.* Ці програми відомі як інтерперсональні тренінги. Вони відносяться до активних групових методів роботи, які спрямовані на самовдосконалення й саморозвиток, допомагають дисциплінуватися, формувати самоповагу, усвідомлювати свої сильні сторони тощо. В тренінгових групах навчання сприяє зміні життєвої позиції, настанов, розвитку сенситивності, самосвідомості, підвищенню соціально-психологічної компетентності. Оскільки усі ці якості однаковою мірою важливі в професійній діяльності вчителя, керівника, психолога.

4. *Інтервенційні профілактичні програми.* Ці програми надають перевагу допомозі окремим особам в усвідомленні себе, своїх потреб у пошуку шляхів розв'язання проблем. Інтервенція включає товариські взаємини з людьми та підтримку їх у критичні періоди життя.

5. *Профілактичні програми зміни оточення.* Ці програми спрямовані на усвідомлення, виявлення і зміну тих чинників в оточенні, які сприяють насильницьким діям чи пошуку руйнівних впливів, змінюють свідомість. Цей вид профілактичних програм поширений у середовищі молодих людей, котрі схильні до вживання алкоголю та наркотиків.

6. *Програми змін суспільних правил.* Найчастіше такі програми націлені на локальне середовище. В їх межах відбуваються зміни у місцевому самоврядуванні, законодавстві. До сказаного вище слід додати, що для фахівців особливий інтерес представляє така форма психопрофілактичної роботи, як балінтовські групи. Це своєрідна модель групового аналізу міжособистісних проблем, запропонована подружжям Балінтами.

Сьогодні балінтовські групи працюють як ефективна форма в умовах післядипломної освіти педагогів і психологів. Цей метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН) застосовують як з психокорекційною, так і з психопрофілактичною метою. Курс навчання в групі АСПН формує у її членів навички глибокого самопізнання й пізнання інших людей, сприяє оволодінню інструментарієм проникнення в приховані мотиви, а також допомагає апробувати нові форми поведінки [2].

Особливо цінним метод АСПН може бути для вчителів, яким через специфіку професійної діяльності доводиться працювати як у формалізованих умовах, що представляються на уроці, так і взаємодіяти



з учнями у вільній обстановці в позаурочний час, на факультативних заняттях, орієнтованих на підвищення культури спілкування дітей.

### **Література до параграфа**

1. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навчально-метод. Посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 232 с.
2. Єфремова Г.Л. Профілактика насильства в сім'ї та попередження дитячої жорстокості в освітньому середовищі: Навчально-методичний посібник. Суми: НВВ СОІППО, 2017. 200 с.
3. Журавель Т. В. Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей. Соціальна педагогіка : навч. посібник / За заг. ред. О. В. Безпалько; Авт.-кол. О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко та ін. : Київ: Академвидав, 2013. С. 197–209.
4. Психолого-педагогічна робота у загальноосвітніх навчальних закладах з профілактики насильства над дітьми: Метод. посіб. / Автори-упоряд.: Вовчок Т.В., Степура Н.П., Даниленко І.С. та ін.; За заг. ред. Т. П. Цюман. Київ: ВПЦ «Експрес», 2009. 328 с.
5. Реан А. А. Психологическая служба школы (принципы деятельности и работа с «трудными»). СПб., 1993. 208 с.

*Любов Прядко*

### **3. 6. ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

*Сутність головного права дитини –  
право на повноцінно прожите дитинство,  
в якому поєднуються емоційний комфорт дитини  
та її повноцінний психічний розвиток.*

*В. Лопатіна*

Інклюзивне навчання як нова форма здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами впевнено утверджується в Україні. Разом з тим забезпечення якісного інклюзивного навчання є процесом складним і тривалим, оскільки потребує інноваційних підходів у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на реалізацію індивідуальних можливостей розвитку кожної дитини. Формування ключових компетентностей стануть підґрунтям для формування навичок практичної життєдіяльності та соціально-трудової самореалізації [3].

Упровадження будь-якої інноваційної діяльності є досить специфічною і складною проблемою, оскільки потребує особливих знань, навичок, здібностей.

У всі часи відомі педагоги намагалися зробити навчання легким, доступним та ґрунтовним. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень

провідних учених, серед яких І. Бех, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Пехота, В. Сластьонін, А. Хуторський та інші.

Дослідженню проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до закладу загальної середньої освіти присвячені праці В.Авілова, В. Бондара, І. Демченко, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, О. Мартинчук, О. Нагорної, Ю. Найди, О. Ревуцької, Л. Савчук, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Н. Ткачової, Є. Чайковського та ін. Не дивлячись на такий значний науковий доробок, проблема реалізації технологій потребує вирішення.

Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає «оновлення, зміну, введення нового». У педагогічному аспекті поняття «інновація» означає нововведення, що поліпшує процес освітнього процесу.

За визначенням «Енциклопедії освіти», педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів. Відзначається, що теоретичне і практичне значення освітньої технології полягає у тому, що вона упорядковує освітній процес і процес освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність і соціально-економічну значущість [2].

На думку І. Дичківської, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [1, с. 57].

Інноваційні педагогічні технології – це процес цілеспрямованого, систематичного й послідовного впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів, що особливо важливо для осіб з особливими потребами. Інноваційні технології навчання дітей з ООП мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості [8].

Отже, інновації в навчанні дітей з ООП передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобів підвищення ефективності освітнього та корекційно-педагогічного процесів і сприятимуть оптимізації використання особистісно-орієнтованих, нейропсихологічних, арт-терапевтичних, інформаційних технологій.

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з особливими потребами є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. Успішність організації освітнього процесу забезпечується шляхом уведення

нових технологій. Педагогічні колективи сьогодні працюють над модернізацією змісту методичної роботи, переорієнтацією вчителів на нову особистісно орієнтовану філософію, методологію роботи з дітьми з особливими потребами.

Освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку є однією із найважливіших завдань для країни. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом.

Інклюзивна освіта виникла як запит демократичного суспільства, яке сповідує гуманістичні принципи співіснування, на зростаючу кількість дітей з особливими освітніми потребами. Вона має значний освітньо-виховний потенціал і широку проблематику, яка потребує свого вирішення. Основним аспектом реалізації інклюзивної освіти є індивідуалізація навчання.

Для того, щоб зрозуміти специфіку використання освітніх технологій для дітей з особливими потребами у закладі загальної середньої освіти, необхідно звернутися до основоположних понять інклюзивного навчання, таких як: «діти з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «результати навчання».

Широке вживання терміна «діти з особливими освітніми потребами» зініціювала Саламанкська декларація, опублікована у 1994 році. Воно стосується усіх дітей і молодих людей, чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням. Чимало дітей мають труднощі в навчанні, відтак – спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі.

Особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [5].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [5].

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [5].

Результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти, які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів.

Не зважаючи на те, що ідея інклюзії є дуже привабливою, потрібно розуміти, що дитина з особливими освітніми потребами знаходиться у середовищі, яке вимагає від неї набагато більшої концентрації та зусиль, ніж від будь-якої іншої дитини. Також важливо пам'ятати, що чим активніше така дитина буде залучена до освітнього процесу, тим більше шансів на розвиток вона має [10].

Для того, щоб застосувати ту чи іншу технологію, необхідно володіти обов'язковим колом компетенцій, які допоможуть реалізувати ці технології. Перш, за все необхідно знати ті ключові проблеми, які виникають у дітей з особливими освітніми потребами у тій чи іншій ситуації. Адже вони є загальними і проявляються постійно. Якщо їх не враховувати, то це призведе до невротизації дитини у кращому випадку, або до появи псевдокомпенсаторних механізмів, з якими працювати буде набагато складніше.

Під час освітнього процесу в інклюзивному середовищі використовуються освітні технології, що є ефективними для контингенту учнів з різними потенційними можливостями. Зупинимося на основних:

- індивідуалізація навчання;
- традиційне інтенсивне навчання;
- когнітивні стратегії навчання;
- диференційоване викладання.
- пряме навчання;
- взаємне навчання або кооперативне навчання.

Одразу зауважимо, що у диференційованому викладанні відбувається органічне поєднання всіх трьох підходів. Кожен з них охоплює низку методів, що і визначають стратегію викладання.

Для вирішення конкретних стратегічних завдань навчання (для класу в цілому, групи учнів, окремого учня) добираються технології, які є найбільш придатними для кожної навчальної ситуації.

Зупинимося на характеристиці кожної освітньої технології навчання дітей з особливими освітніми потребами.

*Індивідуалізація навчання* є врахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчальній роботі.

Ними можуть бути різні фізичні і психічні якості і стани особистості: особливості всіх пізнавальних процесів і пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру і волі, мотивація, здібності, обдарованість. Крім того, на навчальну діяльність учня впливають різні соціальні чинники (статус учня в класному колективі, домашні і різні інші зовнішні впливи).

Визначимо особливості організації індивідуалізації навчання, виходячи із таких чинників:

- рівень розумового розвитку учня;

– швидкість засвоєння навчального матеріалу та можливість працювати самостійно (чим нижче темп просування, тим більше учні потребують допомоги);

– навчальні вміння (виявляються в самостійній роботі учнів з навчальним матеріалом: при сприйнятті й обробці нового матеріалу, при виділенні з нього істотного, його структуруванні і зв'язуванні нового матеріалу з раніше пройденим, при узагальненні навчального матеріалу, повторенні і його застосуванні).

До особливостей учнів, які слід враховувати при індивідуалізації навчальної роботи, належать:

- 1) здатність до навчання;
- 2) навчальні вміння;
- 3) навченість, яка складається як з програмних, так і позапрограмних знань, умінь і навичок;
- 4) пізнавальні інтереси (на фоні загальної навчальної мотивації).

Специфічна навчальна мета в аспекті індивідуалізації полягає у можливості вдосконалити знання, вміння і навички учнів, сприяти реалізації навчальних програм підвищенням рівня знань, умінь і навичок кожного учня окремо і таким чином зменшити його абсолютне і відносне відставання (під останнім розуміється навчання нижче своїх можливостей), поглиблювати і розширювати знання учнів, виходячи з їх інтересів і спеціальних здібностей. Розвивальна мета індивідуалізації має сприяти формуванню і розвитку логічного мислення або його елементів (залежно від потенційних можливостей дитини), креативності й умінь навчальної праці, спираючись на зону найближчого розвитку учня.

Індивідуалізація навчання володіє додатковими можливостями – викликати в учнів позитивні емоції, а саме впливати на їх навчальну мотивацію і ставлення до навчальної роботи, поліпшувати навчальну мотивацію і розвивати пізнавальні інтереси.

Метою індивідуалізації навчання є одночасно збереження і подальший розвиток індивідуальності дитини, виховання неповторної особистості.

Індивідуалізація навчання в закладі загальної середньої освіти розглядається як пристосування навчального середовища до особливостей учнів з особливими освітніми потребами, створення сприятливих умов для розвитку здібностей і можливостей учнів.

Індивідуалізація є врахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчальній діяльності. У першу чергу це стосується визначення тих особливостей, які впливають на навчальну діяльність дитини з особливими освітніми потребами і від яких залежать результати навчання. Індивідуалізацію можна розглядати з точки зору процесу навчання, змісту освіти і побудови системи освіти. Якщо взяти до уваги академічну

успішність, то з метою організації якісного навчання слід звертати увагу на такі аспекти:

#### 1. Рівень розумового розвитку учня.

Рівень розумового розвитку учня дослідниця Н. Менчинська пов'язує з двома поняттями: «научуваність» і «навченість». Поняття «научуваність» визначає як здатність досягати у більш короткий термін більш високого рівня засвоєння, що виступає передумовою до навчання. Результати дослідження довели, що фактори научуваності володіють відносно стабільним характером. Вони хоча і піддаються розвитку, але потребують більшого напруження в одній діяльності, і, на жаль, починають зменшуватися при переключенні на іншу. Поняття «навченість» охоплює знання, уміння і навички.

#### 2. Швидкість засвоєння навчального матеріалу.

Швидкість засвоєння навчального матеріалу – це комплексне явище, яке полягає у швидкості темпу узагальнення. Чим нижче темп просування, тим більше учні потребують допомоги. Саме цією особливістю і відрізняється більшість дітей з особливими освітніми потребами.

Коли дитина з особливими освітніми потребами приходить до закладу загальної середньої освіти, то навченість може відповідати стартовому рівню навчання, але у процесі просування індивідуальною шкільною траєкторією із-за недостатньої діяльності вищих мозкових функцій її темп буде дуже різко відрізнятися від учнів з типовим розвитком.

Для досягнення успіху в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами необхідно враховувати:

- 1) час, протягом якого дитина може концентрувати увагу (5–7 хв., 15 хв.);
- 2) зручність (давати дитині можливість визначити, в яких умовах їй зручніше працювати: в ресурсній кімнаті, класі/групі тощо);
- 3) відволікання (визначати місце і умови роботи, за яких дитина мінімально відволікається на сторонні подразники; слідкувати, щоб увага була сконцентрована на матеріалах уроку/заняття);
- 4) рівень шуму (визначати робоче місце здобувача освіти поруч із учителем/вихователем, асистентом або лідером групи, щоб уникати шуму);
- 5) вибір матеріалів (розташовувати в центрі тільки ті матеріали, що стосуються теми, завдання; використовувати засоби навчання, які сприяють соціальному та емоційному розвитку дитини);
- 6) створення сприятливої атмосфери (ранкові зустрічі, святкування досягнень дитини, визначення учня «дитиною дня», нагородження призами).

*Традиційне інтенсивне навчання.* Використання цієї технології сприяє активізації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами, допомагає повніше й чіткіше усвідомити поняття та сформувані базові компетенції. Навчання організовується за чітко структурованою схемою. Цей

процес розподіляється на окремі кроки. Розуміння пройденого матеріалу постійно контролюється, моделюється із застосуванням відповідних умінь і навичок. Учні залучаються до навчальних ситуацій, у яких вони і повинні проявити власні знання теми. Ми тут простежуємо чітку практичну спрямованість навчання. Цей процес має систематичний і послідовний характер. Інтенсивне навчання можна застосовувати при фронтальних, групових, індивідуальних формах роботи [11].

#### *Когнітивні стратегії навчання.*

Когнітивні стратегії визначаються як плани, дії, кроки та процеси, спрямовані на реалізацію будь-якого навчального завдання або вирішення проблеми.

Навчальні стратегії – це прийоми, що вчать думати, а головна їхня мета – формування здатності учнів розширювати сферу застосування цих засобів аби навчитися мислити. Методики формування навчальних стратегій дають можливість полегшити навчання дітей з ООП, які стикаються з труднощами у процесі навчання.

Успішна навчальна діяльність учнів зумовлена такими чинниками:

- 1) застосуванням стратегій для вибіркового зосередження на найінформативніших аспектах навчального стимулу;
- 2) стратегіями для ефективного кодування нового матеріалу для його легкого відтворення;
- 3) знанням того, за яких умов певна стратегія є ефективною;
- 4) моніторингом ефективності усіх цих стратегій.

Для досягнення певних навчальних результатів стратегії можуть застосовувати і учні, і педагоги. Для учнів вони слугують інструментом, щоб «навчитися вчитись» і регулювати власну навчальну діяльність. Адже саме це закладено у базових принципах навчання:

1. Навчання – це освітній процес, що передбачає інтерпретацію учнями нової інформації, співвіднесення її з наявними знаннями та організацію для подальшого відтворення.
2. Навчання – складний інтелектуальний процес, який має повторюваний і не абсолютно лінійний характер.
3. Учні – активні учасники, на яких покладається відповідальність за конструювання смислу та регулювання власного навчання через використання різноманітних стратегій.
4. Здатність учня до навчання залежить від чинників його розвитку, сукупності загальних знань та підходу до виконання завдань.

Існує чимало стратегій для розвитку та підкріплення пізнавальних процесів таких, як: організація, розуміння, повторення інформації для її запам'ятовування чи розширення. Під час виконання певних завдань учні активізують відповідні когнітивні процеси. Зважаючи на це, використовують

відповідні стратегії для підкріплення та розвитку пізнавальних процесів (організації, розуміння, запам'ятовування тощо).

Для опрацювання академічного матеріалу доцільно застосовувати таку послідовність почергових кроків:

- запитання для стимулювання мислення учнів;
- активне залучення мисленнєвих операцій та відпрацювання навчальних умінь на практиці;
- ознайомлення з графічними зображеннями, що структурують матеріал;
- навчання учнів уміння ставити запитання вищого рівня.

Серед методик, що використовуються для формування когнітивних стратегій, слід визначити такі:

- 1) «міркування у групах»,
- 2) графічні організатори (схеми-павутинки, дерева сортування, ланцюжки послідовностей, кругові діаграми, матриці для категоризації тощо),
- 3) «Знаємо – Хочемо дізнатись – Дізнались»,
- 4) мнемічні/ейдетичні прийоми та інші.

#### *Технологія «Диференційоване навчання»*

Диференційоване навчання – це теорія викладання, яка ґрунтується на тому, що навчальні підходи мають бути різними та адаптованими до індивідуальних та різноманітних навчальних потреб учнів у класі. Модель диференційованого навчання вимагає визначення в учнів рівня знань, готовності до навчання, розвитку мовлення, уподобання у навчанні та інтереси [4].

Зміст уроку концентрується на процесі викладу навчального матеріалу для різних учнів, розробляється на основі таксономії Блума (класифікація рівнів інтелектуальної поведінки від навичок мислення нижчого порядку до навичок мислення вищого порядку). Є шість рівнів: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінка та креативність.

Ідея диференційованої інструкції полягає у поданні матеріалу відповідно до стилю засвоєння матеріалу: візуального, слухового та кінестетичного, а також через слова. Процес уроку базується на стратегії роботи в парах, невеликих групах або індивідуально.

Урок може включати традиційну систему викладання, але також можливі відео або онлайн-клас, настільна гра. Учні матимуть безліч варіантів для засвоєння матеріалу, включаючи друкований, цифровий та аудіокниги. Для цифрового тексту важливі параметри розширення тексту, а також вибір кольорів та контрастності екрану.

Приклади диференціації процесу:

1. Запропонуйте схему теми / відео презентацію / підручник для учнів-візуалів.
2. Дозвольте учням-аудіалам слухати аудіотекст.



3. Надайте учням-кінестетикам змогу завершити інтерактивне завдання онлайн.

Результат уроку – це те, що учень створює наприкінці уроку, щоб продемонструвати майстерність засвоєння навички. З точки зору методу диференційованої інструкції є кілька варіантів: тести з визначеннями, декілька типів виборів відповідей, сітка відповідей та структурована відповідь, відповіді «так/ні» / картки «так/ні», портфоліо теми, створення відео, малюнок / комікс.

Приклади диференціації кінцевого продукту, коли учні роблять звіт до теми:

1. Учні-візуали створюють схему-малюнок теми.
2. Учні-аудіали звітують усно.
3. Учні-кінестетики роблять макет, що ілюструє тему.

*Технологія «прямого навчання»*

Підхід розроблений З. Енгельманном та У. Беккером та базується на двох принципах:

1) усі учні здібні до навчання, якщо їх навчати правильно – поза попереднім досвідом та даними;

2) усі вчителі можуть досягати чудових результатів, якщо надати ефективні дидактичні матеріали та методи [11, с.105].

Структура уроку методом прямого навчання має таку послідовність:

1. Складні поняття уроку розділені на прості досяжні кроки.
2. Виклад навчального матеріалу є зрозумілим та простим.
3. Навички та кроки попередньо моделюють з дитиною.
4. Учень під керівництвом учителя успішно справляється з завданням.
5. Пропонується кілька прикладів.
6. Навичка «вбудовується» в діяльність та постійно оцінюється прогрес.

Подання матеріалу має таку послідовність:

1. Перевірка рівня знань за допомогою тесту.
2. Детальний план уроку.
3. Швидкий темп виконання завдань та групові відповіді на уроці.
4. Вбудовані процедури виправлення помилок (моделювання, виправлення, перевірка).

Візуальний організатор теми уроку, щоб діти могли бачити основні ідеї, як вони узгоджуються між собою та попередніми знаннями:

1. Уведіть тему.
2. Змінити складний словник знайомими термінами.
3. Навчити учнів співвідношенням між поняттями.
4. Визначити відповідні стратегії навчання.
5. Графічно відобразити організацію вмісту.
6. Забезпечити питання самотестування.

Наведемо приклад прийому навчання Multipass:

1. Читання матеріалів тричі. Уперше читають асистент учителя разом із учнем.

2. Ознайомитися з структурою теми. Дитина читає текст, їй треба розділити маркером виділену інформацію на частини.

3. Прочитати питання в кінці теми, прочитати ще раз текст, знайти відповіді на питання, перефразувати відповіді за схемою (аркуш зі схемою формується асистентом вчителя).

4. Перевірити себе на правильність відповідей за темою.

*Стратегія використання у викладанні технології «навчання без помилок»*

Стратегія навчання без помилок передбачає, що вчитель надає навчальний матеріал і підказку одночасно (із затримкою в часі в 0 секунд), або ж очікує буквально кілька секунд (до 3 секунд), щоб подивитися, як учень це робитиме. Різниця між традиційною системою навчання полягає в тому, що зазвичай це система, де застосовуються підказки від меншого до більшого.

Тобто традиційна методика передбачає, що вчитель дає завдання (наприклад, «Покажи, де 8») і чекає реакції дитини. Якщо припустити, що дитина відреагувала неправильно, учитель говорить «*Hi*», хитаючи головою.

Потім знову повторюють завдання, і, якщо учень ще раз відповідає неправильно, вчитель повторює. Зазвичай учителі кажуть «*Hi*» за неправильної відповіді, вживаючи еквіваленти слова «*ні*»: «*Не так*», «*Спробуй ще*».

Для дитини з ООП таке навчання є виснажливим та малоефективним, оскільки їй треба зробити узагальнення через негативний досвід відповідей-спроб та дійти правильної відповіді.

Стратегія навчання без помилок передбачає навчання одразу «правильної моделі» відповіді та початок навчання з використанням підказок з поступовим зменшенням підказок аж до самостійного виконання.

Наведемо приклад етапів навчання без помилок. Перед використанням стратегії слід здійснити процедуру усвідомлення мети діяльності учнем. Наприклад:

– *Що ми з тобою вивчаємо зараз? (Дитина не знає).*

– *Де ми можемо про це дізнатись?*

– *У візуальному розкладі або щоденнику (Учень з ООП перевіряє розклад).*

Варто поступово відходити від підказок, зменшувати, «*стирати*» їхню інтенсивність. Основною складністю тут є своєчасне і послідовне зменшення підказки. Якщо постійно надавати підказку на одному рівні, то у дитини розвивається залежність від підказок, і вона не зможе виконати потрібні дії самостійно.

Зменшення підказок може відбуватися «Від найбільшої до найменшої».

У такий спосіб спершу використовується найсильніша підказка, щоб реакція сталася у будь-якому випадку. Щойно реакція відбулася, наступного разу використовується слабка підказка. І далі, допоки реакція відбуватиметься самостійно.

Також використовується тимчасова затримка підказки. Спершу підказка дається миттєво після інструкції, але у подальшому навчанні підказка затримується на кілька секунд, щоб реакція випередила підказку. Щойно в цю мить з'являється реакція – значить, відпадає потреба в підказці. Якщо ж реакції не відбувається, знову дається підказка.

Якщо дитина здійснює коректну реакцію самостійно, учитель заохочує сильніше (диференціальне посилення самостійної реакції) і продовжує працювати. Якщо учень знову починає відповідати неправильно, повертаються до сильніших підказок.

Згодом учитель проводить ще кілька блоків і переходить до наступних навчальних навичок, які слід сформулювати за урок. Однак через деякий час учитель знову повертається до цього блоку, щоб спробувати викликати у школяра самостійну реакцію.

Наведемо приклади типів підказок, які доречно застосовувати для дітей з ООП.

Повна підказка або фізична (повністю спрямовує дитину рукою). Наприклад, тримаєте руку дитини в своїй руці і повністю виконуєте дію (написання літери).

Часткова підказка (виконання частини загальної дії). Наприклад, виконуєте частину дії, написання букви або підштовхуєте руку до дії.

Жест (підказка правильної реакції жестом). Наприклад, постукування по правильній відповіді, вказівний жест (підказує картинку з прописом букви)

Моделювання (демонстрація того, що учень має зробити). Наприклад, учитель виконує дію (написання букви), учень повторює подібну дію (написання букви)

Позиційна підказка (правильна відповідь розташована найближче до дитини). Наприклад, правильна відповідь правопису букви серед інших букв розташована найближче до дитини.

Вербальна підказка (словесна інструкція). Наприклад, напиши букву.

Часткова вербалізація (непряме висловлювання, що спонукає до діяльності). Наприклад, що слід зробити?

Узагальнення (учень самостійно виконує завдання). Наприклад, учень виконує завдання без підказок

Навчання без помилок складає систему підказок від більшого до меншого, що означає початкове надання підказок з нульовою затримкою

в часі, тобто негайно, і поступове усунення підказок для формування самостійних реакцій. Однак, найважливішим показником засвоєння навчальних навичок є ієрархічність виконання за кроками:

- 1) з асистентом учителя;
- 2) з асистентом учителя поза класом;
- 3) з іншими дорослими;
- 4) з іншими дітьми;
- 5) самостійно.

Рекомендації педагогам.

1. Відрегулюйте належно свої очікування. Не просіть відповідей учнів, якщо ви принаймні на 90% упевнені, що дитина готова дати правильну відповідь.

2. Які варіанти підказок бувають:

1) надання моделей правильних відповідей або наявність моделей для виконання алгоритму учнем;

2) як треба, виконуйте завдання спільно з учнем. *«Зробімо це разом», «Зрозуміймо, що це означає»* – краща орієнтація на завдання, ніж: *«тепер поясніть мені, що це означає»*.

3. Модифікуйте завдання для виконання:

- розбийте його на частини та навчайте окремо;
- наділіть учня відповідальністю лише за одну або дві складові більшого завдання, поки робите все інше.

Наприклад, завдання запам'ятати прочитану розповідь, виконують, спершу попросивши учня послухати лише один факт у розповіді, а потім просити згадати лише його. Як альтернатива, вчитель і учень можуть спільно переказувати всю історію, тоді учень вносить лише один або два компоненти. Перевага останнього підходу полягає в тому, що сенс усієї історії утримується разом, а не фрагментується. У будь-якому випадку поступово додайте компоненти, щойно учень досягає майстерності.

4. Слід передбачити проблеми учня «заздалегідь». Наприклад, якщо учень читає, і в наступному реченні є певне слово, а ви сумніваєтеся, що той зможе його прочитати, скажіть: *«Я бачу складне слово в наступному реченні – слово Х – дай мені знати, якщо тобі знадобиться допомога, коли ти дочитаєш до цього слова»*.

5. Забезпечте адекватні підказки. Насамперед, почніть з достатніх підказок, які є не схожими на вікторину, щоб одразу отримати правильну відповідь.

Забезпечити значну кількість успішних повторів для забезпечення навчання. Учні з проблемами пам'яті часто мають на 50 відсотків нижчий успіх, а іноді й менше. Такий рівень невдач пояснює частину їхнього розчарування, опору, протиставлення.

## *Технологія використання методу взаємного навчання або кооперативне навчання*

Навчання у співпраці або кооперативне навчання передбачає застосування гнучких методів об'єднання у групи. Учні мають уміти формулювати, аналізувати, захищати власні ідеї. Цьому сприяє колективна діяльність у групах. Навчальне спілкування «учень – учень» допомагає сформувати навички вирішення проблем та вищі функції мислення. Характер учнівської взаємодії в групах залежить від того, як педагог структурує взаємозалежність у навчальній ситуації. Кожен учень отримує нагоду діяти, виконуючи навчальне завдання, – так створюється умова для активного навчання [11].

Опишемо методи об'єднання в групи.

Навчання в малих групах (4–5 учнів), які виконують спільне завдання. Процес діяльності вибудовується на засадах співпраці, а не конкуренції. Серед членів групи має спостерігатися позитивна взаємозалежність та індивідуальна відповідальність. Внесок кожного веде групу до досягнення позитивного результату і належного звіту про виконання навчального завдання.

Методи навчання за допомогою однолітків. Передбачають взаємне навчання учнів класу. Кожен учень по черзі може виступати в ролі вчителя і учня. Це дає можливість закріпити, систематизувати знання, навички, компетентності кожного з учнів. Застосовується для того, щоб учні методом вправ закріпили знання.

Методи навчання соціальних навичок. Спрямовані на підвищення ефективності участі учнів у освітньому процесі. У соціальному аспекті таке навчання передбачає наступне: навчання позитивної поведінки, розвиток соціальної компетентності, соціальної взаємодії. Таке навчання орієнтоване на формування соціальних та комунікативних умінь (слухати, виконувати вказівки, ставити доречні запитання, ефективно взаємодіяти тощо).

Кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників. Водночас, як методика інтеграції, воно є корисним для всіх учнів, а не лише для дітей з особливими потребами. Гнучкість кооперативного навчання пояснюється великою кількістю його форм і методів. Спонтанно організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх учнів до роботи з матеріалом, відповідати на запитання та виконувати ті чи інші навчальні дії. Зокрема, ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці, або для дитини, якій складно активно слухати. Усі учні мають активно слухати й брати участь у діяльності групи та/або всього колективу. Також під час спілкування в парах і трійках «слабші» діти мають перед собою приклад гарного

мовлення та соціальної поведінки в особі товаришів. Отож, ми говоримо про використання таких методик, як: «кутки»; «вертушка»; «вісім квадратів»; «карусель»; «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками»; «три до одного».

Учителям інклюзивних класів необхідно враховувати численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. Для групової роботи зі складним академічним матеріалом Белланка і Фогарті (Bellanca & Fogarty, 1990) рекомендують використовувати таку послідовність базових кроків:

- запитання вчителя для стимулювання мислення;
- докладне пояснення навичок мислення та їх відпрацювання на практиці;
- ознайомлення з графічними організаторами, які «унаочнюють» хід думок;
- навчання учнів ставити запитання вищого рівня [11, с. 46].

Головна мета методів – розвинути навички результативної участі дитини з ООП в навчальному процесі з опорою на поведінковий та соціальний аспекти включення у діяльність однолітків.

Метод взаємного навчання найкраще застосовувати на таких етапах освітнього процесу: розвиток навичок шляхом повторення або на етапі закріплення отриманих навичок і знань, однак не на початку вивчення теми.

Взаємне навчання дітей є потужним інструментом, який підвищує ефективність навчання в інклюзивних класах. Навчання з допомогою однолітка є навчальною стратегією, яка одночасно стосується навчальних та соціальних умінь учнів. Навчання за допомогою однолітка ефективно у засвоєнні таких навичок:

- як виконувати завдання в групі;
- як дотримуватися правилам поведінки у школі,
- як брати участь у групових формах у класі.

Виокремимо п'ять компонентів взаємного навчання:

- 1) позитивна взаємозалежність;
- 2) взаємодія «очі в очі»;
- 3) індивідуальна відповідальність;
- 4) формування соціальних навичок;
- 5) робота у групі як чинник розвитку.

Кроки реалізації взаємного навчання:

1 крок: вибір стратегії. Для методу взаємного навчання застосовують дві стратегії роботи: вибір пари учнів для взаємного навчання («навчання з допомогою однолітка») або навчання у парах в умовах класу («кооперативне навчання»). Відмінність вибору стратегії залежить від ступені залучення того чи іншого учня до процесу навчання. «Кооперативне

навчання» в умовах класу відрізняється від «навчання з допомогою однолітка» саме тим, що всі учні в класі діляться на пари й виконують обов'язки «вчителів» і учнів.

2 крок: підготовка середовища, стимулів, видів діяльності, підготовка середовища та стимулів. Для забезпечення ефективного засвоєння навчального матеріалу, доцільно відповісти на три питання:

1. Який час є доцільним для занять?
2. Де проводити заняття?
3. Які матеріали будуть потрібні для занять?

Намагайтесь упродовж дня знайти для занять 10–15 хвилин і спланувати розклад так, щоб такі заняття проводити 3–5 разів на тиждень.

Якщо у дитини порушення опорно-рухового апарату, деякими іграшками або предметами одягу користуватися нелегко. Треба замінити їх іншими предметами, якщо відомо, що з цим їй важко справлятися. Якщо школяр погано чує, все ж можна дотримуватися програми – лише додайте картки PECS, жести або елементи іншої мови спілкування, яка найкраще підходить дитині. Якщо учень погано бачить, долучають матеріали більші, яскравіше забарвлені або ті, що мають опуклості, наприклад, шрифт для незрячих.

У вказівках та інструкціях є речення, які дитина з ООП добре зрозуміє. Тому поміркуйте над тим, як і про що будуть говорити діти-вчителі. Перевіряйте: чи розуміє учень значення слів, які вчитель або однокласник промовляє. Наприклад, вдалою є інструкція: *«Поклади олівець у верхню червону шухляду!»* Проте, чи зрозумілі учневі такі поняття, як *«верхня»*, *«в»*, *«під»*, *«червоний»*? Іноді слід знайти простіше слово для пояснення того, що мається на увазі. У будь-якому випадку, якщо частину завдання дитина з ООП виконати не може, запитайте себе, чи дійсно вона розуміє, що їй слід зробити.

Указівка має бути якомога простіша. Якщо процес навчання побудований правильно, завдання складатиметься не більше, ніж з одного-двох речень. Потрібно, щоб указівки були чіткими й короткими. Вони мають спрямовувати, а не відволікати: *«Сергійку, подивися, що я роблю!»*, *«Добре, Сергійку, спробуй ти!»*.

3 крок: навчання з допомогою однолітка.

Стратегія навчання однолітка, який навчатиме навичкам у класі складається:

1. Навчання однолітка. Інструкція. Чітко скажіть «учню-вчителю», що слід зробити. Інструктуючи його, ви мусите знати, чого від нього хочете. Навчіть дитину говорити короткими реченнями, а потім демонструвати діяльність. Важливо надати алгоритм дій «учню-вчителю», який бере участь у навчанні.

2. Ініціація взаємодії з дитиною з ООП. Словесні вказівки «учню-вчителю» слід вимовляти повільно і в той момент, коли інша дитина звертає увагу.

3. Моделювання «Роби так». Проговоріть, що завдання «учню-вчителю» варто виконувати разом з дитиною із ООП. Після пояснення і показу, якщо це доцільно, «учень-учитель» своїми руками керує руками дитини із ООП і виконує разом з нею всі дії. Демонстрація навички на взаємодії нормотипової дитини з дорослим. Не моделюйте відразу всі дії. Запам'ятати таку модель дитині складно. Замість цього моделюйте кожен крок, який дитині належить зробити.

На початковому етапі дійовою особою є «учень-вчитель»; а дитині з ООП відводиться роль пасивного спостерігача. Але після двох або трьох активних маніпуляцій із руками дитини поступово зменшується фізична допомога з боку «учня-вчителя». Якщо шляхом імітації дитина добре засвоюватиме ці окремі дії – невеликі кроки, починають моделювати більші кроки, демонструючи ту сходинку, на яку, на ваш погляд, вона реально зможе піднятися. Намагайтеся не забувати, що моделювання тоді дасть ефект, якщо проводиться повільно і з належним перебільшенням виразності окремих дій.

4. Надання підкріплення дітям. Після виконання підкріплення надається одразу (наприклад, увага від дорослого: «Дай п'ять!»), або у вигляді улюбленої цікавої діяльності (запускання мильних бульбашок, відвідування сенсорної кімнати), жетонів (наприклад, частини улюбленої картинки у вигляді пазлу), смаколиків.

5. Система самоконтролю для дитини з ООП. Коли слід перейти до наступного кроку навчальної програми, перевіряють, як дитина з ООП виконує те завдання, над яким працювали. Якщо вона успішно виконує завдання, за словесною вказівкою, значить, готова до наступного завдання.

Слід тоді дитині разом з дорослим у візуальному розкладі відмітити завершення виконання або в розкладі навчання навички поставити мітку про виконання.

Стратегія кооперативного навчання «Пауза, підказка, схвалювання». Наприклад, за такого підходу «дитина-вчитель» слухає, як учень читає уривок прозового тексту. Коли учень робить помилку, «дитина-вчитель» чекає 5 секунд, щоб надати змогу виправити помилку самостійно. Якщо цього не відбувається, то «вчитель» підказує, а потім хвалить учня за правильну відповідь.

У взаємному навчанні в умовах класу використовують такі ідеї:

1) розбивши учнів на пари випадковим способом, попросити їх мінятися ролями в парі та щотижня призначати нові пари;



2) запланувати таке навчання так, щоб воно відбувалося 15–20 хвилин три або чотири дні на тиждень.

Вибирайте матеріали, що дозволяють самостійне виправлення помилок (наприклад, картки з відповідями у вправах на заучування). Навчайте й ретельно спостерігайте за учнями (особливо на початкових стадіях), які виступають у ролі учителя.

Діти з ООП повинні навчитися: ставити питання; подавати підказки; давати позитивний зворотний зв'язок; виправляти помилки; реєструвати процес навчання.

Висвітливо прийоми реалізації технології кооперативного навчання. Але спочатку зауважимо, що перед використанням цих прийомів асистенту вчителя слід продумати варіанти модифікації навчального матеріалу для ефективного виконання. Наприклад, малюнки замість тексту або застосування з гаджетів набору тексту замість написання.

Нумерована команда: створена команда з чотирьох учасників. Кожному учаснику присвоюються номери 1, 2, 3, 4. Питання даються всій групі. Групи співпрацюють, щоб відповісти на запитання, щоб усі могли усно відповісти на запитання. Учитель називає номер (наприклад, два), і учень дає відповідь.

Лінія самооцінювання: Учні ставлять собі бали від 10, що означає, що вони розуміють щось цілком і 1, тобто не розуміють.

Думай у парі – поширення думки: Цей метод дозволяє формувати навички індивідуального рішення навчального завдання. Вчителі ставлять питання, що вимагає абстрактного осмислення. Учні думають і записують відповідь. Пара формується і вони розповідають про свою відповідь партнерові. У класі діляться відповідями.

Думайте у парах та четвінках: подібно до структури мислення – у парі. Учитель запитує учнів, як вони виконують завдання, призначені для пар, згодом пари приєднуються до іншої пари, щоб порівняти свої висновки. Інструкція новоствореним «квадратам» полягає в досягненні консенсусу в межах груп або пояснення своїх висновків іншій парі, яка приєдналася до них.

Переміщатись – Завмерти: учні піднімаються і рухаються по класу. Попросіть учнів переміщатись, а потім завмерти. Поставте питання, а учень у парі разом із партнером обговорюють це. Потім поставте питання кільком дітям, щоб вони поділилися своїми ідеями з класом.

Таким чином, успіх у створенні інклюзивного середовища можна констатувати тоді, коли у ньому приймають всіх дітей, цінують їх унікальні риси та надають можливості для навчання й діяльності в різний спосіб залежно від індивідуальних потреб і цілей. З огляду на це, інноваційна

діяльність є досить специфічною і складною, а отже, потребує особливих знань, навичок, здібностей.

Для успішної інклюзії в умовах закладу загальної середньої освіти необхідно враховувати такі чинники: командний підхід; вивчення потенційних можливостей дитини з ООП; застосування адекватних і ефективних технологій навчання; задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей; педагогічно правильної педагогічної підтримки дітей з ООП та їх батьків; співпрацю з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі.

Таким чином, ефективність навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному класі забезпечать: індивідуалізація навчання, традиційне інтенсивне навчання, когнітивні стратегії навчання, диференційоване викладання, пряме навчання, взаємне навчання або кооперативне навчання. Навчання дитини в закладі загальної середньої освіти може бути успішним за наявності адекватних освітніх технологій і підтримки.

### **Література до параграфа**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. С. 56–72.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру: метод. посіб. / за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 228 с.
4. Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ткачова Н. Г., Булаш І. В., Турчина І. С. *Молодий вчений*. 2018. № 11 (63). С. 276–282.
5. Колупаєва А. А, Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. пос. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
6. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за ред. О.М. Пехоти. К.: Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.
8. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник № 4 НДЛ інклюзивної освіти* / упор. Савчук Л. О., Юхимець І. В. Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.
9. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
10. Ревуцька О.В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/20509/1/164-Revutska-265-267.pdf>
11. Теорія і практика інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / упор. Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
12. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Львів: «Новий світ», 2019. 264 с.

### **3.7. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

Конфлікти відіграють надзвичайно важливу роль в житті кожної окремої людини, сім'ї, організації, держави, суспільства і людства в цілому. Вони охоплюють всю сукупність соціальних відносин і соціальної взаємодії людей, виступаючи при цьому необхідною умовою суспільного розвитку. У даний час потреба в науковому дослідженні конфліктів стала актуальною, оскільки етап негативного ставлення до конфлікту змінився етапом його визнання як природного і в ряді випадків бажаного явища.

Особливої актуальності набуває питання вивчення конфліктної компетентності особистості. Сьогодні поняття «конфліктна компетентність» займає одне з центральних місць у філософській, соціологічній, психологічній і педагогічній науках. При цьому зберігається стійкий і постійно зростаючий інтерес до вивчення різних аспектів і форм конфліктної компетентності. Однак, незважаючи на наявні в психологічній науці дослідження соціальних конфліктів, конфліктна компетентність, особливо у галузі освіти, вивчена все ж в недостатній мірі.

Сучасна освіта стає все більш складною системою, в якій доводиться діяти у світі, що динамічно змінюється, висуває щораз більші вимоги до всіх учасників освітнього процесу, які виражені, в тому числі, і прагненням до формування ефективної виховно-освітньої діяльності в контексті потреб і запитів сучасного соціуму. З іншого боку, це важлива соціально-психолого-педагогічна проблема, вирішення якої зачіпає основи сучасного суспільства.

Конфлікти в педагогічній діяльності надовго порушують систему взаємовідносин в освітньому середовищі, викликають у педагога стан глибокого стресу, незадоволеність своєю роботою тощо. Проблема формування конфліктної компетентності в учасників конфлікту показує, що він не належить до тих явищ, якими можна ефективно керувати на основі життєвого досвіду і здорового глузду. Ефективний вплив на соціальний конфлікт може бути здійснено в тому випадку, коли є достатня глибина теоретичних знань, розуміння істинних причин виникнення конфлікту, його динаміки, закономірностей розвитку і способів вирішення. Таке розуміння можливе тільки на основі інтеграції теоретичних знань і практичних напрацювань щодо формування конфліктологічної культури. Ситуація така, що з одного боку, педагоги не володіють достовірними знаннями і вміннями, яким чином здійснювати діагностику конфліктної поведінки в процесі освітньої діяльності, а з іншого – як здійснювати необхідне формування конфліктологічної культури.

Прагнення знайти шляхи вирішення цього протиріччя і визначило проблему наших наукових пошуків. У теоретичному плані – це проблема формування рівня конфліктологічної культури педагогів. У практичному плані

– це проблема розробки комплексу заходів, що здійснює формування конфліктологічної культури педагогів. Місце і значення даної проблеми в науці і практиці визначається тим, що більшість сучасних дослідників, як зазначає Н. Т. Рожков, вважають проблему попередження і подолання конфлікту більш важливою для досягнення високої ефективності в діяльності, як окремої людини, так і колективу, ніж діагностика цього явища. При цьому дослідження конфліктів є одним з перспективних напрямків сучасної психологічної науки. Багато авторів розробляють методологію вивчення міжособистісних конфліктів і способи їх дозволу (А. Я. Анцупов, Н. В. Грішиній, Б. І. Хасан, Р. Х. Шакуров, А. І. Шипілов та інші).

У більшості робіт конфлікт розуміється як прояв ситуаційної несумісності, яка носить характер міжособистісного, групового та соціального зіткнення, що виникає в результаті здійснення одним із суб'єктів неприйнятних для іншої особистості дій, що викликають з її боку неприязнь, образу, протест, небажання спілкуватися з даним суб'єктом (А. Я. Анцупов, Н. В. Грішина, Р. Х. Шакуров, А. І. Шипілов та інші). Увагу дослідників привертають причини виникнення конфліктів в педагогічному середовищі (В. К. Єлісеєв, Е. Е. Єфімова, Н. В. Самсонова), а також поведінка суб'єктів освітнього процесу в конфлікті (К. Томас, Н. В. Грішина). Спеціальних робіт з цієї проблеми майже немає, особливо в контексті сучасних умов розвитку освітнього процесу у школах та стосовно діяльності педагогів дошкільних освітніх установ державного або приватного типу.

Конфлікт традиційно займає важливе місце в житті сучасного суспільства. Все більше існує підстав вважати сучасне суспільство, як писав німецький соціолог і філософ У. Бек, суспільством ризику, яке несе в собі загрозу катастроф [4, с. 20] і, відповідно, з огляду на наявність внутрішнього зв'язку між ризиками і конфліктами, цілком виправдано вважати сучасне суспільство – «товариством конфлікту». Особлива роль конфлікту в сьогоденному суспільному житті не тільки дає потужний поштовх розвитку конфліктології як науки, а й дозволяє розглядати теорію конфлікту в якості свого роду універсальної гуманітарної метатеорії.

Необхідно розрізняти поняття «конфліктологічна культура особистості» та «конфліктологічна культура фахівця». Конфліктологічна культура особистості полягає в прагненні (потребі, бажанні) та умінні людини попереджати і вирішувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні. У сучасному суспільстві вирішення соціального конфлікту є найважливішим чинником соціалізації особистості.

При цьому, як зазначає Н. В. Грішина, міжособистісні конфлікти є формою маніфестації протиріч, що об'єктивно виникають в предметно-цільовій основі спільної діяльності. До об'єктивних особливостей соціально-виробничої сфери відносять, зокрема, конкретний зміст трудової діяльності,

її техніко-організаційні характеристики і обумовлену ними професійно-кваліфікаційну структуру колективу, принципи стимулювання праці, особливості управління. Можна стверджувати, – як пише Н. В. Грішина, – що конфлікт іманентно властивий професійній діяльності, а структурування професійної культури конфліктологічним компонентом – це закономірне явище [8, с. 43]. Конфліктологічній культурі фахівця властиве засвоєння і використання особливих, професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. Відомий німецький фахівець з конфліктів Герхард Шварц у книзі «Управління конфліктними ситуаціями: діагностика, аналіз і вирішення конфлікту» описав конфліктологічну культуру, яка поступово розвивається, еволюціонує від простих форм роботи з конфліктом (втеча, знищення) до найскладніших (компроміс, консенсус). Причому процес розвитку конфліктологічної культури, який виражається в оволодінні більш складними стратегіями роботи з конфліктом, йде як у кожного окремого індивіда, так і у всього людства. Г. Шварц вважав, що поведінка людини під час конфлікту перетворюється в навчальний процес. Цей навчальний процес зустрічається як в історії, так і в житті окремих індивідів, іноді навіть при одному і тому ж конфлікті [41, с. 30].

Формування конфліктологічної культури також відзначається фахівцями по-різному. Так, на думку О. І. Щербакової, конфліктологічна культура – це вищий рівень конфліктологічної підготовки людини. Конфліктологічна підготовка складається з таких складових:

- конфліктологічної грамотності – як базового рівня, який проявляється не стільки в знанні механізмів і технологій аналізу і роботи з конфліктом, скільки в інтуїтивному їх розумінні, що дозволяє особистості в цілому конструктивно вирішувати конфлікти;

- конфліктологічній компетентності – як окремого рівня конфліктологічної підготовки, яка полягає в отриманні системи науково-практичних знань про конфлікт, що спеціально сформовані і розвиваються в процесі навчання фахівця [43, с. 22].

Відповідно, конфліктологічна культура – вищий рівень конфліктологічної підготовки особистості. Вона складається з різних компонентів («культур»), які пов'язані в один комплекс і тісно взаємодіють один з одним. Елементи цього комплексу включають: культуру мислення, культуру почуттів, комунікативну культуру, культуру ціннісно-смыслові сфери, поведінкову конфліктологічну культуру. Відповідно:

- культура мислення ґрунтується на теоретичних уявленнях про конфлікт і полягає в можливості індивіда раціонально аналізувати

конфлікт, виділяти головне і другорядне, використовувати зроблені висновки в своїй поведінці;

- культура почуттів – це вміння, що пов'язані з роботою з емоціями, в першу чергу, своїми власними: розуміння емоцій і почуттів, уміння працювати з негативними емоціями, проявляти емпатію тощо;

- комунікативна культура – готовність і вміння вести діалог, партнерську бесіду;

- культура ціннісно-смиислової сфери – сукупність цінностей особистості, спрямованих на конструктивну взаємодію в конфлікті;

- поведінкова конфліктологічна культура – здатність безпосередньо працювати з конфліктом, тобто можливість врегулювати і вирішити конфлікт, не допустити його ескалації, управляти конфліктом тощо [43, с. 22].

На думку І. С. Почекаєвої, конфліктологічна культура складається з трьох компонентів:

- раціонального компонента – полягає в теоретичних знаннях про природу конфлікту, його структуру і динаміку, видах, способах вирішення тощо;

- емоційного компонента – визначає емоційний стан особистості в ситуації конфлікту;

- поведінкового компонента – як системи практичних навичок і вмінь конструктивної роботи з конфліктом.

Розглядаючи подібні концепції, Н. У. Яричів розділяє конфліктологічну культуру на наступні складові частини:

- когнітивний компонент – як «теоретичні уявлення про конфлікт»;

- перцептивний компонент – як «застосування знань про сприйняття людини людиною»;

- аксіологічний компонент – «відображає цінності: ненасильства, життя, іншого тощо»;

- мисленнєво-діяльнісний компонент – «здатність переробляти інформацію і знаходити способи конструктивного вирішення конфлікту»;

- комунікативно-творчий компонент – «компонент, що включає в себе як комунікативні навички, так і творчі можливості особистості при конфліктній взаємодії».

Н. В. Самсонова, розглядаючи структуру конфліктологічної культури фахівця, виділяє чотири блоки:

1. Інформаційний блок, що включає в себе знання про конфлікт: його визначення, структуру, динаміку, характеристики тощо.

2. Аксіологічний блок включає в себе якості і властивості індивідуальності фахівця. Сюди входить і інтелектуальна сфера (якості, пов'язані з гнучкістю і широтою мислення, творчими здібностями особистості), і емоційна сфера (впевненість у собі, вміння керувати своїми емоціями, емпатія та інші). Сюди ж входить мотиваційна сфера (відношення

до конфлікту, розуміння про необхідність конструктивного вирішення конфлікту), вольова сфера, сфера саморегуляції і екзистенційна сфера (прагнення до саморозвитку, самоактуалізації). При цьому аксіологічний блок грає роль базису для тієї перетворюючої діяльності, яка відбувається під час конструктивної роботи з конфліктом [28, с. 38].

3. Операційний блок включає в себе навички і вміння конкретної роботи з конфліктом: вміння аналізувати конфліктну ситуацію, прогнозувати її заздалегідь, здійснювати превенції або врегулювати конфлікт.

4. Блок особистісних якостей включає в себе всі ті якості, які необхідні особистості для конструктивної діяльності в конфлікті і в подальшій, постконфліктній взаємодії: це справедливість, відповідальність, соціальність (моральність, гуманізм), адекватність (самовираження, комунікації тощо), зрілість (здатність здійснювати чесну, взаємовигідну взаємодію) [28, с. 38-39].

У науковій літературі часто зустрічаються два досить близькі поняття: «конфліктологічна культура» і «конфліктологічна компетентність».

Вони не є синонімами, тому необхідно визначити, в чому ж їх схожості, а в чому – відмінності. Так З. А. Тагірова зазначає, що «конфліктологічна компетентність» визначається як складова частина загальної соціальної компетенції, а саме як здатність і готовність до здійснення діяльності з профілактики конфлікту, в реальному конфлікті, як здатність і готовність мінімізувати деструктивні форми конфлікту і перевести їх у конструктивне русло, і при необхідності виступити посередником або медіатором у вирішенні конфлікту [32, с. 157].

На думку А. М. Мітяєвої, конфліктологічна компетентність – це здатність дійової особи (організації, соціальної групи, громадського руху тощо.) В реальному конфлікті здатність здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм даного конфлікту. Вона являє собою обізнаність про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння сприяти реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації. Тоді структура конфліктологічної компетентності складається з двох рівнів:

1) Уміння розпізнавати вже сформований конфлікт, а також врегулювати його.

2) Навички проєктування конфлікту, необхідного для досягнення певного результату.

М. В. Башкін наводить такі структурні характеристики компонентів, що складають конфліктну компетентність особистості: когнітивна характеристика – передбачає вміння особистості аналізувати конкретну конфліктну ситуацію; мотиваційна характеристика – спрямованість особистості на вирішення конфлікту; регулятивна характеристика – вміння управляти собою і своїми емоційними станами в конфлікті [3, с. 25].

Е. Н. Іванова вважає, що, конфліктологічна компетентність включає в себе цілий ряд стратегічних і тактичних компонентів, серед яких особистісні особливості, установки, знання і навички, які сприяють конструктивному управлінню конфліктними ситуаціями. Конфліктологічна компетентність не є механічним набором ряду елементарних навичок і алгоритмів поведінки. Навпаки, це складне, глобальне, багаторівневе явище, що зачіпає базові когнітивні стратегії особистості різного ступеня усвідомлення [13, с. 3]. Ґрунтуючись на наведених вище визначеннях і структурах, можна зробити висновок, що конфліктологічну компетентність трактують в двох сенсах:

1) у вузькому сенсі – як сукупність навичок і знань, завдяки яким особистість, що володіє ними, зможе конструктивно повести себе в ситуації конкретного конфлікту, а як максимум – зможти врегулювати або навіть вирішити конфлікт, що виник. Конфліктологічна культура, таким чином, є більш широким поняттям. Крім знань і навичок, необхідних для конструктивної діяльності в ситуації конфлікту – конфліктологічна компетентність – включає в себе і цінності, що визначають світогляд людини по відношенню до себе і до інших людей, а також блоки, які безпосередньо не пов'язані з конфліктом і практикою його вирішення, наприклад, емоційний блок. Ґрунтуючись на вузькому розумінні конфліктологічної компетентності, деякі автори (наприклад, О. І. Щербакова) визначають цей вид компетентності як більш низький рівень конфліктологічної підготовки особистості в порівнянні з конфліктологічною культурою [43, с. 34];

2) у широкому сенсі – практично як синонім конфліктологічної культури, тобто як сукупність знань і практичних умінь, необхідних для роботи з конфліктом (технології роботи з конфліктом, регуляція емоцій, комунікативні навички тощо), а також теоретична підготовка і певні ціннісні установки. При визначенні конфліктологічної компетентності здебільшого спираються на практичну складову, тобто на конкретне вирішення конфлікту. У той час як конфліктологічна культура поняття більш комплексне.

Слід відзначити також, що в науковій літературі можна зустріти як поняття «конфліктологічна компетентність» і «конфліктологічна культура», так і «конфліктна компетентність» і «конфліктна культура». У нашій роботі розглядаються поняття «конфліктний» і «конфліктологічний» у співвідношенні до культури і компетентності як синоніми. Ґрунтуючись на наведених нами вище визначеннях, можна виділити поняття конфліктологічної культури. Таким чином, конфліктологічна культура – це продукт соціального життя і громадської діяльності людини, який є приватним видом загальної культури і, складаючись в певну систему, виражається в готовності і здатності людини до опису, вивчення і практичної роботи з конфліктом, а також в знаннях індивіда про конфлікти. Культуру ми



будемо розуміти з точки зору аксіологічного підходу. Тоді модель конфліктологічної культури особистості повинна складатися з певних блоків, що разом утворюють структуру конфліктологічної культури і визначаються певними функціями:

1) теоретико-інформаційний блок складається з теоретичних уявлень про конфлікт. Сюди входять знання про те, чим є конфлікт, його конструктивні і деструктивні функції, структура, динаміка конфлікту тощо;

2) ціннісно-смысловий блок представляє собою цінності особистості по відношенню до інших особистостей, до суспільства, конфлікту тощо. Він включає в себе цінності діалогу, ненасильницького вирішення конфлікту, толерантності, прийняття точки зору іншої людини тощо;

3) емоційний блок відповідає за роботу з емоціями в конфлікті – одну з найважливіших задач, тому для неї відводиться спеціальний блок. Він складається з умінь працювати з емоціями: аналіз емоційних станів, їх класифікація, саморегуляція, емпатія тощо;

4) поведінковий блок включає в себе якості і навички, необхідні для безпосередньої роботи з конфліктом. Сюди входять як навички та техніки (асертивна поведінка, техніки вербалізації тощо), так і знання і вміння застосовувати певні технології (переговори, медіація, конфліктологічне консультування). У цей же блок входять комунікативні навички особистості.

Визначення професійної діяльності педагога не має загального формулювання. Проте, сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя фахівцями визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. Так, наприклад, як пише В. І. Грищенко, в її складі прийнято виділяти, з одного боку, психологічну, психофізіологічну і фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну і практичну підготовку як основу професіоналізму [9, с. 25].

Як і будь-яка інша, педагогічна діяльність носить предметний характер, тобто має свій об'єкт, предмет, мету, завдання та засоби. Відповідно, об'єктом педагогічної діяльності є процес особистісного розвитку людини, становлення людини суб'єктом соціокультурної діяльності, поведінки, спілкування; предметом педагогічної діяльності виступають закономірності особистісного і суб'єктного становлення людини, тенденції цього процесу, що визначають найбільш значущі в соціальному відношенні риси людини (тобто образ Я-вихованця, його Я-концепція, його життєва позиція; мета – передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії, тобто, керування педагогічними процесами становлення і розвитку цілісної людини, а також окремих її властивостей і якостей; педагогічна задача конкретизує мету діяльності, визначає або етап, або складову в її досягненні; засоби педагогічної діяльності – це методи навчання та виховання, створення освітнього середовища, виховної

системи. Стосовно до виховання виділяють засоби виховання, а до навчання – дидактичні засоби [30, с. 48].

Характеристика професійної діяльності педагога може бути представлена як сукупність ознак, що відображають рівень його професійної підготовки і діяльності, відповідно до вимог державного освітнього стандарту, рівня розвитку психолого-педагогічної теорії і практики.

Характеризуючи педагогічну діяльність, О. А. Лапіна та Н. Н. Пядушкіна вказують на такі її особливості:

а) перша – професійна діяльність педагога знаходиться в прямій залежності від діяльності вихованця. При цьому дорослий – завжди перший суб'єкт, а дитина, незалежно від статусу, виступає другим суб'єктом і педагогічного процесу, і діяльності. Його індивідуальні особливості, різноманіття і неординарність проявів у конкретних ситуаціях зумовлюють своєрідність педагогічної діяльності дорослого;

б) друга – цілі суспільства знаходяться у відповідності з потребами, цілями і мотивами діяльності педагога, який, розвиваючи дитину, наближає потреби, цілі і мотиви діяльності вихованця до суспільно значущих. Педагог, як один з головних учасників громадського виховання покликаний і підготовлений суспільством до реалізації зазначеного суспільного ідеалу;

в) третя – полягає у відмінності і взаємозумовленості предметів діяльності кожного з її суб'єктів через те, що в діяльності вихованців відбувається часта зміна предмета діяльності. Коло потреб особистості, що розвивається, різноманітне [21, с. 19];

г) четверта – виражається в реальній забезпеченості, складовими якої є засоби і способи їх використання відповідно до характеру праці суб'єктів. Засобами педагогічного впливу виступають предмети і явища навколишнього світу: природа, гра, музика, думки, знання, вірші, сама діяльність, спілкування, колектив. Поза педагогічною діяльністю ці засоби впливають на людину стихійно, і результат цього впливу непередбачуваний. Педагогічну спрямованість ці засоби отримують завдяки суб'єктам педагогічного процесу (педагогу і вихованцю);

д) п'ята особливість проявляється в тому, що результати діяльності педагога і вихованця взаємообумовлені, в процесі педагогічної діяльності вдосконалюється кожен з її носіїв. Змінюючи себе, кожен здобуває знання, вміння, навички, формує особистісні якості, розвиває здібності, задовольняє і збагачує свої потреби, реалізує цілі і мотиви, удосконалює себе [21, с. 19].

Безумовно, на сучасному етапі розвитку суспільства педагог стає ключовою фігурою системи освіти. Рівнем розвитку його особистості визначаються будь-які успіхи, як в даній сфері, так і в розвитку суспільства в цілому.

Педагогічна діяльність характеризується взаємодією значної кількості людей, що відносяться до різних вікових категорій і мають різні уявлення,

погляди, життєвий досвід, що неминуче породжує конфліктні ситуації, для вирішення яких педагогу необхідно володіти конфліктологічною культурою.

Конфліктологічна культура полягає в регулюванні процесів професійної взаємодії (спілкування, взаємної діяльності, взаємин), у перетворенні конфліктогенних параметрів професійного середовища. Конфліктологічна культура тісно пов'язана з інформаційною, комунікативною, психологічною, акмеологічною, спеціальною та іншими видами професійної культури. Її конструктивна функція полягає в гармонізації взаємовідносин суб'єктів професійної діяльності, узгодженні їх взаємних дій, забезпеченні ефективної професійної діяльності, перетворенні конфліктогенного педагогічного середовища з метою попередження подальших конфліктів [28, с. 50].

Умови, що забезпечують суб'єктні відносини в процесі професійної діяльності педагога: підтримання сприятливого емоційно-психологічного клімату в педагогічному колективі; реалізація співпраці в освітньому процесі; ставлення до професійної діяльності як до джерела свого професійно-особистісного зростання [28, с. 134].

Як вказує Д. Л. Моїсеєв, більшість сучасних вітчизняних дослідників вважають, що причини напруженості педагогічної діяльності обумовлені об'єктивними і суб'єктивними факторами.

Під об'єктивними факторами розуміють зовнішні умови ситуації, тобто складні, напружені умови діяльності (завантаженість робочого дня, зіткнення з новими складними ситуаціями, підвищені інтелектуальні навантаження тощо).

До суб'єктивних факторів відносять особливості особистості, що провокують надмірну чутливість людини до певних труднощів професійної діяльності, в тому числі особистісні (мотиваційні, емоційні, соціальні та інші) характеристики [23, с. 14].

Н. В. Кузьміна визначає поняття педагогічного утруднення як суб'єктивний стан напруженості, важкості, незадоволеності, що викликається зовнішніми факторами діяльності та залежить від характеру самих чинників, освітньої моральної і фізичної підготовленості людини до діяльності і від ставлення до неї [19, с.10]. Т. С. Полякова, автор комплексного дослідження з проблем професійних труднощів педагогів, визначає таке поняття як прояв протиріччя між необхідністю виконання певної діяльності і недостатністю знань і умінь, що забезпечують успішність цього виконання. Отже, труднощі характеризуються: умовами діяльності; протиріччям між необхідністю в діяльності і рівнем готовності педагога до діяльності; протиріччям між педагогічною ситуацією і процесом її пізнання; фіксацією суб'єктом неможливості отримати результат у діяльності [12, с. 5].

Як зазначає Е. М. Семенова, при аналізі напруженості педагогічної діяльності необхідно пам'ятати про діалектику «зовнішніх» і «внутрішніх»

чинників, про єдність об'єктивних і суб'єктивних причин. Вплив напруженої ситуації на діяльність людини залежить не тільки від характеру завдання, зовнішньої обстановки, але і від її індивідуальних особливостей, мотивів поведінки, досвіду, знань, навичок, основних властивостей нервової системи [29, с. 29].

Слід зауважити, що оволодіння знаннями у сфері конфліктологічної культури тісно пов'язане з розвитком особистісно-професійних якостей, що дозволяють застосовувати з необхідною ефективністю дані знання і вміння для управління конфліктом. Очевидно, що це передбачає розвиток психологічної готовності людини до повноцінної і позитивної взаємодії зі світом природи, світом людей, світом культури, з власним внутрішнім світом. Тобто, як пише М. В. Кліменських, людина в процесі накопичення життєвого досвіду постійно підвищує рівень індивідуальної психологічної культури, яка виступає базисом для становлення і розвитку конфліктологічної культури особистості [17, с. 4].

Типологія шкільних конфліктів різноманітна і представлена такими видами конфліктів: між дітьми; дитина, діти – педагог; діти – адміністрація; між педагогами; педагог – батьки; педагог – адміністрація; між батьками; батьки – адміністрація [33, с. 190].

В якості основних причин шкільних конфліктів прийнято виділяти: боротьбу за лідерство (між дітьми, педагогами, батьками); дискримінацію дітей, батьків педагогами, педагогів адміністрацією і т.п.; успішність /неуспішність дітей / дорослих у школі; матеріальні можливості школярів / учителів; оцінка успішності дітей; педагогічний стаж, досвід, місце педагога в педагогічному колективі, значимість предметів, що викладаються; жорстка регламентація шкільного життя, форми контролю; структурно-функціональні проблеми освітнього закладу; неадекватний стиль управління; порушення моральних норм і т. п. [17, с. 35].

До напружених ситуацій педагогічної діяльності дослідники (Л. М. Мітіна, М. М. Рибаківа [27]) відносять: ситуації взаємодії вчителя з учнями на уроці (порушення дисципліни і правил поведінки, непередбачені конфліктні ситуації, непослух, ігнорування вимог учителя, «дурні» питання і т. п.); ситуації, що виникають у взаєминах з колегами та адміністрацією школи (різкі розбіжності в думках, перевантаженість дорученнями, конфлікти при розподілі навантаження, надмірний контроль за навчально-виховною роботою, непродуманість нововведень у школі і т. д.); ситуації взаємодії вчителя з батьками учнів (розбіжності в оцінці учня вчителем і батьками, неувага з боку батьків до процесу виховання дітей тощо).

Несприятливі впливи напружених факторів викликають у педагога стрес подвійного роду: інформаційний стрес (пов'язаний з інформаційними перевантаженнями, необхідністю швидкого прийняття рішення при високому ступені відповідальності за наслідки) та емоційний стрес

(виникнення емоційних зрушень, зміни у характері діяльності, порушення поведінки) [27, с. 24].

Внутрішньоособистісні конфліктні ситуації і конфлікти притаманні всім компонентам навчальної діяльності: потребі стани (мотиваційні конфлікти – «не буду виконувати, тому що мені це не знадобиться, не цікаво»), орієнтовні і виконавські дії (когнітивні конфлікти – «не знаю, як робити», «не розумію, що робити»), оціночні дії (конфлікти досягнень – «не знаю, чому двійка, я все відповів», «я знаю цей предмет краще, ніж на задовільну оцінку») [5, с. 25].

Здійснюючи підготовку майбутніх педагогів, важливо усвідомлювати, що поведінка педагога у конфліктних ситуаціях залежить від його особистісних особливостей. Цей висновок підтверджується, зокрема, результатами досліджень І. А. Курочкиної [20] та інших фахівців. Зокрема, як пише І. І. Риданова, необхідна цілеспрямована робота щодо формування у майбутніх учителів доброзичливості, довіри, безумовного прийняття інших як основи для профілактики і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів [20, с. 25]. Відповідно, конфліктологічній підготовці педагога властиве засвоєння і використання особливих, професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів і подальшої реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту. При цьому, професійна конфліктологічна підготовка вчителя характеризується не тільки володінням навичками профілактики і вирішення конфліктів в освітньому середовищі, а й формуванням конфліктологічної компетенції в учнів.

Конфліктологічна підготовка, в кінцевому результаті, як зауважує Н. Є. Серебровська, впливає: на конструктивні функції конфлікту, сигналізує про вогнища соціальної напруженості, розширює можливості отримання інформації про стан організації (діагностується спеціально-професійна культура; збагачується інформаційна культура); сприяє глибшому пізнанню учасниками конфлікту один одного і конфліктної проблеми (конкретизуються об'єкти спеціально-професійної, психологічної, інформаційної та методологічної культури); послаблює психічну напруженість (підтримка функцій психологічної культури); створює інтелектуально-емоційну напруженість, яка супроводжує зіткнення різних стратегій пошуку вирішення проблем (відбувається активізація методологічної культури); запобігає руйнівним протиборствам учасників конфлікту і згуртовує членів трудового колективу (підтримка функцій комунікативної культури) [31, с. 45].

В основі конфліктологічної підготовки педагога лежить формування конфліктологічної грамотності і конфліктологічної компетентності. Відповідно, конфліктологічна грамотність – це базовий рівень конфліктологічної підготовки, що виявляється в життєвому інтуїтивному

і вербалізуємому досвіді, міфологічній свідомості особистості, що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми і протиріччя без особливого осмислення механізмів, що лежать в їх основі [31, с. 45].

Б. І. Хасан визначає конфліктну грамотність як рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння реалізувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації [34, с. 65]. Він також зазначає, що певною конфліктною грамотністю володіє практично будь-яка людина, тобто певний рівень конфліктної грамотності лежить в основі будь-якого вирішення проблемної ситуації, а це значить, будь-якої компетентної поведінки. На думку вченого, високий рівень конфліктної грамотності полягає в тому, що передбачає можливість психотехнічного діяння в досить широкому діапазоні методом зміни умов і самих діючих сторін [34, с. 69].

Конфліктологічна компетентність – це система наукових знань про конфлікт і умінь управляти ним, що цілеспрямовано розвиваються в процесі цілеспрямованої підготовки відповідно до конкретних ситуацій навчальної і професійної взаємодії суб'єктів спілкування [24].

Аналіз досліджень, присвячених проблемі професійно педагогічної компетентності, дозволив виділити напрями та підходи до визначення її змісту та структури.

Представники першого напрямку (наприклад, М. М. Кашапов) [15] розробляли категорію професійно-педагогічної компетентності в психологічному аспекті як характеристику особистості вчителя.

У другому напрямку Р. Х. Шакуров та інші досліджують професійно-педагогічну компетентність як якість особистості [40].

Прихильники третього напрямку (наприклад, Б. С. Гершунський) визначали категорію «професійна компетентність» з точки зору досвіду вчителя і його прагнення до безперервної самоосвіти [7].

Дослідники четвертого напрямку, такі як Т. Г. Браже, розглядають професійно-педагогічну компетентність як систему, що включає в себе аспекти філософського, психологічного, культурологічного, соціологічного та особистісного порядку [6].

В основу наступного напрямку лягли підходи таких авторів, як Є. В. Бондаревська, Ж. М. Вітліна, І. А. Колесникова [18] та інших, що пов'язують професійно педагогічну компетентність з феноменом культури і цивілізації, які є результатом розвитку особистості, її освіченості і вихованості.

З позицій діяльнісного підходу професійно-педагогічну компетентність розглядали Д. М. Грішин, Н. В. Кузьміна [19], А. К. Маркова, О. М. Шиян [42] та інші.

Конфліктологічна компетентність педагогів є компонентом їх професійної компетентності, видом спеціальної компетентності. Це підготовленість і здатність до управління конфліктами в освітньому середовищі. Вона

передбачає не тільки здатність виконувати трудові функції в конфліктогенному середовищі, а й перетворювати його для успішного вирішення завдань навчання, виховання і розвитку.

Становлення конфліктної компетентності при такому її розумінні, на думку Г. С. Бережної, відбувається через суб'єктивації способів продуктивного розв'язання конфліктів. Це, в свою чергу, передбачає подолання конфліктофобічних установок, усвідомлення власних «натуральних» способів вирішення конфліктів і формування навичок організації взаємодії [5, с. 14].

На сьогоднішній день спектр підходів, який стосується розвитку здатності вирішувати конфлікти, навичок продуктивної поведінки, навчання стратегіям поведінки в конфліктній ситуації досить широкий. У рамках соціально-психологічного підходу розроблено значну кількість тренінгових програм з навчання навичкам вирішення конфліктів, існує значний масив рекомендацій з профілактики або припинення конфліктів (переважно з управлінської позиції). Сучасні розробки здійснюють акцент на регулюванні та управлінні конфліктом. І хоча дані роботи виходять із розуміння позитивних функцій конфлікту, їх зміст будується як подолання негативних переживань і отримання навичок «перемоги» в конфліктній взаємодії.

Продуктивний підхід пов'язаний з практикою ведення переговорів, а в контексті навчання – з тренінгами і курсами з навчання переговорів, посередництва [34, с. 3].

Слід погодитися з думкою, висловленою Т. Є. Майоровою, що до теперішнього часу відсутній єдиний дослідницький підхід до визначення структурних компонентів конфліктної компетентності. При цьому не виявлено механізмів співвідношення цих компонентів і функцій конфліктної компетентності. Потребує також подальшого вивчення і проблема виділення соціально-психологічних якостей особистості, що складають основу даної компетентності [22, с. 48].

У зв'язку з цим виникає необхідність розробки цілісної характеристики конфліктної компетентності педагогів дошкільних установ на основі інтеграції різних підходів учених до вирішення цього питання.

У роботі ми дотримуємося положення О. І. Щербакової про те, що здійснення конфліктологічної підготовки педагога необхідно проводити на трьох рівнях: репродуктивному – найбільш низькому рівні, відповідному конфліктологічній грамотності, продуктивному – що відповідає конфліктологічній компетентності, творчому – що відповідає конфліктологічній культурі [43, с. 57]. Термін «компетентний» також означає, серед іншого, «знає, хто розуміється на певній галузі». Тому до когнітивного компоненту конфліктної компетентності можна включити сприйняття конфлікту, а також психолого-педагогічні знання про нього і стратегії його вирішення.

Н. В. Грішина досліджувала суб'єктивні чинники основних конфліктологічних процесів: сприйняття, визначення складної ситуації як конфліктної і суб'єктивні регулятори конфліктної взаємодії опонентів [8, с. 166]. Н. Гришиною також було встановлено, що в процесах сприйняття і визначення складної соціальної ситуації як конфліктної провідне місце займають механізми категоризації та інтерпретації. Ці механізми як способи систематизації індивідом навколишнього середовища відповідно до потреби в зменшенні її суб'єктивної складності стають основою подальших дій, їх регулятором. Від того, як оцінюється, яким змістом наділяється і як пояснюється об'єкт конфліктної ситуації, що сприймається, залежить подальша конфліктна поведінка опонента: «... якщо людина визначає ситуацію як конфліктну, та і стає конфліктом, бо в своїх подальших діях у даній ситуації людина базується на тому визначенні, на тому значенні, яке вона надала ситуації, відповідно розвиваючи конфліктну взаємодію, оцінюючи дії партнера, вибираючи стратегії поведінки» [8, с. 171].

Очевидно, що наділення конфліктною характеристикою ту чи іншу складну ситуацію соціальної взаємодії визначається наявністю в свідомості індивіда уявлень про конфлікт, на основі яких він, порівнюючи параметри ситуації, що сприймаються (учасники, об'єкт) з наявними у нього знаннями, категоризує їх до відповідних типів конфліктів. Які знання про конфлікт – такий підсумок визначення ситуації як конфліктної. У соціальній психології таку відповідність пов'язують з помилками в усвідомленні конфліктної ситуації, які позначаються як «неадекватно зрозумілий конфлікт», «незрозумілий конфлікт», «хибно зрозумілий конфлікт» [13, с. 3]. Перераховані помилки в усвідомленні конфліктної ситуації розрізняються за ступенем точності і адекватності усвідомленої ситуації науковим конфліктологічним знанням.

Отже, показниками сформованості когнітивного компонента конфліктної компетентності є два критерії:

- 1) адекватно зрозумілий конфлікт;
- 2) відсутність помилок у визначенні складної ситуації професійної взаємодії як конфліктної на основі системи знань про конфлікт.

Однак знання дієві, якщо вони не залишаються лише зовнішньою інформацією, але співвідносяться з особистим досвідом, вбудовуються в нього. За цієї умови вони можуть створити мотивуючий вплив, стати компонентом соціальної установки, тобто готовністю діяти певним чином по відношенню до себе, інших, до ситуації [26, с. 42].

Традиційно поведінка описується як сукупність дій, обумовлених сформованими навичками, звичками і конкретною ситуацією, і вчинків, які потребують боротьби мотивів, прийняття рішення, зміст яких перевершує зміст ситуації [25, с. 100].



Згідно з аналізом, проведеним М. М. Кашаповим, поведінковий компонент конфліктної компетентності розділяється на такі складові: вміння вирішувати конфліктні ситуації в педагогічному процесі, стратегію поведінки в конфлікті, а також психологічний захист учасника конфлікту [15, с. 10].

Типи поведінки вчителів у різних конфліктних ситуаціях стали предметом вивчення Е. І. Кіршбаум [33], що виділив шість типів поведінки педагога в конфліктній ситуації і дав їм такі умовні назви і позначення: «репресивні заходи» (РЗ), «ігнорування конфлікту» (ІК), «рольовий вплив» (РВ), «стимул до власних змін» (СЗ), «з'ясування мотивів» (ЗМ), «рефлексія» (Р).

Потрапляючи до конфліктної ситуації, педагог може направити свою активність або на те, щоб краще зрозуміти свого співрозмовника, або на регуляцію власного психологічного стану – щоб запобігти конфлікту або його погасити. Для цього педагогу необхідно вибрати певну стратегію поведінки, враховуючи при цьому власний стиль поведінки, стиль поведінки учасників конфлікту, а також природу конфлікту.

У даний час можна говорити про те, що серед студентів педагогічних професій проводиться цілеспрямована робота щодо формування конфліктологічних компетенцій і відповідних професійно-значущих особистісних якостей у майбутніх педагогів на таких спецкурсах, як «Основи медіації».

Медіація – це особливий вид переговорів, в яких третя, нейтральна особа, яка має певні навички, управляє процесом переговорів таким чином, щоб сторони могли самостійно знайти взаємовигідне рішення ситуації. Медіація як технологія розв'язання конфліктів будується на таких принципах: добровільність усіх учасників (в тому числі і медіатора); рівність сторін у процесі медіації (рівність інтересів і процедурних питань); конфіденційність (перш за все, відноситься до медіатора, медіатор не має права розголошувати інформацію з медіації, конфіденційність учасників – це предмет їх домовленості); нейтральність відносин медіатора до сторін [33, с. 196].

Цілеспрямований розвиток конфліктологічної підготовки педагога також здійснюється через організацію занять на розвиток культури цінності смислової сфери особистості, рефлексії, розвиток емоційно-вольової сфери особистості, комунікативної культури, самоаналізу і навичок аналізу, вирішення і профілактики конфліктних ситуацій в освітньому процесі з різними його суб'єктами (батьками, учнями, колегами, адміністрацією). Також результативною є робота з педагогами в форматі круглих столів. Теми підбираються відповідно запитам педагогів, щодо роботи в конфліктній ситуації, розуміння особливостей конфліктів, їх протікання, виходу із них тощо. Новою формою роботи для вчителів є психологічний кіноклуб, що надає можливість перегляду художніх, документальних фільмів, мультиплікаційних фільмів із демонстрацією конфліктних ситуацій,

з обговоренням та виробленням стратегії їх вирішення. Класично пропонуються освітянам брати участь у роботі тематичних семінарів-практикумів, тренінгових програм, рольових та ділових іграх, майстер-класах тощо.

Реалізація цілого комплексу заходів, що спрямовані на формування конфліктологічної культури педагогів освітніх закладів передбачає теоретичну і практичну значимість. У результаті ознайомлення освітян з рядом ефективних технологій щодо підвищення власної конфліктологічної культури, при виборі способів виходу з конфлікту переважаючими стають конструктивні стратегії і гуманні методи, педагоги починають бачити приховані причини і особливості відносин учасників конфліктів, розбиратися в мотивах і цілях їх поведінки. Збільшується обсяг теоретичних знань про конфлікт, емпатійність педагогів один до одного зростає, вміння і навички для розв'язання конфліктних ситуацій починають застосовуватися на практиці і носити конструктивний характер.

### **Література до параграфа**

1. Башкин М. В. Конфликтная компетентность: Методические указания. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2014. 75 с.
2. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы. М. : Академический проект, 2012. 195 с.
3. Витлин Ж. М. Педагогическая работа с учащимися. СПб.: Лань, 2009. 144 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: проблема развития психики. М. : Высшая школа, 1996. 345 с.
5. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. М. : Педагогика, 2006. 292 с.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2010. 464 с.
7. Гороя В. И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. 197 с.
8. Деркач А. А. Акмеология. М.: НОРМА, 2008. 233 с.
9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. для вузов. М.: Академия, 2010. 211 с.
10. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя. СПб.: Алитея, 2009. 190 с.
11. Иванова Е. Н. Конфликтологическая компетентность как фактор самореализации. *Психологические проблемы самореализации личности*. 2006. № 10. С. 3–9.
12. Игнатова Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте. СПб.: Лань, 2008. 199 с.
13. Киришбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. СПб.: Лань, 2006. 224 с.
14. Клименских М. В. Педагогические конфликты в школе. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 2015. 154 с.
15. Конаржевский Ю. А. Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя. Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2009. 128 с.

16. Корниенко С. М. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2010. 189 с.
17. Кочнева Е. Н. Модульно-компетентный подход к созданию профессиональных образовательных программ. *Среднее профессиональное образование*. 2014. №10. С. 38–43.
18. Куклева Н. В. Формирование конфликтологической компетентности студентов университета, получающих дополнительную квалификацию «преподаватель». Ставрополь: Изд-во СтаГУ, 2006. 190 с.
19. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога. *Школьные технологии*. 2002. № 5. С. 34–41.
20. Мезинов В. Н. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для педвузов. М.: Высш. шк., 2005. 140 с.
21. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
22. Моисеев Д. Л. Особенности межличностных конфликтов педагогов и пути их разрешения. М.: Академия, 2007. 179 с.
23. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, 2013. 1246 с.
24. Писаренко В. И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика. М.: Высшая школа, 2005. 177 с.
25. Платон. Государство. Книга первая. М.: Гардарики, 2002. 390 с.
26. Платонов К. К. Психология личности. М.: ИНФРА-М, 2008. 177 с.
27. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
28. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста. *Высшее образование в России*. 2003. №1. С. 124–128.
29. Семенова Е. М. Напряженные ситуации педагогической деятельности. *Педагогический журнал*. 2012. № 6. С. 29–32.
30. Сергейко С. А. Общие основы педагогической профессии. М.: Педагогика, 2011. 102 с.
31. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социэкономической профессии в вузовский период. Новгород: НИИМБ, 2011. 195 с.
32. Тагирова З. А. К вопросу о становлении конфликтологической компетентности личности в период ранней юности. *Символ науки*. 2015. № 7. С. 157–166.
33. Фомина С. Н. Формирование конфликтологической компетентности будущего специалиста социальной сферы. *Ученые записки РГСУ*. 2009. № 11. С. 57–63.
34. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: учеб. пособие для студентов вузов. М.: МИРОС, 2001. 211 с. 35.
35. Шакуров Р. Х. Опыт управления средним специальным учебным заведением: методические рекомендации. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 2012. 136 с.
36. Шварц Г. Управление конфликтными ситуациями: диагностика, анализ и разрешение конфликта. М.: «Издательство Вернера Регена», 2013. 230 с.
37. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя. *Педагогика*. 2010. №7. С. 20–24.
38. Щербакова О. И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии. *Проблемы современного образования*. 2010. № 2. С. 34–37.

## РОЗДІЛ 4. НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ТЕХНОЛОГІЙ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

*Світлана Домбровська,  
Надія Карпеко,  
Віктор Палюх*

### **4.1. ІННОВАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ**

Сучасний етап соціально-економічного розвитку країни, перехід до ринкової економіки вимагають розробки й вживання невідкладних заходів зі створення системи державної підтримки фундаментальної й прикладної науки, розвитку й управління інноваційною діяльністю, збереженню науково-технічного потенціалу України, радикальних змін фінансування, організації й управління всією наукою з метою вирішення ключових науково-технічних проблем в умовах ресурсної обмеженості держави.

Збереження й розвиток української науки й створення цілісної системи її державної підтримки досить тривалий процес. На початковому етапі цього процесу найбільш актуальним є завдання з формування найважливіших елементів системи державної підтримки розвитку науково-технічної діяльності [3].

Зниження обсягів наукових досліджень та розробок і пов'язаний із цим відтік висококваліфікованих кадрів ведуть до руйнування науково-технічного потенціалу закладів вищої освіти, що завдає помітної шкоди в оборонній науці й техніці, тісно пов'язаними з ними. Збиток наноситься й процесу підготовки кадрів для всієї економіки України.

Технічне відставання в технічній галузі може досягти критичної межі, після якої Україна буде змушено закуповувати високотехнологічні озброєння та техніку за кордоном для того, щоб мати добре оснащену армію та могутню державу.

Основною умовою ефективної «неруйнуючої» конверсії є підтримка в працездатному стані тієї частини науково – технічного потенціалу закладів вищої освіти України, який необхідно зберегти для забезпечення розвитку країни. Такі навчальні заклади й окремі наукові колективи закладів вищої освіти можна виділити за рядом критеріїв, основними з яких є функціональна спрямованість їх діяльності, її збіг із програмами як озброєння за його номенклатурою, а також достатність засобів бюджету для фінансування відповідних робіт [9, с.39].

Для ліквідації технічного відставання необхідний, насамперед, науковий базис – фундаментальні дослідження, у чому особливо сильні в силу своєї високої кваліфікації вчені ЗВО. У зв'язку із цим певна частина робіт наукових колективів ЗВО спрямована на проведення

фундаментальних і пошукових досліджень, розробку високих технологій, та технологій подвійного застосування, створення наукового заділу. Як у системі адміністративно-командного управління економікою, так і при розвинених ринкових відносинах іншого замовника на проведення подібних робіт, крім держави, і джерела фінансування, крім засобів держбюджету, немає. Частково проведення таких робіт (особливо розробка подвійних технологій, створення наукового заділу) може фінансуватися також за рахунок залучення додаткових засобів, зокрема, комерційних структур. Однак частка цих засобів через об'єктивні причини не може бути значною. Частина наукових колективів закладів вищої освіти, що мають достатнє фінансування оборонної тематики, доцільно зберегти для забезпечення необхідних темпів науково-технічного прогресу у цій сфері. В іншій же частині необхідно переходити до ринкових відносин, включаючи використання малих форм наукового підприємництва, нових форм організації науково-технічної діяльності, наприклад, технопарків [10].

Для реалізації цілей конверсії повинен бути сформований ефективний фінансово-кредитний механізм державного управління, який покликано забезпечити коштами процес розробки продукції цивільного призначення, фінансування необхідних для здійснення конверсії капітальних вкладень, проведення науковими колективами, що раніше працювали на оборону, фундаментальних, пошукових і ініціативних робіт із цивільної тематики, компенсацію фінансових втрат від конверсії. Вирішальне значення при цьому здобуває стимулювання першочергового розвитку цивільної тематики пріоритетних напрямків науково-технічного розвитку державного рівня й досягнення конкурентоспроможності продукції на внутрішньому й зовнішньому ринку.

Для фінансування у закладах вищої освіти конверсії військових досліджень і розробок слід використовувати всі можливі джерела, у тому числі:

- засоби бюджету;
- засоби замовників науково-технічної продукції, одержувані за договорами;
- позикові засоби (кредити державних і комерційних банків, партнерський кредит);
- засоби позабюджетних фондів;
- проведення наукових досліджень із залученням засобів іноземних замовників.

За рахунок бюджетних коштів, крім робіт цивільного призначення й фундаментальних досліджень, має здійснюватися часткове фінансування необхідних для конверсії капітальних витрат. Однак оскільки розвиток конверсії збігся за часом із глибокими структурними перетвореннями в економіці країни, з перманентною економічною кризою,

що супроводжується дефіцитом державного бюджету й високими темпами інфляції, це обумовило недолік засобів для конверсійних потреб як у цілому по країні, так і в системі вищої школи України. Слід зазначити також непідготовленість наукових колективів закладів вищої освіти до функціонування в умовах ринкової економіки [11].

Поповнити фінансові ресурси, необхідні для реалізації програм і планів конверсії, здатні структури ринкової економіки. До них, у першу чергу, належать комерційні банки й акціонерні товариства. Перевага комерційних банків у вирішенні фінансових проблем конверсії полягає в здатності:

- швидко мобілізувати значні засоби для кредитування найбільш ефективних конверсійних проєктів;
- видавати кредити на проведення наукових досліджень і розробку нових технологій під забезпечення майбутньою цивільною продукцією – результатом конверсії, одночасно забезпечуючи її маркетинг;
- організувати спільне фінансування найбільш великих наукових конверсійних проєктів на основі банківських консорціумів;
- стати гарантом і посередником при інвестуванні іноземного капіталу в ті конверсійні проєкти, які здатні принести найбільший прибуток.

Найважливішим фінансовим джерелом проведення конверсії у закладах вищої освіти може стати створення на їхній базі технопарків. Використання переваг такої організаційної форми розвитку науки, як технопарки дозволить розв'язати цілий ряд гострих проблем, пов'язаних з конверсією [13]:

- залучити додаткові стимули до ефективного використання науково-технічного потенціалу конверсійних наукових колективів закладів вищої освіти;
- активізувати проникнення створеної в результаті конверсії науково-технічної продукції на внутрішній і зовнішній ринок;
- залучити валютні ресурси для кредитування розробок, що конверсуються наукових колективів, використовуючи інтерес іноземних партнерів до одержання сучасних вітчизняних технологій.

Використання для цілей конверсії позикових і залучених засобів припускає здійснення тільки найбільш ефективних конверсійних проєктів, оскільки інакше неможливо буде виплачувати досить високі в умовах інфляції відсотки за кредит. Платність і зворотність позичок обумовлюють потребу в самому ретельному техніко-економічному аналізі конверсійних проєктів і пропозицій, обґрунтуванні обраних рішень у відповідному методичному забезпеченні [14, с.205].

Кредити банку й інші залучені засоби можуть стати для закладів вищої освіти джерелом формування власних обігових коштів, без яких у цей час

важко містити договори на безавансовій основі, як це прийнято по цивільній науково-технічній продукції. Забезпечення в достатній кількості чистого прибутку для поповнення обігових коштів з метою проведення ініціативних досліджень залежить не тільки від ефективної діяльності наукових організацій, але й від пільг на деякі види наукових праць, проведених закладами вищої освіти.

Для того, щоб засоби бюджету в цілому по країні на потреби конверсії виділялися не по залишковому принципу (що робить невизначеною будь-яку програму конверсії з позицій фінансування), а за певною квотою, цільовим призначенням, необхідно створити в рамках бюджетних коштів спеціальний Український фонд конверсії. Його величину слід затверджувати в тому ж порядку, як і інші видаткові статті бюджету, і враховувати як основну умову при розробці й коректуванню державної програми конверсії.

Успішне проведення соціально-економічних реформ у нашій країні вимагає всебічного використання її науково-технічного потенціалу, активної участі вітчизняної науки в процесах відновлення України відповідно до її загальнонаціональних інтересів і цілей. Це передбачає вироблення єдиних принципів підходів до базисних питань розвитку науки на цьому етапі як в Україні в цілому, так і в системі вищої школи [15].

Називним цілям служить система схвалених українським суспільством, державою й ученими поглядів, виражених у вигляді програмно-декларативних політичних установок, що визначають мету розвитку, принципи організації, роль науки в становленні України як передової економічно розвиненому країні, що лежать в основі її державної науково-інноваційної політики [16].

Національно-державна стратегічна мета в науково-інноваційній сфері -перетворення вітчизняної науки в діючий національний ресурс зростання добробуту громадян, динамічну, самоврядну, багатокладну, пріорітетно підтримувану державою, суспільством і бізнесом інтернаціональну систему виробництва знань, що поєднує масштабні фундаментальні дослідження з конкурентоспроможними прикладними науково-дослідної роботи.

Національно-державна тактична мета у сфері науки в період кризи й стабілізації економіки – збереження кращої, найбільш плідної частини наукового потенціалу України і зокрема, вищої школи, і мінімально необхідного для її майбутнього фронту фундаментальних і стратегічних прикладних науково-дослідних робіт, реалізація антикризової ролі науки в суспільстві, створення умов активного розвитку інноваційної сфери.

При формуванні науково-інноваційної політики виділяються такі завдання: передбачення стратегічних змін в економіці й розробка необхідних заходів для організаційно-економічної, технічної підтримки інноваційних рішень; виявлення передумов тієї або іншої інноваційної

динаміки; створення умов для регулярного відновлення виробництва; неперевищення розумних меж економічного ризику і т.д.[17, с.180]

Виходячи з можливостей науково-технічного потенціалу вищої школи, досягнень у галузі прикладних досліджень, можна виділити основні напрямки науково-інноваційної політики в системі вищої школи України. Це: виборча підтримка досліджень і розробок, принципово нових, критично важливих технологій, що забезпечують підвищення експортного потенціалу за окремими видами продукції; створення умов для передачі новітніх розробок і технологій, що забезпечують підвищення якості продукції, зниження дефіцитності внутрішнього ринку й заміщення імпорту; розробка заходів з запобігання «витоку мізків» і високих технологій за межі країни; підтримка досліджень, що забезпечують удосконалювання підготовки наукових кадрів; формування механізмів управління й підтримки науково-технічної діяльності й нових структур, адекватних кризовим умовам і таким, що сприяють активізації інноваційної діяльності в країні.

Перераховані напрямки науково-інноваційної політики повинні охоплювати досягнення основних стратегічних цілей розвитку науки у вищій школі України [12].

До основних методологічних аспектів формування науково-інноваційної політики у вищій школі України ставляться такі, як:

- пріоритетна підтримка фундаментальних досліджень; сприяння розвитку наукової сфери, комбінація в ній самоврядування й державного управління;
- захист інтелектуальної власності дослідників і держави на результати науково-інноваційної діяльності;
- першочергова підтримка досліджень у галузях, що визначають якість життя;
- конкурентність, змагальність, багатокладність організації наукових досліджень, селективність їх державної підтримки;
- підтримка інтеграції науки, освіти, інноваційної діяльності й підприємництва вчених, забезпечення ефективного співвідношення наукової й інноваційної діяльності; сприяння інтеграції науки вищої школи України у світове наукове співтовариство, рівноправному міжнародному співробітництву українських учених [18, с.35].

Виходячи з основних вимог, пропонованих до сучасної науково-інноваційної політики, необхідно виділити такі принципи її формування.

1. Принцип цільової орієнтації (кінцевої мети). Незважаючи на свою важливу роль, яку він відіграє у формуванні інноваційних процесів, принцип кінцевої мети залишається за рамками практики формування інноваційних процесів.



Для конструктивного використання цього принципу необхідно не тільки погодити мету на якісному рівні, але й визначити, досягнення яких кількісно і якісно позначених підцілей вона вимагає. Кількісна визначеність підцілей припускає зв'язування задоволення раціональних потреб у продукції, що створюється за допомогою нової техніки й технології, з можливістю виділення ресурсів для її відновлення. Оскільки зв'язок між обсягом виділених ресурсів і рівнем задоволення потреб опосередковує через процес відтворення нової техніки, що інтегрує в собі вплив різних факторів, то виникає завдання оптимізації параметрів (властивостей) цього процесу для найбільш ефективного досягнення кінцевої мети.

2. Розгляд інноваційного процесу як цілерегулюючої системи. Інноваційний процес є складною динамічною системою, у рамках якої є різні шляхи й підходи до вирішення завдання, що різняться як необхідними витратами основних видів ресурсів, так і ефективністю їх використання [19].

3. Комплексність вирішення при формуванні науково-інноваційної політики. Формування науково-інноваційної політики припускає прийняття комплексних рішень, тобто вміння виявляти й ураховувати взаємні зв'язки в розвитку виробничих процесів при мінливих умовах невизначеності. Вимога комплексності виходить із того, що до формування науково-інноваційної політики необхідно підходити як до складеної частини загальної стратегії розвитку науки, техніки й процесу виробництва продукції. Найбільш адекватним інструментом реалізації такого підходу є комплексні й цільові програми (проєкти): розвитку галузі; напрямків науки й техніки; створення зразків нової техніки й т.п.

4. Адаптивність-потенційна можливість пристосовуватися до різних змін у навколишньому середовищі таким чином, щоб одержувати в підсумку позитивні наслідки для діяльності системи в цілому.

Для використання цього принципу необхідно погодити рівень науково-технічного потенціалу з параметрами (властивостями) створюваних нововведень.

Сформульовані в такий спосіб принципи утворюють основу методології розвитку й регулювання інноваційних процесів, багато в чому визначаючи вибір інструментарію прийняття управлінських рішень.

Найважливішим інструментом державної політики регулювання ринкових процесів, що дозволяють концентрувати ресурси на ключових напрямках, уникати перенагроювання ресурсів у перспективних виробництвах, є принцип пріоритетності. [1].

Розробка пріоритетів, поряд з оцінкою світових тенденцій, історико-культурних і наукових традицій України, повинна базуватися на сучасних загальнонаціональних цілях і пріоритетах розвитку країни.

Науково-технологічна й економічна багатокладність сучасної України об'єктивно розширює поняття наукових пріоритетів і тим самим можливості

участі науково-технічної інтелігенції у вирішенні актуальних проблем за підтримки держави. У цей час у якості пріоритетів доцільно використовувати найбільш просунуті в Україні й світі новітні напрямки науки, техніки, технології, ті галузі, які тісно пов'язані із задоволенням життєво важливих поточних потреб суспільства, необхідні для подолання кризи й стабілізації економіки й соціальної сфери; наукові й науково-технічні напрямки, результати яких є або можуть стати соціальною й матеріальною базою розвитку ринкової економіки.

Незважаючи на те, що сьогодні основні крапки зростання склалися в сировинних галузях і галузях первинної переробки, пріоритети науково-інноваційної політики вищої школи України повинні мати більш широкий спектр і включати перспективні напрямки розвитку високих технологій у конкурентоспроможних наукомістких галузях виробництва, товарів і послуг [5, с.112].

В українських умовах, виходячи із усієї сукупності факторів (перспективності досліджень, наявності кадрів, необхідних умов та ін.), при розробці й реалізації пріоритетів доцільно використовувати різні режими розвитку наукових напрямків: здатність до аналізу й адаптації закордонних досягнень у вітчизняну науку й освіту; просте відтворення досягнутих масштабів, напрямків і рівня; поступове відновлення; форсований розвиток.

У рамках державної науково-інноваційної політики реформування й розвитку науки вищої школи України необхідно розглядати й забезпечувати в єдності із загальною логікою економічного реформування й розвитку країни, а також з урахуванням специфіки науки як особливої сфери суспільної свідомості й діяльності.

На етапі подолання кризових явищ у науковій сфері вищої освіти потрібен глибокий аналіз її стану, розробка й прийняття стратегії й тактики науково-інноваційної політики, розподіл держбюджетної підтримки науки, що забезпечують збереження її дослідницького «ядра». Потрібно забезпечити державну підтримку необхідного для майбутнього науки України фронту фундаментальних науково-дослідних розвідок, селективну підтримку прикладних конкурентоспроможних науково-дослідних робіт, підтримку наукової й інноваційної еліти, основних наукових шкіл, провірених наукових центрів, державних університетів і закладів вищої освіти, бібліотек, інформаційних центрів. Необхідне сприяння формуванню ринку наукової продукції й інтелектуальної праці. Фінансова й ресурсна підтримка в цей період повинні мати, як правило, селективний і адресний характер.

На етапі стабілізації економіки й наукової сфери вищої школи необхідно послідовне збільшення й розширення державної підтримки фундаментальних і стратегічних прикладних науково-дослідних робіт, структурної, у т.ч. кадрової, перебудови науки, інтеграції науки й освіти, інноваційно-підприємницької діяльності вчених, розширення участі

наукового співтовариства в розробці й реалізації державної науково-інноваційної політики; розширення джерел фінансування й істотного зростання заробітної плати науковців, створення економічних пільг у науково-інноваційній сфері, поетапне введення державної контрактної системи у сфері науково-дослідних робіт, систем управління якістю товарів і послуг [6].

На етапі загального економічного підйому й активізації науково-інноваційної діяльності остаточно слід визначити національні наукові пріоритети. Перш за все треба сформувати ефективні державно-суспільні механізми державного управління українською наукою, які визначають значною мірою самостійний розвиток науки в регіонах з урахуванням їх соціально-економічних особливостей. Виникає якісно нова за рівнем і формами мотивація й соціальний захист наукової праці. Буде сформовано сприятливий інноваційний і інвестиційний клімат для активного вкладення у вітчизняну науку й інноватику засобів національного й іноземного капіталу, міжнародних організацій, приватних осіб. Одержить інтенсивний розвиток форми інтеграції академічної науки закладів вищої освіти й галузевої науки, наукових і освітніх структур, мережа українських інноваційних і технологічних центрів, технопарків і технополісів і інших інноваційних структур.

У ході поетапних реформ науково-інноваційна політика вищої школи України залежно від конкретних умов повинна вміло використовувати форми державної підтримки наукових досліджень для створення наукових напрацювань і ефективної їхньої реалізації в ринкових умовах.

У зв'язку з непередготовленістю атмосфери інновацій, управлінською й фінансовою слабкістю держави, науково-інноваційна політика повинна носити цілеспрямований характер. Зусилля доцільно сконцентрувати на вирішення основних завдань [7]:

- 1) збереження й розвиток наукового й інноваційного потенціалу;
- 2) створення умов для самоорганізації інноваційних суб'єктів.

Актуальність перерахованих завдань обумовлена станом інноваційної діяльності її суб'єктів. Їхнє вирішення вимагає точного виділення провірених напрямків науково-технічного потенціалу, на яких слід зосередити зусилля суб'єктів інноваційної діяльності. Адресна політика дозволить обійтися меншими ресурсами й може бути дійсно реалізована, незважаючи на нинішні обмежені можливості, особливо у фінансових ресурсах.

Одним з основних принципів доцільно вважати постійну адаптацію інноваційної політики до швидко мінливої ситуації в країні. Для цього державою повинен бути організований безперервний моніторинг стану інноваційної діяльності, забезпечений зворотний зв'язок для своєчасного коректування політики.

Іншим принципом є необхідність формування менталітету, готового до фактичної інноваційної дії, що доцільно робити в рамках спеціальної програми, яке має потужний освітній компонент.

Освітня частина програми забезпечить знаннями такі основні групи населення:

- співробітники структур державного й муніципального рівня;
- співробітники підприємств, що конвертують;
- студенти випускних курсів закладів вищої освіти технічних, технологічних, економічних і соціологічних спеціальностей.

Основним завданням відносно освіти перерахованих вище груп населення слід вважати освоєння основ функціонування інноваційної діяльності в умовах децентралізованої економіки, а також принципів посадової й особистісної поведінки в нових умовах господарювання.

Важливою частиною програми є ознайомлення з переліком методів організаційного управління таких класів фахівців:

1) виконавчі директори (менеджери) цільових науково-технічних проектів і програм, здатні організувати роботу цільової бригади й добитися на виході створення товарного продукту;

2) першовідкривачі нових науково-технічних напрямків, здатні на базі наявних фундаментальних і прикладних результатів поставити завдання зі створення наукомістких товарних продуктів;

3) персонал адміністративного апарату управління підприємства, включаючи фахівців з реклами, маркетингу, збуту й реалізації продукції, стратегічному управлінню і т.д.;

4) творці нових виробничих, економічних і соціальних відносин на підприємстві: інженери з якості, фахівці по роботі з персоналом і т.д.

Особливої уваги вимагає підготовка підприємців в інноваційній сфері. До них відносяться: творці й керівники інноваційних організацій, венчурних фондів і організацій, технопаркових структур та ін.

Центрами підготовки повинні стати заклади вищої освіти, академічні інститути, нові навчальні заклади, у т.ч. створені за участю закордонних партнерів.

Програма повинна також представляти заходи щодо підтримки окремих представників – «генераторів ідей».

Враховуючи зростаючу роль регіонів держави, що постійно зростає є доцільним створення регіональних інноваційних структур (технопарків), які включають центр експертизи, фінансовий центр, методичний центр, інформаційний центр і аудиторський центр. Такі структури сприяють «вирощуванню» інноваційних організацій на території регіону в цілому. Регулювання інноваційних процесів в країні вимагає створення мережі подібних комплексів по всій Україні.

Державна підтримка розвитку технопаркових структур повинна бути посилена й спрямована на максимальне швидке введення нормативно-правової й методичної бази, « що вирішує» ініціативу державних і акціонованих науково-технічних організацій, й дозволяє їм створювати інноваційні сфери навколо своїх підприємств. Увага регіональної і муніципальної влади повинна бути зосереджена на технопаркових структурах як діючого засобу розвитку їх територій через інноваційну діяльність. Державна підтримка повинна бути спрямована на створення умов для залучення інвестицій з метою розвитку технопарків й інноваційних організацій, що зростають, а також розробку й уведення механізмів непрямого фінансування з боку держави.

Враховуючи історичний досвід України, особливу увагу слід приділити створенню механізму державного управління інноваційною діяльністю. Для цього слід визначити роль органів державного управління, процедури проведення державної науково-інноваційної політики і їх правове, економічне й інформаційне забезпечення.

Реалізація вищевказаних рекомендацій може створити основу при формуванні науково-інноваційної політики у сфері вищої освіти України.

Таким чином, необхідно відзначити наступне. У країнах з перехідною економікою, у тому числі й в Україні, держава покликана виступити не тільки регулятором, але й у деяких аспектах безпосереднім організатором інноваційних процесів. Це обумовлено рядом причин, зокрема, тим, що: до початку реформ значна частина науково-дослідних, досліджено-експериментальних і виробничих баз (організацій, підприємств) була зосереджена в руках держави; для забезпечення первісних імпульсів інноваційної діяльності велике значення має створення раціональної науково-технічної інфраструктури; комерційний сектор, що зароджується, ще не здатний внести вирішальний вклад у створення й поширення нововведень.

Стратегія розвитку науки тісно пов'язана з основними завданнями економічної й структурної політики. Для координації науково-технічної діяльності, її матеріально-технічного, методичного й інформаційного забезпечення потрібно, зокрема, чітко обґрунтування ключових напрямків (стратегії) технологічного відновлення й удосконалення структури виробництва на коротко -, середньо – і довгострокову перспективу, що відповідають цьому завданню банків інформації про готові до тиражування перспективні наукові досягнення і технології (технічні розробки), формування системи державного управління й моніторингу стану сфери інновацій з елементами зворотного зв'язку. Необхідно також визначити перспективи бажаних у коротко й середньостроковому періодах результатів науково – технічної й інноваційної діяльності, при досягненні яких активна

роль держави замінюється заходами переважно непрямого управління й децентралізацією прийняття управлінських рішень.

Процес розвитку науково-технічної й інноваційної діяльності визначає принципи й форми пріоритетної підтримки на державному рівні обмеженого кола стратегічно важливих державних науково-технічних програм, здатних дати найбільш високі (на світовому рівні) наукові результати, розробити «проривні» (які відкривають нові перспективи) технології, забезпечити високий міжгалузевий і міжрегіональний економічний ефект. Для цього необхідні тісна координація дій державних органів виконавчої влади (у першу чергу Міністерство освіти і науки України та Міністерство економічного розвитку і торгівлі України), а також їх взаємодія з органами державного управління регіонів по лінії узгодження спільних інтересів в галузі науково-технічної й інноваційної діяльності.

У зв'язку із цим було проведено роботу з аналізу сучасного стану науково-технічної сфери країни й вибору пріоритетів та напрямів її розвитку з урахуванням закордонного досвіду економічно розвинених країн, світових і вітчизняних тенденцій. Структура цих напрямків виражається формулою «один + сім». «Один» – це пріоритетні напрямки фундаментальних досліджень, а «сім» – сім напрямків технологічного розвитку, що містять понад сімдесят державних програм, іменовані критичними технологіями державного рівня [4, с. 43]. Фактично критичні технології визначають найбільш важливі напрямки комплексних прикладних і інноваційних досліджень. Таким чином, сформульовані Міністерством освіти і науки України пріоритетні напрямки розвитку науки й техніки являють собою детально пророблені з урахуванням української специфіки орієнтири розвитку науки в країні на найближчу перспективу (5-7 років).

Виходячи зі сформульованої сучасної державної науково-технічної політики, що опирається на певні пріоритети, представляється доцільним проаналізувати поточну ситуацію зі спрямованістю наукових досліджень у вищій школі України: наскільки провідні наукові дослідження відповідають сформульованим пріоритетам у фундаментальній і прикладній галузях .

Аналіз наукової діяльності у вищій школі України, її тематичної спрямованості й відповідності розроблених Міністерством освіти і науки України пріоритетам державного рівня був проведений за декількома напрямками.

Надалі як інформаційна база для аналізу були взяті статистичні дані за 2017-2018 рр. [8]. Однак результати цього аналізу дали сильно узагальнені й завищені дані про відповідність досліджень учених вищої школи державним пріоритетам. Тому надалі для аналізу були взяті детальні, на рівні окремих завдань, дані по наукових дослідженнях закладів вищої освіти у рамках єдиного замовлення на 2018-2019 рр. У такий спосіб було отримано три незалежні цифри, за величиною яких можна досить

об'єктивно судити про відповідність наукових досліджень вищої школи пріоритетним напрямкам фундаментальних досліджень і критичним технологіям державного рівня.

Аналіз даних удалося зробити в стислий термін завдяки використанню для науково-технічного супроводу програми комп'ютерного інформаційного комплексу. Зупинимось коротко на результатах цього аналізу, які можуть стати деякими орієнтирами або оцінками для всього обсягу науково-дослідних робіт, проведених у вищій школі.

Усі науково-дослідні роботи поділяються на три категорії: фундаментальні, прикладні й інноваційні. При цьому фундаментальні роботи в залежності від спрямованості повинні відповідати пріоритетним напрямкам фундаментальних досліджень, а прикладні й інноваційні – критичним технологіям.

Безумовним пріоритетом стратегічної політики України у сфері науки й розвитку освіти повинні залишитися фундаментальні дослідження. Аналіз тематики фундаментальних науково-дослідних робіт показує, що в цілому за програмою 58% з них відповідають сформульованим пріоритетним напрямкам. Причому основний внесок у це число (на три чверті) дають підрозділи програми з умовними найменуваннями: «Екологія», «Інформатизація й зв'язок» і «Паливно-енергетичний комплекс». Якщо ж подивитися, в яких пріоритетних напрямках фундаментальних досліджень позиції найбільш сильні, то виявиться, що майже 80% усіх відповідних тематиці проєктів попадає всього в 4 з 13 загальнотехнічних пріоритетних напрямків фундаментальних досліджень [8]:

- фізико-технічні проблеми енергетики;
- проблеми механіки, машинознавства й процесів управління;
- перспективні інформаційні технології, нові покоління обчислювальних засобів і автоматизації;
- великомасштабні процеси в навколишньому середовищі й наукові основи раціонального, екологічно безпечного використання її ресурсів.

Відповідність із критичними технологіями державного рівня прикладних проєктів досягає рівня 50%, а для інноваційних – 35%. Ці цифри помітно нижче, чим для фундаментальних досліджень. Особливо слід звернути увагу на відносно низьку відповідність КТ інноваційних проєктів. Це вимагає істотного коректування даного розділу програми, тим більше що саме йому в цей час надається найбільше значення.

Проведений аналіз тематичної спрямованості досліджень вищої школи в цілому корелює із проведеним раніше аналізом розподілу чисельності науковців вищої школи, що працюють за науковими напрямками, що відповідають позначеним державним пріоритетам і критичним технологіям.

Результати даного аналізу є наближеними й указують на необхідність його продовження на системній основі, що припускає облік кадрового потенціалу вищої школи і її матеріально-технічної бази. Формування пріоритетів науково-технічної діяльності вищої школи є досить тривалим процесом, що потребує періодичного коректування й здійснення на основі широкої гласності, залучення наукової громадськості і відповідності регламентації.

Виділені пріоритети наукових досліджень вищої школи першої й другої категорій у принципі можуть стати основою при формуванні цільових науково-технічних програм за темами наукових напрямків, де позиції вищої школи з погляду державних пріоритетів найбільш вагомі. Враховуючи, що основним завданням вищої школи є підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення робіт із пріоритетних напрямків розвитку науки й техніки, доцільно здійснювати періодичний аналіз відповідності переліку спеціальностей стосовно до сформульованим пріоритетам.

З метою ефективного використання в системі вищої школи переліку «Пріоритетних напрямків розвитку науки й техніки державного рівня» потребує періодичного коректування організаційний механізм державного управління формуванням тематичних планів наукових досліджень закладів вищої освіти, програм конкурсних центрів по грантах і науково-технічних програм Міністерства освіти і науки України.

Сьогодні у країні здійснюється перехід від директивно-планової економіки до ринкової. Цей перехід накладає свій відбиток на сучасний стан науки закладів вищої освіти в Україні. Специфічними рисами цього стану з однієї сторони є: чільна роль державного (бюджетного) фінансування, перехід частини кваліфікованих наукових співробітників в інші сфери діяльності, переорієнтація традиційних наукових напрямків закладів вищої освіти, конверсія наукових досліджень, що раніше проводилися в інтересах військово-промислового комплексу; з іншого боку – більша самостійність наукових підрозділів, розширення зв'язків із закордонними науковими партнерами, розвиток інноваційних робіт, формування нових організаційних форм науки закладів вищої освіти (наприклад, технопарки), її зближення із промисловістю й т.п. В останні роки також суттєво змінилася матеріально-технічна база науки у вишах України.

З однієї сторони відбулося старіння дорогого й унікального обладнання, для заміни й ремонту якого немає достатніх фінансових коштів, з іншої сторони відбулося помітне відновлення комп'ютерного парку, з'явилися лабораторії, оснащені сучасним науково-дослідницьким устаткуванням [10].

Перераховані вище процеси в сучасних умовах призвели до істотної зміни науково-технічного потенціалу науки закладів вищої освіти. Знання цих змін, їх аналіз необхідний для об'єктивної оцінки сучасного стану



наукових досліджень, перспектив і напрямків їх розвитку, правильного управління науковими дослідженнями у закладах вищої освіти, вибору найбільш ефективної стратегії й політики з їхньої підтримки, особливо в умовах обмеженості фінансових коштів.

Якщо дати коротку порівняльну характеристику вітчизняної й світової ситуації в галузі аналізу й спостереження за науково-технічним потенціалом, то можна відзначити такі принципові моменти. У більшості розвинених у науковому відношенні закордонних країнах якої-небудь серйозної потреби в національній системі моніторингу сфери наукових досліджень і розробок, зокрема, проведених провідними університетами й іншими вишами, у тому розумінні, як вона визначена в технічному завданні на даний проект, просто немає. Це пояснюється як стабільними й досить інерційними умовами розвитку цієї сфери, так і відносно незначним прямим впливом держави на її розвиток. Сучасна ж потреба України в такій системі є нагальною, що пов'язано, зокрема, з тим фактом, що держава тут відіграє визначальну роль у розвитку науково-технічної сфери .

В умовах сучасних економічних трансформацій проблема оперативної оцінки ситуації в різних галузях економіки й сферах громадського життя набуває першорядного значення. Зміст, спрямованість і інтенсивність процесів, що відбуваються в цей період у сфері наукових досліджень і розробок, їх наслідку та обумовлюють необхідність регулярного, спеціально організованого спостереження (якимось і є моніторинг) за динамікою ситуації в цій сфері й визначальними її факторами. Врахування актуальності даної проблеми потребує створення системи національного моніторингу за науково-технічним потенціалом України. У структурі цієї системи в якості деякого самостійного складеного елемента передбачається розробка галузевої системи моніторингу за науково-технічним потенціалом вищої школи, яка програмно й технічно була б з нею сумісна й мала властивості більш поглибленого аналізу проблем функціонування науки закладу вищої освіти.

У системі Міністерства освіти і науки України існує ряд організацій, що займаються поточним і перспективним аналізом науково-технічного потенціалу, закладів вищої освіти. У першу чергу до них відноситься система регіональних науково-методичних центрів, інформаційно – аналітичні центри в ряді закладів вищої освіти, лабораторія з вивчення науково-технічного потенціалу вищої школи і ряд інших організацій. У них накопичений значний досвід за методиками оцінки наукової діяльності навчальних закладів, узагальнення їх досвіду, форми збору й обробки необхідної статистичної інформації і її аналізу.

Діяльність усіх цих організацій вносить свій внесок у вивчення процесів, що відбуваються у науці, яка розвивається у стінах навчальних

закладів. Проте, характеризуючи ситуацію в цілому, доводиться констатувати наявність істотних недоліків в інформаційному полі сфери наукової діяльності закладів вищої освіти України:

- істотна неповнота охоплення процесів, що відбуваються у сфері наукових досліджень і розробок (особливо це стосується інформації якісного характеру);

- значне запізнення інформації, що в умовах різко зростлого динамізму соціально-економічних процесів, що відбуваються в Україні, веде до істотного зниження її цінності для оперативних рішень;

- непристосованість форми інформації для прийняття управлінських рішень;

- проведення робіт зі збору інформації, оцінки, аналізу й прогнозування розвитку науково-технічного потенціалу не автоматизоване, а відповідна інформація не організована в сучасні автоматизовані бази даних і знань;

- в Міністерстві освіти і науки України не організований безпосередній зв'язок його інформаційної системи із відповідними системами у закладах освіти, кожне з управлінь, департаментів користується своїми джерелами інформації про ті або інші складові науково-технічного потенціалу, що дають найчастіше просто суперечливі дані або робить додаткові, не передбачені погодженою звітністю запити у закладах вищої освіти. Значною мірою із цієї причини статистичні дані про науково-технічний потенціал у Міністерстві освіти і науки України є вторинними й не можуть бути використані в якості необхідної, достатньої й достовірної інформації для ідентифікації, аналізу діагностики, прогнозування й прийняття рішень з адекватного сьогоdnішнім завданням перебудови суспільства, економіки вищої школи зі збереження накопиченого закладами вищої освіти і якісного перетворення науково-технічного потенціалу в комбінації з його структурною перебудовою.

Усе це приводить до того, що виявлення проблем, що виникають, розробка заходів для їхнього дозволу й прийняття відповідних управлінських рішень відбуваються, як правило, на основі неповної, неадекватної й можливо уже застарілої інформації, доповненої суб'єктивними міркуваннями й уявленнями. Ці й деякі інші висновки свідчать про те, що назріла необхідність якнайшвидшого розгортання робіт із цільового управління науково-технічним потенціалом вищої школи на новій теоретичній і інструментальній базі [14, с.117].

Завдання полягає в об'єднанні знань і зусиль існуючих центрів і лабораторій з вивчення науково-технічного потенціалу закладів вищої освіти і спільному створенні технічно сучасної інформаційної системи моніторингу науково-технічного потенціалу, орієнтованої на інформаційні потреби користувачів і, у першу чергу, осіб, що ухвалюють рішення, що

дозволяло користувачам шукати й знаходити обґрунтовані підходи до вирішення проблем, що перебувають у сфері їх компетенції, і оцінювати їхні наслідки.

Система моніторингу науково-технічного потенціалу вищої школи України покликана надати необхідні інформаційні й інструментальні послуги:

- особам, що безпосередньо ухвалюють рішення з політики розвитку науково–технічного потенціалу (Міністр, заступники міністра й начальники департаментів і керівники органів управління освітою);
- особам, що формують рішення (помічники Міністра, начальники й керівники служб Міністерства освіти і науки України тощо);
- особам, що здійснюють аналітичне, методологічне й програмно-технічне забезпечення наукових досліджень і розробок (функціональні керівники, фахівці, експерти, члени комісій, рад тощо);
- користувачам регіонального рівня (реktorам і проректорам закладів вищої освіти, керівникам окремих наукових підрозділів тощо) для одержання зіставної інформації про науково-технічний потенціал вищої школи, своєчасного інформування про поточні й перспективні завдання тощо.

Користувачам системи моніторингу повинні бути надані необхідні інформаційні й інструментальні послуги:

- про стан наукових досліджень і розробок у вищій школі України,
- про зовнішнє середовище й фактори розвитку цієї сфери в Україні;
- про інноваційний потенціал закладів вищої освіти;
- доступ до матеріалів, що використовуються для вибору рішення;
- доступ до засобів моделювання, прогнозування, пошуку прецедентів, вироблення компромісів, обліку ринкової кон'юнктури результатів науково–технічного потенціалу тощо;
- доступ до інформаційно-комунікаційних ресурсів системи моніторингу науково–технічного потенціалу вищої школи.

Первісні роботи зі створення системи моніторингу повинні містити в собі розробку загальної концепції моніторингу науково–технічного потенціалу вищої школи і програми її реалізації. Ці завдання містять у собі розробки структури програмно-інформаційного забезпечення, створення необхідного методичного супроводу, визначення вимог до вихідної інформації й джерел її одержання, складу й можливостей технічних засобів для її функціонування, формування переліку організацій-виконавців і визначення вирішених ними завдань із метою забезпечення комплексності всієї розроблювальної системи, усунення можливого дублювання при її створенні й забезпечення сумісності на програмному й технічному рівні із системою моніторингу науково–технічного потенціалу України.

Таким чином, принципова новизна розроблювальної системи в порівнянні з наявними в цей час в Міністерстві освіти і науки України

розробками в галузі спостереження й контролю над науково-технічним потенціалом полягає в наступному:

- у комплексності підходу до проблеми моніторингу науково-технічного потенціалу вищої школи, у виборі як базових об'єктів моніторингу всієї сфери наукових досліджень і розробок, проведених закладами вищої освіти України, включаючи аналіз соціально-економічних умов, у яких вона існує, і інноваційного потенціалу як однієї з характеристик (а значною мірою й передумов) розвитку цієї сфери;

- дворівневою організацією системи моніторингу, що включає в себе нетотожні за своїм обладнанням й певним чином організовані державні (на рівні Міністерства освіти і науки України й інших зацікавлених міністерств і відомств) і регіональний компоненти (на рівні адміністрацій областей та районів окремих закладів вищої освіти);

- в особливостях інформаційного уявлення сфери наукових досліджень і розробок у вищій школі, в основі якого лежить логічний зв'язок проблемно-орієнтованого й ресурсного підходів до аналізу науково-технічного потенціалу, і яке структурно орієнтоване насамперед на інформаційну підтримку деякої стандартної моделі управлінської діяльності, що включає в себе прийняття рішень декількох типів і інформаційного спостереження за їхніми наслідками. Крім того, подібна зв'язка ресурси-проблеми дозволяє побудувати імітаційну багаторівневу й багатоланкову модель динаміки науково-технічного потенціалу, побудовану на принципах теорії автоматичного управління шляхом об'єднання прямих й зворотних зв'язків різних об'ємних, результативних і інших показників функціонування науково-технічного потенціалу у єдину динамічну систему;

- у забезпеченні, поряд з інформаційними цілями, функції прогнозу стану й розвитку сфери наукових досліджень і розробок у вищій школі, а також підтримки прийняття рішень з державного управління науково-технічним потенціалом. Концептуальною основою прогнозування науково-технічного потенціалу повинно бути комплексне використання всіх можливих підходів для взаємної верифікації й одержання найбільш імовірної узагальненої прогнозової оцінки рівня науково-технічного потенціалу у прогнозованому періоді.

Реалізація системи моніторингу науково-технічного потенціалу закладів вищої освіти України припускає розробку як принципів і організаційних форм регулярного й структурно впорядкованого спостереження за сферою наукових досліджень у закладах вищої освіти, факторами її розвитку й станом справ в інноваційній галузі, так і принципів обробки, уявлення й поширення одержуваної інформації. Передбачається, що створення системи моніторингу науково-технічного потенціалу вищої школи України буде сприяти подоланню наявних недоліків в інформаційному забезпеченні органів державного управління

й безпосередньо осіб, що ухвалюють значні для науки закладів вищої освіти рішення, полегшення діагностики стану сфери наукових досліджень і розробок, і збільшення оперативності й обґрунтованості прийнятих рішень.

### Література до параграфу

1. Данилишин Б., Чижова В. Научно-инновационное обеспечение устойчивого экономического развития Украины / Экономика Украины. 2004. №3. С. 4-11.
2. Домбровська С.М. Державне управління вищою освітою в умовах трансформаційних змін : [монографія].; Х. : Оберіг, 2010. 176 с.
3. Жиляев І.Б., Семиноженко В.В. Наука залишкова: аналіз стану фінансування науки у 1999 році / Світ. 2000. №13-14. С. 3-5.
4. Жукович І.А., Кузнецова О.М., Параян В.В. Динаміка основних показників діяльності наукової та науково-технічної сфер України / Проблеми науки. 2003. №11. С. 42-44.
5. Кобець А. С. Державна політика інтеграції освіти і науки України в системі інноваційної економіки : засади, механізми управління, напрями забезпечення [монографія].; Донецьк: ТОВ «Юго-Восток», 2012. 472 с.
6. Кришталь Д. О. Организационный механизм государственного регулирования научно-технической деятельности вузов /East Journal of Security Studies, 2018. № 3.С.21-27. URL:: <http://nuczu.edu.ua/ukr/>
7. Кулагин А. Ориентиры реформирования научной сферы / Экономист. 2000. №2. С. 30-34.
8. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України URL:: <http://www.mon.gov.ua/>
9. Полторак С.Т. Механізми державного управління реформуванням збройних сил України : уніфікація та трансформація. Монографія. НУЦЗУ. Х., 2017. 344 с.
10. Попович З. Экономический рост и перспективы инновационного развития // Экономика Украины. 2004. №12. С. 41-47.
11. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / Національна Академія педагогічних наук України. URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/442/>
12. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.) : [Монографія]; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. 536 с.
13. Рейтинги як інструмент розвитку лідерського потенціалу університетів : [Навч. посібник] /за заг. ред. С. А. Калашнікової.; Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.
14. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : [Монографія]; Київ : Пріоритети, 2015. 384 с.
15. Ромін А.В. Державні механізми управління маркетинговою діяльністю вищих навчальних закладів / Збірник наукових праць «Ефективність державного управління». ; Л. 2014. Вип. № 40. С. 186–191
16. Сафонова В. Вища освіта в Україні: необхідність наукового передбачення основних напрямів її розвитку / Вища освіта України. 2003. №2. С. 41 – 45.
17. Соловійов О.М. Економічні механізми науково-технічного прогресу і їх взаємозв'язок зі структурою суспільного виробництва / Зб. Наук. Праць ДонДАУ: «Соціальний менеджмент і управління інформаційними процесами»: серія «Державне управління», т. 4, вип. 26. Донецьк: ДонДАУ, 2003. – С. 172-182.

18. Сиченко В.В. Система та механізми управління інноваційним розвитком вищої освіти в Україні. / Економічний форум. 2011. № 2. С.34–40.

19. Степанова Т.Н., Савченко В.А. Опыт построения экономических отношений в научно-технической среде за рубежом. М., 2009. 48 с.

*Світлана Коваленко*

#### **4.2. РЕФОРМУВАННЯ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД АНГЛІЇ**

У числі актуальних проблем, які на сьогодні виникають перед українською системою освіти дорослих, постають питання продуктивного менеджменту, створення оптимальної моделі управління, що дозволить максимально чітко регулювати цю систему задля забезпечення зростаючих освітніх потреб дорослої людини у самореалізації, соціально-культурному розвитку, подоланні конкуренції на ринку праці. Вважаємо, що аналіз та узагальнення досвіду країн з високим показником рівня життя громадян, зокрема, Англії, де освіта дорослих є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високих показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність, може стати корисним та доцільним для розвитку української системи освіти.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема управління освітою в цілому і освіти дорослих, зокрема, є достатньо актуальною. Методологічне значення для розуміння й усвідомлення проблем державного управління в нових соціально-економічних умовах мають положення, викладені у працях В. Андрущенка, Т. Бутирської, С. Гончаренка, В. Грабовського, І. Зязюна, В. Кременя, С. Крисюка, В. Лугового, Т. Лукіної, А. Мазака та ін. Науковий інтерес із проблем теорії освіти дорослих становить науковий доробок А. Вербицького, С. Вершловського, М. Громкової, І. Колесникової, Т. Ломтевої, Л. Лук'янової, А. Митіної, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Подобеда, Н. Протасової, Л. Сігаєвої та ін. Аналіз сучасних наукових розробок вітчизняних авторів свідчить, що до окремих теоретичних і практичних аспектів державного управління освітою в європейських країнах зверталися А. Василюк, Л. Гаєвська, Я. Гречка, Л. Гриневич, І. Ковчина, К. Корсак, О. Огієнко, В. Щербаченко, Н. Яковець.

Отже, актуальність проблеми оптимізації процесу управління освітньою системою в Україні та відсутність вичерпних досліджень на прикладі англійської освітньої системи дорослих зумовлює необхідність проведення відповідного дослідження.

Питання доцільності державного втручання у справу регулювання системи освіти дорослих тривалий час залишалось дискусійним у науково-педагогічних колах Англії. Ряд британських дослідників відзначали

історичну традицію непрофесійної, ліберальної освіти дорослих, яка зароджувалася з ініціативи приватних осіб, громадських організацій та інших недержавних структур. При цьому підкреслювалися демократичний характер такої освіти, орієнтованість на розвиток творчого потенціалу особистості, її духовності, культури та загроза втрати цих компонентів після одержавлення освіти дорослих, а особливо після переходу у 1970-х рр. до її професійної моделі [9, с. 21].

Проте очевидним є той факт, що такі зауваження є надто критичними, і зокрема не враховується той факт, що саме в результаті активної позиції англійського уряду на початку ХХ ст. освіта дорослих набуває рис цілеспрямованості та організованості, розширюється мережа навчальних закладів та освітніх установ для дорослих, покращується система державного фінансування. У цьому контексті вважаємо необхідним та доцільним розглянути особливості становлення англійської системи освіти дорослих як об'єкта державного регулювання, окреслити загальну структуру управління цієї системи та проаналізувати її ефективність на теперішній час.

Ретроспективний аналіз становлення та динаміки розвитку англійської системи освіти дорослих показав, що до початку ХХ століття державна роль щодо регулювання цим сектором практично зводилася до мінімуму, але потреба в активному залученні уряду була очевидною. Поступове становлення державної початкової (1870 р.), середньої (1902 р.) та технічної (1889 р.) освіти не давало можливості повномасштабно вирішити проблеми сповільнення загальних темпів розвитку англійської промисловості, зростання конкуренції та втрати країною монополії на світовому ринку, на що так сподівався англійський уряд, впроваджуючи відповідні освітні реформи.

Вдосконалення техніки виробництва, виникнення нових галузей промисловості (електротехнічної, автомобільної, нафтопереробної) вимагало підготовки висококваліфікованих робітників з різних спеціальностей негайно, не чекаючи на довготривалий ефект від дитячо-юнацької освіти, що могло бути забезпечено лише підвищенням освітнього рівня дорослої частини населення Англії.

Потреба у підвищенні освітнього рівня дорослого населення спонукала уряд Англії прийняти ряд постанов щодо надання державної фінансової допомоги провідним інституціям з освіти дорослих (постанови 1913, 1924, 1931 рр.), що значною мірою стимулювало навчальну діяльність цієї категорії населення. Проте можна з впевненістю стверджувати, що лише прийняття Закону 1944 р. «Про освіту», яким передбачалося створення єдиної національної системи освіти та офіційне включення до цієї системи освіти дорослих, стало дійсно першим вирішальним кроком англійського уряду на шляху до активного державного регулювання системи освіти дорослих на законодавчому рівні [10, с. 316-318].

Важливим моментом зазначеного закону було збереження історичної традиції децентралізації в управлінні освітою, що передбачала регулювання освіти дорослих на двох рівнях – центральному (через новостворений Департамент з питань освіти та науки) та місцевому (через створені у 1902 р. місцеві органи управління освітою (LEAs)), але орієнтувалась насамперед на розвиток місцевої ініціативи. Саме тому англійська система освіти дорослих традиційно характеризується як «національна система, що регулюється на місцевому рівні» [2, с. 458].

Підтримка децентралізованої форми управління освіти дорослих була втілена у перерозподілі функцій між центральною та місцевою владою. Так, обов'язки центрального уряду в галузі освіти дорослих полягали у формуванні пріоритетних напрямів освітньої політики, розподілі державних асигнувань між органами управління освітою на місцях, утримання педагогічних кадрів, які працюють у системі «Відповідальних органів» (Освітня Спілка Робітників та університетські спеціальні відділення для дорослих), фінансування довгострокових коледжів-інтернатів для дорослих, встановленні мінімальних стандартів та здійсненні контролю через Інспекторат Її Величності. Тобто загальнонаціональні державні органи не являли собою виконавчу владу. Ця функція відводилася 163 місцевим органам управління освітою, що володіли значним ступенем автономності щодо впровадження урядової освітньої політики та могли за необхідності адаптувати загальні положення до місцевих особливостей та вносити відповідні корективи [10, с. 385-388].

Обов'язком кожного місцевого відділу управління освітою було «забезпечення у своїй місцевості відповідних умов для розвитку подальшої освіти». При цьому «подальша освіта» трактувалася як «денна та заочна освіта для осіб старших шкільного віку, а також заняття у вільний час, що являли собою організований культурний відпочинок або навчання, для осіб старших шкільного віку» [13].

Соціально-орієнтована освітня політика англійського уряду в післявоєнний період, покликана реалізувати модель «держави загального благоденства» (welfare state), яка передбачала поступове збільшення державних надходжень у систему освіти дорослих, дала можливість місцевій владі за досить короткий проміжок часу перетворитися на основного провайдера освітніх послуг для дорослих, охопивши до 1980 рр. близько 85% дорослого контингенту слухачів, що становило 3,5 млн. осіб [11, с. 23]. При цьому відсутність уніфікованої загальнонаціональної схеми організації навчальної діяльності у кожному районі дозволяла зберегти неповторні місцеві традиції та об'єктивно відповідати на локальні потреби населення.

На нашу думку, ефективність роботи місцевої влади у сфері освіти дорослих значною мірою залежала від механізму її фінансування, що також вирізнявся прозорістю та передбачав абсолютну автономність органів



місцевого самоврядування у прийнятті рішень щодо розподілу одержаних коштів. Так, інвестиції центрального уряду в систему освіти окремого округу повинні були становити не менше 60% загальної суми, необхідної для фінансування освітніх потреб громадян уданій місцевості. При цьому місцева влада могла на власний розсуд алокувати в освіту дорослих суму від мінімально можливої до максимальної [12, с. 46-47].

Проте в кінці 70-х рр. механізм державного регулювання системи освіти дорослих в Англії зазнав кардинальних перетворень у контексті науково-технічного прогресу, загальної економічної кризи на фоні краху «держави загального благоденства» та переходу країни до системи вільних ринкових відносин. Ідеологічна платформа консервативної партії на чолі з М. Тетчер (1979-1992 рр.) базувалася на законах вільних ринкових відносин у галузі освіти дорослих, що означало розвиток приватної ініціативи, підтримку здорової конкуренції між провайдерами освітніх послуг та посилення влади центрального уряду в управлінні освітою.

Першим кроком уряду стало скорочення обсягів фінансування у соціальну сферу, в тому числі в освіту, в чому вбачався єдиний вихід для Англії зі скрутної економічної ситуації. Що стосується освіти дорослих, то запропонована ринкова модель освіти орієнтувалася насамперед на економічно вигідні форми освіти дорослих, тобто підвищення професійності кадрів та професійну перепідготовку; загальнокультурна освіта дорослих за таких умов переходила у розряд другорядних [11, с. 25-27].

Окреслені державні кроки англійського уряду, що посилювали доцентрові тенденції в управлінні системою освіти дорослих, здобули суперечливі відгуки британських науковців. Зокрема, видатний дослідник проблем освіти дорослих англійський учений Пітер Джарвіс у своїй праці «Освіта дорослих та держава» виступає категорично проти втручання уряду у сектор освіти дорослих через «небезпідставні побоювання щодо перетворення останнього на винятково професійний, ринково-орієнтований сектор, який дбає тільки про інтереси економіки та нехтує духовними і культурними потребами громадян» [9, с. 32-33].

На початку 1980-х рр. механізм місцевого регулювання системи освіти дорослих був розкритикований за низьку якість освітніх послуг, недостатнє облаштування навчальних приміщень, низький рівень професійності педагогічних та адміністративних кадрів. Опозиціонери крайньої форми децентралізації в управлінні системою освіти дорослих виявили ряд суттєвих недоліків надмірної фінансової незалежності місцевої влади. Зокрема, місцеву владу звинувачували в нерівномірному розподілі коштів у різних місцевостях, що значною мірою впливало на механізм ціноутворення за освітні послуги та ускладнювало процес об'єктивної оцінки державних капіталовкладень у розвиток системи освіти дорослих. Крім того, більшість графств відмовилися від так званої системи «вільної торгівлі» на

освітні послуги, яка давала право особі отримувати грант на проходження необхідних навчальних курсів у сусідньому графстві [2, с. 460-462].

Таким чином, англійський уряд проводить ряд структурних реформ, що дають можливість, по-перше, раціоналізувати адміністративні витрати, скоротивши кількість місцевих органів управління освітою, по-друге, активізувати приватну ініціативу, яка до цього розвивалася досить повільно, не витримуючи конкуренції з державними структурами на місцях. У такий спосіб передбачалося підвищити якість освітніх послуг, адже після зменшення державних інвестицій місцева влада була змушена підвищити вартість навчальних курсів до рівня приватних провайдерів, а отже, боротися за місце на ринку освітніх послуг та споживача, підвищуючи якість навчальної продукції.

Основи сучасної моделі державного управління системою освіти дорослих були поступово закладені з прийняттям ряду нормативних актів: 1988 р. – «Закон про реформу освіти» (Education Reform Act), 1992 р. – «Закон про подальшу та вищу освіту» (Further and Higher Education Act), 2000 р. – «Закон про навчання та професійні вміння» (Learning and Skills Act), 2009 р. – «Закон про учнівство, вміння, школу і навчання» (Apprenticeship, Skills, Children and Learning Act), 2011 р. – «Закон про освіту» (Education Act), 2017 р. – «Закон про вищу освіту та науково-дослідну діяльність» (Higher Education and Research Act). Необхідно зауважити, що кожним із згаданих законодавчих актів в Англії поетапно поглиблюються доцентрові тенденції, що передбачають відхід від крайніх форм децентралізації та перехід до так званої «змішаної» моделі регулювання системи освіти дорослих – децентралізованого централізму. Одним із переконливих доказів вказаної трансформації моделі керівництва освітою дорослих є звуження кола функцій органів місцевої влади управління освітою та розподіл основних обов'язків між новоствореними підрозділами та відділами Департаменту освіти, що, за твердженням англійського дослідника П. Ейнлі, «перетворило англійську систему освіти з національної системи, яка регулюється на місцевому рівні, у місцеву систему, яка регулюється на національному рівні» [2, с. 461].

Органами державного управління освітою дорослих в Англії є *Департамент освіти* (Department for Education); органи фінансування – *Управління з питань фінансування освіти та вмінь* (Education and Skills Funding Agency); органи інспекції – *Відділ освітніх стандартів* (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)), *Управління з питань якості З'єданого Королівства* (Quality Assurance Agency – UK-wide (QQA)) (сектор вищої освіти), *Відділ кваліфікацій та екзаменування* (Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)).

Важлива роль відводиться дорадчим органам, які тісно співпрацюють з Департаментом освіти і є переважно громадськими інституціями:

*Інститут навчання дорослих та праці* (Adult Learning and Work Institute); *Федерація з питань професійних умінь та стандартів* (Federation for Industry Sector Skills and Standards); *Компанія студентського кредитування* (Student Loan Company); *Відділ студентів* (Office for Students); *Інститут учнівства і технічної освіти* (Institute For Apprenticeship and Technical Education); *Рада з питань підготовки професійних кадрів для промисловості* (Engineering Construction Industry Training Board).

Головним органом, що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики у галузі освіти в цілому та освіти дорослих зокрема, є *Департамент освіти*, що підпорядковується Державному секретареві Англії у справах освіти. Департамент освіти змінив свою назву і у такому вигляді працює з 2010 року [3].

На нашу думку, постійна зміна назви Департаменту чітко відображає спрямованість освітньої політики уряду Англії. З 1945 р. до 1995 р. міністерство функціонувало під назвою Департамент з питань освіти та науки, з 1995 р. перетворюється на Департамент освіти та праці, законом 2000 року назва змінилася на Департамент у справах освіти та вмінь, потім у 2007 році Департамент розділився на дві незалежні структури і освітою дорослих опікувався новостворений Департамент з питань інновацій, університетів та вмінь. На сучасному етапі, як уже зазначалося, працює під назвою Департамент освіти. Така послідовна зміна назви дає можливість прослідкувати провідні тенденції соціально-економічного розвитку Англії. Якщо основними рисами післявоєнного періоду стали бурхливі темпи науково-технічного прогресу, то після економічної кризи 1970-80-х рр. головною проблемою, яку вирішує уряд у тісній співпраці з Департаментом праці, стає працевлаштування та зниження рівня безробіття в країні. Відновлення економічної стабільності кінця 1990-х рр. – початку 2000-х рр. поставило нову проблему – проблему підвищення рівня компетентності та професіоналізму кадрів, що, на думку багатьох учених, є одним із провідних факторів забезпечення конкурентоспроможності держави у світовому економічному просторі. На сучасному етапі – головний акцент на інноваціях та неперервному навчанні. У цьому контексті увага Департаменту прикута до проблем освіти дорослого населення країни з позиції підвищення професійної кваліфікації та перекваліфікації. Презентований у 2019 році перспективний План розвитку одним із пріоритетів визначає навчання дорослих, зокрема, наголошується на необхідності розробки Національної схеми перекваліфікації населення, підвищення його професійного рівня, широкий доступ до інформації щодо освітніх можливостей. Слід однак зауважити, що основний наголос робиться саме на професійній освіті дорослих, історична традиція англійської системи освіти дорослих у духовному саморозвитку та самовдосконаленні наразі виглядає майже втраченою [3].

*Управління з питань фінансування освіти та вмінь (УФОВ)* (розпочав свою діяльність у такому форматі у 2017 р.) являє собою міністерський виконавчий підрозділ Департаменту освіти, відповідальний за розподіл державних коштів між різними ланками системи освіти. Очевидно, що основним лейтмотивом створення нового підрозділу (у результаті злиття декількох фінансових підрозділів) була потреба у реструктуризації системи фінансування освіти та намагання деякою мірою раціоналізувати адміністративні витрати шляхом скорочення апарату управління [4].

Слід зазначити, що саме створення УФОВ яскраво ілюструє активні доцентрові тенденції в управлінні системою освіти дорослих в Англії. На першому етапі в 1992 р. держава посилила адміністративний та фінансовий тиск у секторі професійної освіти дорослих, на другому етапі подібні заходи спостерігаються в секторі непрофесійної освіти дорослих. Так, згідно із Законом «Про навчання та вміння» (2000 р.) держава відновила право місцевої влади отримувати мінімальні гранти на фінансування непрофесійної освіти дорослих, проте розподіл коштів є обов'язком Підрозділу, а не місцевих органів управління освітою, що було характерним до початку 1990-х рр. [5].

У цілому у 2019-20 році держава алокувала 59 мільярдів фунтів стерлінгів у систему освіти. Бюджетом передбачено фінансування освіти дорослих, що зазначено у відповідному фінансовому документі «Бюджет освіти дорослих» (Adult Education Budget). Зокрема, визначено сектори освіти дорослих, які підлягають повному фінансуванню, а також окреслені програми та ініціативи, які фінансуються державою частково. Аналіз алокації фінансових державних видатків дає можливість зрозуміти державну політику, яка є очевидно професійно-орієнтованою (частково фінансуються програми перекваліфікації), а також спрямованою на подолання прогалів шкільної освіти та набуття вмінь цифрової (диджитальної) грамотності дорослого населення [5].

Аналіз функцій УФОВ з питань фінансування вмінь дає можливість окреслити мережу навчальних закладів та освітніх установ для дорослих, діяльність яких фінансується та координується Управлінням: школи (старша школа та деякі курси для дорослих, що проводяться у шкільних приміщеннях); коледжі сектору подальшої освіти; центри з навчання дорослих; професійна підготовка на робочому місці (переважно система учнівства для молоді); приватні навчальні заклади з професійної підготовки та добровільні організації [4].

Попередньо (до 2009 р.) до складу цього підрозділу входили представники приватних організацій (роботодавці), тред-юніонів, громадських спілок та навчальних закладів. На нашу думку, такий досить гнучкий підхід влади до управління системою післясередньої освіти підкреслював глибокі демократичні засади освітньої політики держави,

а також давав можливість враховувати та задовольняти широке коло освітніх потреб всіх представників англійського суспільства. Структурні реформи уряду отримали схвалення багатьох працівників системи освіти дорослих, а Національний інститут продовженої освіти дорослих називав такий підхід «ною епохою для дорослих, що навчаються» [1]. На сучасному етапі набуття статусу міністерського підрозділу можна розцінювати як ще один доказ загального вектору державної освітньої політики в бік централізації та жорсткого управління освітою дорослих.

Головним органом контролю та перевірки якості та стандартів у системі освіти в цілому, та освіти дорослих зокрема, є *Відділ освітніх стандартів* (ВОС), створений у 2006 році Законом «Про освіту та інспекцію». За статусом це неміністерський урядовий підрозділ, що здійснює свою діяльність під керівництвом Головного Інспектора Інспекторату Її Величності. На сьогодні штат інспекторів налічує 2300 осіб [14].

Головним завданням ВОС є проведення регулярних перевірок всіх форм та видів освіти дорослих, що частково або повністю фінансуються за рахунок фондів держави. Таким чином, інспектори повинні екзамнувати якість освітніх послуг, що надаються місцевими органами управління освітою, громадськими та добровільними організаціями, навчальними закладами подальшої освіти, коледжами-інтернатами для дорослих та іншими навчальними закладами, що задовольняють освітні потреби дорослого контингенту та підпадають під зазначену категорію інституцій для перевірки. Крім того, на основі проведеного аналізу якості освітніх програм Відділ є відповідальним за визначення тенденцій розвитку системи освіти дорослих та надання відповідних консультацій і рекомендацій Державному секретарю та іншим урядовим особам щодо наслідків запланованих проєктів у галузі якості освіти й освітніх стандартів та перспективних напрямків удосконалення цієї галузі [14].

Цікавою, на наш погляд, є схема інспектування навчальних закладів та центрів освіти дорослих, що проводиться за спеціально розробленою програмою «Загальна структура інспекції» (Common Inspection Framework). Відповідно до цієї програми інспектори повинні перевіряти якість освіти, що пропонується та одержується, відповідно до таких показників:

- *рівень навчальних досягнень студентів*. Інспектор повинен визначити рівень навчального прогресу порівняно з попередніми досягненнями студента, ступінь його навчальних досягнень відповідно до загальних освітніх завдань та стандартів, а також ступінь особистісного розвитку студента;

- *якість освітніх послуг*. Передбачає оцінку роботи педагогічного персоналу (їх компетентність та професіоналізм); обладнання навчальних приміщень (використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій

та навчальних матеріалів, їх доступність та відповідність потребам всіх категорій студентів); ефективність системи оцінювання та контролю рівня навчальних досягнень студентів (застосування різноманітних видів контролю та оцінки в залежності від програми; чесність, прозорість та охайність; інформування студентів щодо їх навчальних досягнень, а також за бажанням їхніх батьків чи роботодавців); відповідність навчальних програм реальним освітнім потребам дорослого контингенту студентів, а також більш широким потребам громади чи роботодавця; забезпечення якісної консультації та орієнтації студентів щодо їхніх освітніх можливостей (діагностика індивідуальних освітніх потреб дорослих, оперативність та доступність консультаційних послуг);

– *ефективність керівництва та управління освітньою інституцією*. Інспектору необхідно вказати, наскільки чітко та прозоро здійснюється планування організації навчальної діяльності (постановка конкретних завдань, цілей, які повністю усвідомлюються всіма учасниками навчального процесу), оптимально розподіляються фінансові ресурси, регулярно проводяться заходи щодо підвищення рівня майстерності та професіоналізму педагогічних кадрів [22, с. 10-23].

Домінуюча ринково-орієнтована ідеологія освітньої політики англійського уряду, що базується на здоровій конкуренції, повною мірою відображається у діяльності ВОС, який регулярно «оприлюднює» результати перевірок через мережу Інтернет, проводячи при цьому градацію кращих та гірших навчальних закладів та освітніх установ, що таким чином дає можливість потенційним «клієнтам» вибрати освітні послуги найвищого ґатунку.

Діяльність ВОС доповнюється співпрацею з *Відділом кваліфікацій та екзаменування*, який також є неміністерським урядовим департаментом, що відповідає за відповідність присуджених кваліфікацій рівню професійних знань, умінь та навичок, продемонстрованих студентом, оцінювання та екзаменування, а також надання інформаційних послуг стосовно спектру кваліфікації, які існують та регулюються даним відділом [16].

Сектор вищої освіти, в тому числі й вищої освіти дорослих, інспектується *Управлінням З'єданого Королівства з питань якості*, що почав свою діяльність у 1997 році як приватна компанія з обмеженою відповідальністю. Основним завданням Управління є координація та контроль за якістю освітніх послуг, що надаються закладами вищої освіти. Одним із напрямків діяльності цього управління, що стосується лише освіти дорослих, є ліцензування коледжів продовженої освіти щодо організації та проведення підготовчих курсів (access courses), розрахованих на дорослих студентів, які не мають необхідної кваліфікації для вступу до закладу вищої освіти [17].

Дорадчі органи у справі освіти дорослих представлені в Англії переважно громадськими та неміністерськими виконавчими структурами. Однією з найдосвідченіших у цьому напрямку організацій (1921 рік заснування)

є *Національний інститут продовженої освіти дорослих* (National Institute of Adult and Continuing Learning), з 2016 року функціонує під назвою *Інститут навчання дорослих та праці* та є національною незалежною організацією, що займається освітньою політикою, науково-дослідницькою роботою у контексті неперервної освіти. Основною метою Інституту є підвищення активності дорослого контингенту в справі залучення до навчальної діяльності будь-яких типів та форм. Для досягнення своєї мети Інститут проводить широкомасштабну роботу за такими провідними напрямками:

- надає послуги інформування, консультації та освітньої орієнтації як окремим фізичним особам, так і навчальним закладам та організаціям;
- проводить науково-дослідну роботу, наукові конференції та семінари, тренінги та мастер-класи, інноваційні проєкти, координує ряд освітніх ініціатив, орієнтованих на дорослих осіб;
- публікує періодичні видання, журнали, монографії з проблем освіти дорослих;
- проводить статистичний аналіз даних, пов'язаних з навчанням та працевлаштуванням дорослих;
- координує масштабні національні проєкти «Фестиваль навчання» у Англії та «Тиждень освіти дорослих» в Уельсі [1].

Пріоритетні напрямки освітньої політики Інституту визначаються безпосередньо його членами та відображуються в офіційній публікації «Стратегічний план розвитку». Останнім «Стратегічним планом» були окреслені такі пріоритети діяльності організації щодо освіти дорослих на 2018-2023 рр.:

- розвивати широкий спектр освітніх програм для дорослих; основну увагу зосередити на подальшій та вищій освіті дорослих, навчанні на робочому місці, наданні консультаційних послуг та активному використанні інформаційно-комунікаційних технологій;
- надавати можливість отримувати якісну освіту, що досягається залученням висококваліфікованого педагогічного персоналу (проводити постійну роботу з підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів), проведенням науково-дослідної роботи з метою визначення ефективних шляхів та засобів навчання дорослих студентів;
- активно співпрацювати з іншими організаціями-партнерами у справах освіти дорослих, розвивати міжнародне співробітництво [1; 7].

Партнерами організації є представники всіх ланок освіти, що тією чи іншою мірою пов'язані з освітою дорослих: Департамент освіти та інші урядові департаменти, місцеві органи управління освітою, навчальні заклади подальшої освіти, заклади вищої освіти, інші професійні, громадські та добровільні об'єднання, церкви, тредюніони, телерадіотрансляційні організації.

Фінансування діяльності Інституту відбувається частково за рахунок грантів Департаменту освіти та відрахувань місцевих муніципальних органів; основна частка коштів надходить від науково-дослідної роботи та консультаційних послуг, що надаються міжнародним організаціям, різним урядовим департаментом країни, місцевим органам управління освітою, роботодавцям, навчальним закладам, комерційним структурам, а також використовуються кошти від Національної лотереї.

Проведення англійських освітніх реформ останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття у контексті ринкової економіки, розвиток партнерства між державними та бізнесовими структурами загострили питання про врахування освітніх потреб кожної окремої людини не просто як громадянина, а й як робітника, службовця, кваліфікаційний рівень якого сприяє конкурентоспроможності та прибутковості підприємства чи організації, де він працює, а отже, і держави в цілому.

Як уже зазначалося, економічний імператив стає провідним напрямком політики англійського уряду в галузі освіти дорослих кінця ХХ ст., у зв'язку з чим розширюються контакти з представниками різних галузей промисловості, розвивається партнерство між державою та приватними структурами. Координація співробітництва держави та промисловості зреалізовано в Англії шляхом організації *Галузевих рад з питань професійних умінь* (Sector Skills Councils), які за статусом є незалежними неміністерськими організаціями, їх очолюють впливові підприємці відповідно до кожного сектору промисловості або бізнесу. Така автономність організацій, на нашу думку, дає можливість враховувати інтереси роботодавців щодо чіткого та конкретного визначення освітніх потреб персоналу підприємств у межах керованого сектору. Кожна Галузева рада повинна підписати трирічний контракт та отримати державну ліцензію строком на п'ять років на право проведення відповідних освітніх заходів. Стратегічними напрямками діяльності є такі:

- координація освітніх кампаній та програм, метою яких є підвищення рівня професійних умінь службового персоналу, що таким чином сприяє підвищенню продуктивності виробництва на підприємствах конкретної галузі та економічному зростанню і процвітанню нації;
- систематичне проведення аналізу та інформування про спектр потреб у професійних умінях у межах закріпленої галузі;
- безпосередня участь у плануванні та фінансуванні професійної освіти і підготовки на території Англії;
- встановлення та розвиток партнерства між роботодавцями та школами, коледжами, вищими навчальними закладами, іншими провайдерами освітніх послуг з метою залучення до навчання потенціальної робочої сили [21].



Зрозуміло, що досягнення високих результатів у діяльності Галузевих рад можливо лише за умови тісного співробітництва багатьох організацій. У цьому контексті ради активно залучають до планування та реалізації освітньої політики різноманітні навчальні інституції: навчальні заклади, професійні та добровільні організації, тред-юніони та інші зацікавлені структури.

Департамент освіти надає часткову фінансову підтримку, яка залежить від розміру конкретної галузі; решта коштів надходить від безпосередніх членів галузевих рад: роботодавців, тред-юніонів, професійних об'єднань та інших зацікавлених осіб та організацій, а також послуг (консультаційних).

Центральним координуючим органом мережі галузевих рад та, по суті, національним дорадчим органом управління галузі професійної освіти та перепідготовки є *Федерація з питань професійних умінь та стандартів*, яка є незалежною компанією з обмеженою відповідальністю. Голова Федерації, як правило, є лідером бізнесових кіл. Метою Федерації є розвиток, регулювання, управління та підтримка діяльності Галузевих рад і, таким чином, забезпечення економіки країни кваліфікованою робочою силою, яка має достатній рівень професійних умінь та навичок, щоб гнучко адаптуватися до постійно мінливих ринкових умов. Конкретно, Федерація повинна виконувати такі функції:

- допомагати роботодавцям розробляти проекти для подальшого створення галузевих рад з питань професійної підготовки;
- фінансувати та координувати діяльність галузевих рад, розподіляти надходження від Департаменту освіти в межах певних секторів економіки;
- контролювати забезпечення якісних освітніх послуг та допомагати у розробці освітніх стандартів професійних умінь;
- гарантувати, що запропоновані освітні послуги найкращим чином відповідають потребам даної галузі;
- організовувати та впроваджувати практику обміну досвідом та досягненнями між галузями, забезпечувати міжсекторне партнерство;
- створювати експертну комісія з питань оцінки проектів на право стати галузевою радою та консультувати Департамент освіти щодо видачі відповідних ліцензій [6].

На думку сучасного уряду, потреба у створенні таких структур, як Галузеві ради та агенції з координації їх діяльності, є очевидною. За результатами досліджень, проведених Лондонським національним інститутом соціально-економічних досліджень, рівень промислового виробництва країни нижчий від її основних конкурентів у світовому економічному просторі (США, Китаю, Німеччини) і на сьогодні вона займає

восьму сходинку у цьому рейтингу [18]. Одним із шляхів, що зможе забезпечити нації стабільне економічне зростання, учені вважають підвищення рівня професійних знань, умінь та навичок населення. У цьому контексті відповідні галузеві структури виступають засобами визначення та регулювання освітніх потреб у кожному конкретному секторі.

Яскравим прикладом реформування системи управління освіти з метою зменшення державних видатків та оптимізації використання бюджетних коштів є застосування *Відділу студентів*, який попередньо функціонував як неміністерський урядовий відділ, а на сьогодні є незалежною громадською організацією (відповідно до Закону «Про вищу освіту та науково-дослідну діяльність», 2017 р.) [15].

Діяльність відділу регулюється та підпорядковується Департаменту освіти, але відділ не відноситься до нього структурно і звітує безпосередньо перед Парламентом. Щорічно Відділ отримує лист-інструкцію від Департаменту освіти щодо фінансових пріоритетів на наступний рік та рекомендації стосовно розподілу коштів між провайдерами вищої освіти. Функціями Відділу передбачено охоплення всіх студентів, які навчаються у системі вищої освіти, незалежно від форми навчання, ступеню освіти, національності та місця проживання, віку студента, формату навчання.

Діяльність Відділу студентів корелює з функціями *Компанії студентського кредитування*, яка є агентом уряду та опікується розподілом студентських позик (кредитів) на навчання та грантів серед студентів коледжів та університетів Об'єднаного Королівства [20].

*Інститут учнівства і технічної освіти* є ще однією важливою дорадчою організацією, що фінансується за рахунок Департаменту освіти та тісно співпрацює з ним стосовно управління та розвитку технічної освіти та системи учнівства безпосередньо на виробництві. Суттєвим позитивним фактом адміністрування діяльності Інституту є те, що ним керують у співпраці безпосередньо з роботодавцями.

Основним завданням Інституту є розробка стандартів для технічних спеціальностей та учнівства (практики на виробництві). Ринок праці постійно оновлюється, з'являються нові професії та спеціальності, які потребують відповідної оцінки у формі стандартів. До розробкою стандартів залучаються працедавці, які замовляють цей стандарт, фахівці інституту, викладачі і навіть студенти.

Як правило, розробка професійного стандарту проходить у декілька етапів:

- працедавець або група працедавців визначають професію, де є нестача кваліфікованих фахівців та ініціюють створення відповідного стандарту (якщо такого немає);
- наступним кроком є визначення галузі промисловості, до якої необхідно віднести новий стандарт;

- група працедавців, до складу якої входять представники 10 інших галузей промисловості і разом зі спеціалістами Інституту розробляють новий стандарт для необхідної галузі;
- обов'язковим пунктом нового стандарту є розробка фінального плану оцінки (End-Point Assessment Plan), у якому описуються усі методи оцінки професійних умінь майбутнього фахівця згідно з вимогами нового стандарту;
- фінальним етапом є проведення незалежної зовнішньої експертизи (оцінки) нового стандарту [8].

Очевидно, що продемонстрований гнучкий підхід до управління (широке залучення роботодавців), активна співпраця з багатьма стейкхолдерами, швидка реакція на потреби економіки у формі оновлення та розробки нових професійних стандартів безумовно сприяють підвищенню загального професійного рівня населення та конкурентоспроможності як кожного окремого громадянина, так і країни в цілому.

Як уже зазначалося, традиційна структура управління системою освіти дорослих Англії представлена двома основними рівнями – національним (центральні органи) та місцевим (місцеві органи управління освітою). Регіональний рівень є нетиповим явищем для англійської освітньої системи дорослих. Проте, починаючи з 1990-х рр., уряд розвиває політику регіонального управління, засновуючи у 1994 р. *регіональні урядові відділи* (Government Offices for Regions) та у 1998 р. *управління регіонального розвитку* (Regional Development Agencies). У світлі проведених освітніх реформ 1988 р. та 1992 р., що виявили тенденції до централізації управління, регіональний рівень управління можна розглядати як спробу центральної влади знову наблизитися до децентралізованої форми моніторингу освітою або, іншими словами, оптимально збалансувати їх співвідношення. При цьому значна частина державних коштів розподіляється через «посередника», зменшуючи таким чином адміністративний пресинг на місцеві структури управління освітою. Проте, така форма управління освітньою системою не довела свою ефективність і була повністю ліквідована у 2012 році [19].

Місцевий рівень управління системою освіти дорослих представлено 152 *місцевими органами управління освітою* (Local Education Authorities), що включають всі графства Англії, поділені на округи. За останні 20-25 років повноваження місцевих органів управління освітою (МОУО) стосовно освіти дорослих зазнали значних змін, що було викликано доцентровими тенденціями у сфері державного регулювання системи освіти.

На сьогодні обов'язки місцевої влади у галузі освіти дорослих визначені Законом «Про навчання та вміння»: згідно з цим нормативним актом, МОУО є основними організаторами освітніх послуг для дорослих на місцях як непрофесійного, так і неформального типу, що об'єднано

у загальний термін «освіта дорослих та громадська освіта» (Adult and Community Learning). МОУО наділені певним ступенем автономності у прийнятті рішень щодо основних провайдерів навчальних курсів та характеру освітніх послуг у своєму окрузі. Проте структурні реформи останніх десятиліть так і не повернули автономність МОУО у розподілі державних коштів; ця функція перейшла до *Управління з питань фінансування освіти та вмінь*, що вкотре підкреслює продовження сучасним урядом традиції доцентровості в управлінні освітнім сектором. Позитивним моментом реформ останнього періоду у контексті глобальної концепції неперервної освіти є часткове повернення державної фінансової підтримки неформальним типам освіти дорослих, що попередньо було скасовано законом 1992 року.

Спектр освітніх послуг для дорослих, який надається у рамках діяльності місцевої влади, охоплює такі:

- -базові вміння (математика, англійська, цифрова грамотність);
- -англійська для неносіїв цієї мови (з метою допомогти іноземним громадянам покращити рівень володіння державною мовою);
- -сімейні навчальні курси (орієнтовані на батьків з метою підтримки своїх дітей у питаннях математичної та писемної грамотності);
- -працевлаштування і підготовка до роботи;
- -освітні програми, орієнтовані на осіб зі спеціальними освітніми потребами (допомога у формуванні вмінь самостійної роботи, соціальної адаптації та ефективного пошуку роботи);
- -курси з музики, роботи з керамікою й іншими культурними і креативними видами мистецтва [23].

Аналіз управлінських функцій місцевої влади Англії стосовно освіти дорослих дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі в країні відбувається поступове відродження історичної традиції підтримки освіти дорослих задля самовдосконалення та саморозвитку. Підтвердженням цього є перелік освітніх програм, які реалізуються за фінансової підтримки держави. На жаль, обсяги державного фінансування у цей сектор скоротилися: за період з 2009 р. до 2019 р. спостерігається скорочення коштів на 47 %, що, у свою чергу, призвело до скорочення кількості дорослих учнів до 3,8 млн [7]. Вирішення фінансових питань відбувається за рахунок залучення альтернативних джерел надходжень. У цьому контексті місцеві ради тісно співпрацюють з представниками місцевого бізнесу, центрами зайнятості, волонтерськими і громадськими організаціями, іншими провайдерами освітніх послуг.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати низку висновків щодо управління системою освіти дорослих в Англії. Проаналізовані організаційні форми та методи державного управління

системою освіти дорослих в Англії виникли в результаті тривалої історичної еволюції та значною мірою зумовлюються особливостями державного устрою та специфікою соціальних, політичних та економічних традицій даної країни. Одним з актуальних завдань у галузі управління освіти дорослих в Англії є оптимальне збалансування ролі та функцій центральної та місцевої влади, що на різних етапах розвитку англійського суспільства має суперечливий характер та відрізняється крайніми формами: до кінця 1980-х рр. – децентралізація, після реформ 1988 р. та 1992 р. – централізація, а на сучасному етапі – децентралізований централізм, тобто суспільно-державна модель управління, яка найбільш збалансовано забезпечує задоволення освітніх потреб людини, суспільства та держави, а також гармонійно поєднує децентралізацію та централізацію в управлінні освітою дорослих.

Позитивний досвід Англії стосовно управління системою освіти дорослих може бути використаний у розбудові української системи освіти дорослих. Проблема вітчизняної системи освіти дорослих полягає, у першу чергу, у відсутності або недостатньому забезпеченні нормативно-правовою базою, регулюючими документами саме освіти дорослих як системи та соціального інституту нашого суспільства. У цьому контексті першочерговим завданням, яке вже давно необхідно було реалізувати, є створення законодавчої бази, яка регламентує цілі, завдання та функції різних рівнів управління, дає можливість адекватно реагувати на освітні потреби дорослих людей. Наступним кроком має стати усвідомлення необхідності тісної співпраці усіх учасників освіти дорослих: органів державного управління, місцевого самоврядування, громадських організацій, роботодавців та безпосередньо учасників освітнього процесу.

#### **Література до параграфу**

1. Adult Learning and Work Institute. London, 2021. URL: <https://learningandwork.org.uk/about-us/>
2. Ainley P. From a National System Locally Administered to a National System Nationally Administered: The New Leviathan in Education and Training in England. *Journal of Social Policy*. 2001. № 30 (3). P. 457-476.
3. Department For Education, London. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations#department-for-education>
4. Education and Skills Funding Agency, London. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/education-and-skills-funding-agency>
5. ESFA business plan for the 2019 to 2020 financial year. London, 2018. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/esfa-business-plan/esfa-business-plan-for-the-2019-to-2020-financial-year>
6. Federation for Industry Sector Skills and Standards. London, 2021. URL: <https://fiss.org/about-us/>
7. Funding for academic year 2019 to 2020 for people aged over 16. Education and Skills Funding Agency, 2018. 20 p. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/764216/20181212\\_FINAL\\_ESFA\\_funding\\_letter.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/764216/20181212_FINAL_ESFA_funding_letter.pdf)

8. Institute For Apprenticeship and Technical Education. London, 2021. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/about/>
9. Jarvis P. Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education. London: Routledge, 1993. 165 p.
10. Kelly T. A History of Adult Education in Great Britain. Liverpool: Liverpool University Press, 1992. 425 p.
11. Legge D. The education of Adults in Britain. London: The Open University Press, 1982. 244 p.
12. Lowe J. Adult Education in England and Wales. A critical Survey. London: Joseph, 1970. 356 p.
13. Ministry of Education. Pamphlet № 8. Further Education: the Scope and Content of its Opportunities under the Education Act 1944. London: HMSO, 1947.
14. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), London. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted#:~:text=Ofsted%20is%20the%20Office%20for,is%20a%20non-ministerial%20department>.
15. Office for Students, London, 2021. URL: <https://www.officeforstudents.org.uk/about/>
16. Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual), London. 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual>
17. Quality Assurance Agency – UK-wide (QQA), London. 2021. URL: <https://www.qaa.ac.uk/about-us>
18. Quality Assurance in Adult Education and Training, Eurydice. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-77\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-77_en)
19. Regional Development Agencies, URL: <https://www.politics.co.uk/reference/regional-development-agencies/>
20. Student Loan Company, London, 2021. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/student-loans-company>
21. Sector Skills Councils, European Monitoring Centre on Change, 2020 URL: <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/emcc/erm/support-instrument/sector-skills-councils>
22. The Common Inspection Framework for Inspecting Post-16 Education and Training, 2019. London, URL: [http://dera.ioe.ac.uk/9304/1/32\\_2.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/9304/1/32_2.pdf)
23. The Learning for Life: the role of adult community education in developing thriving local communities. A handbook for councilors, Local Government Association, 2020. URL: <https://www.local.gov.uk/learning-life-role-adult-community-education-developing-thriving-local-communities-handbook>

**Яна Цебро**

#### **4.3. УПРАВЛІННЯ ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Закон України «Про освіту» [3] визначив автономію закладів освіти як право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених Законом.

Освітній менеджмент базується на основних законах та принципах науки про управління в цілому, хоча і має ряд суттєвих особливостей. Особливостями освітнього менеджменту в Україні, як і в інших країнах пострадянського простору є те, що він є порівняно молодого галуззю і власне до недавнього часу заклади вищої освіти не готували освітніх управлінців, а ними ставали звичайні педагоги, які або виявляли організаторські здібності, або були успішними вчителями-предметниками. Прийняття ними управлінських рішень, здійснення менеджменту закладом здійснювалося, базуючись на вивченні досвіду попередників, який не завжди був успішним або за вказівками органів управління освітою, або на інтуїтивному рівні. Такі методи управління та прийняття управлінських рішень часто були неефективними, зберігали стару радянську форму управління, не давали можливості впроваджувати нові сучасні форми та методи менеджменту.

У сучасному глобалізованому та надзвичайно динамічному світі вивчення процесу менеджменту освітніх установ та організацій набуває надзвичайної актуальності, особливо у період впровадження освітньої реформи. Адже саме від ефективності процесів управління залежить успіх та результат діяльності закладу освіти як у короткостроковій, так і довгостроковій перспективі [1].

Сучасна система підготовки фахівців уже передбачає підготовку менеджерів для освітньої галузі, але залишається ще велика кількість тих, які безпосередньо здійснюють освітній менеджмент за тими ж принципами, про які сказано вище.

Процеси менеджменту здійснюються у формах централізації окремих функцій установ нижчого – установами вищого рівнів, делегування виконання окремих функцій однієї установи іншій, автономізації діяльності закладу чи установи.

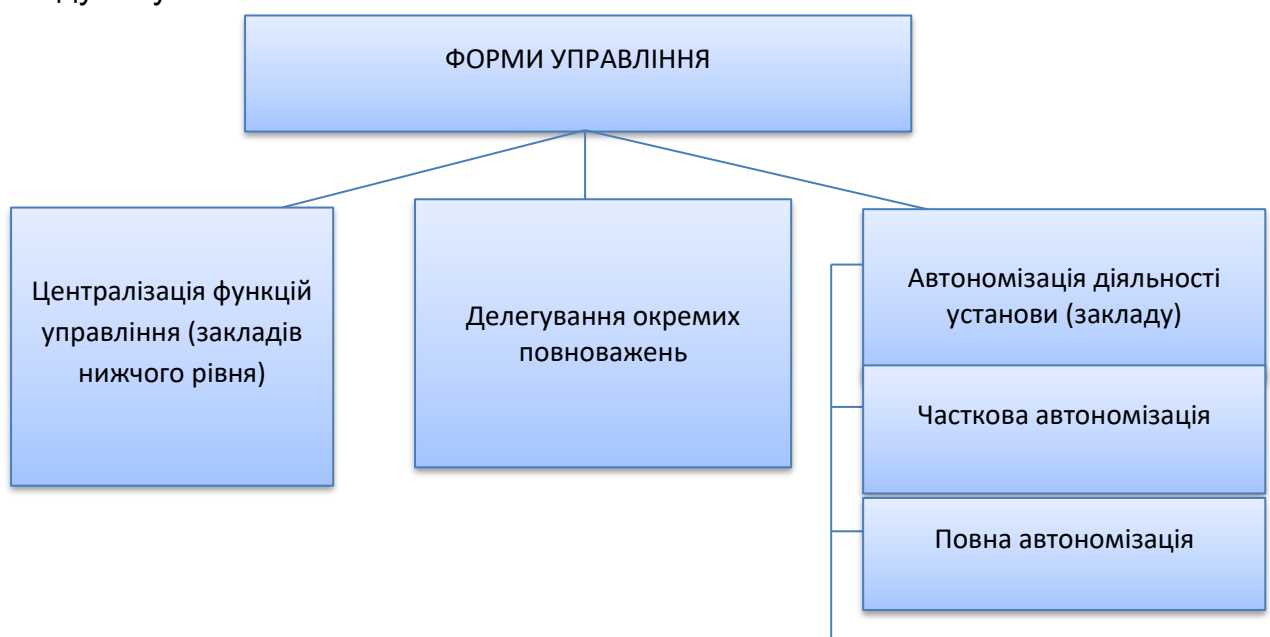


Схема 1. Форми управління закладами освіти в контексті автономізації діяльності.

Розглянемо детальніше кожну із цих форм управління.

Централізація окремих функцій закладів (установ) нижчого – установами вищого рівнів була характерною рисою радянської та пострадянської системи управління, хоча вона має місце і на сучасному етапі. Основною метою централізація функцій має забезпечення повного контролю за діяльністю підзвітних структур, не залишає місця для самостійної управлінської діяльності, хоча і передбачає мікромеджмент для забезпечення операційного функціонування установи, організації. Централізація процесу управління може бути виправданою для установ із слабким управлінським рівнем керівників, для невеликих за чисельністю працівників в установі чи закладі, оскільки виконання функцій управління потребує не тільки високого фахового рівня керівників, але і наявності певної штатної чисельності працівників, які здійснюють ці функції, що призводить часто до невиправданого зростання видатків на утримання установи чи закладу [1].

Делегування окремих функцій як форма управлінської діяльності є наслідком неспроможності ефективно виконувати ці функції безпосередньо закладом чи установою і намаганням власника чи засновника знайти кращу модель її реалізації. Делегування окремих функцій менеджменту може відбуватися або іншій установі чи закладу із таким самим рівнем повноважень, але значно кращим рівнем менеджменту у цій сфері, або установі, закладу вищого рівня чи іншому органу управління.

Автономізація діяльності закладу (установи) передбачає передачу власником чи засновником повністю або частково функцій управління закладом (установою), що визначається їх установчими документами. Автономізація діяльності закладу (установи) поряд із передачею управлінських повноважень передбачає і передачу відповідальності за результати діяльності, які досягнуто на підставі реалізації цих повноважень. Автономізація передбачає високий фаховий рівень місцевого менеджменту, його готовність до прийняття досить часто непопулярних управлінських рішень, а також, що найголовніше, його готовність брати на себе відповідальність за результати прийнятих рішень.

Автономізація діяльності закладів освіти основною метою має підвищення рівня ефективності здійснення менеджменту закладу і кінцевою метою – підвищення ефективності надання освітніх послуг, підвищення їх якості [1].

На сьогодні часто спостерігаємо абсолютне і непереборне бажання окремих керівників закладів освіти отримати повну автономію для закладу, вважаючи, що лише вона здатна вирішити усі проблеми, які роками накопичилися в освітній галузі. Звичайно, одним із шляхів вирішення проблем є осучаснення системи менеджменту в галузі, але її



необхідно впроваджувати з комплексом інших заходів щодо модернізації освітньої галузі.

Законом України «Про освіту» [3] визначені поняття, види та обсяг автономії.

Так, стаття 6 Закону однією із засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності визначає фінансову, академічну, кадрову та організаційну автономію закладів освіти у межах, визначених Законом [3].

Статтею 23 Закону встановлюються державні гарантії академічної, організаційної, фінансової і кадрової автономії закладів освіти. Разом з тим цією ж статтею констатується, що обсяг автономії закладів освіти визначається цим Законом, спеціальними законами та установчими документами закладу освіти [3].

Стаття 25 визначає, що засновник або уповноважена ним особа не має права втручатися в діяльність закладу освіти, що здійснюється ним у межах його автономних прав, визначених законом та установчими документами, а також встановлює, що засновник або уповноважена ним особа може делегувати окремі свої повноваження органу управління закладу освіти та/або наглядовій (підкувальній) раді закладу освіти [3].

Функціонування наглядових (підкувальних) рад є одним із механізмів контролю за фактично абсолютною автономією діяльності закладів освіти, елементом впровадження державно-громадського управління у сфері освіти.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» [4] не тільки підтвердив, а й закріпив та розширив автономні повноваження закладів загальної середньої освіти, деталізував кожен із їх видів. Це стосується усіх видів автономій закладу: академічної, організаційної, кадрової та фінансової.

Стаття 31 згаданого закону [4] визначає юридичну самостійність закладу загальної середньої освіти, його право набувати майнові та немайнові права, нести обов'язки, виступати стороною у судовому процесі, мати у власності кошти та інше майно відповідно до законодавства. Ця ж стаття визначає, що заклад загальної середньої освіти має самостійний баланс, розрахункові та інші рахунки у фінансових установах і банках державного сектору, може мати бланки, печатки та штампи із своїм найменуванням і символікою. Закладам загальної середньої освіти надається право проводити інноваційну діяльність та можливість укладання з цією метою відповідних договорів про співпрацю з іншими закладами освіти (науковими установами), підприємствами, установами, організаціями, фізичними особами.

Автономія закладу загальної середньої освіти базується на самостійному виконанні своїх основних, допоміжних та супутніх завдань. Основним завданням закладів загальної середньої освіти є надання послуг

із здобуття початкової, базової середньої та профільної середньої освіти, тому і первинною автономією є академічна автономія, яка визначатиме особливість і унікальність закладу у наданні цих послуг. Саме заходи, вжиті закладом у рамках реалізації академічної автономії, зумовлюють необхідність реалізації права на організаційну автономію. Адже саме організаційна автономія закладу визначатиме ті стратегічні та операційні заходи за допомогою яких буде можливо реалізувати стратегію закладу, освітню програму та освітні траєкторії усіх здобувачів освіти. Від правильності визначення, ефективності реалізації організаційно-розпорядчих функцій, ужитих у рамках організаційної автономії, залежить ефективність здійснення місії закладу освіти [1].

Ефективність реалізації завдань закладу, досягнення ним цілей визначених у стратегії, залежатиме від кадрового потенціалу та структури закладу. Саме тому важливе місце у системі автономій належить кадровій автономії, яка покликана надати право закладу найбільш оперативно та неупереджено вирішувати проблеми забезпечення персоналом та управління ним.

Фінансова ж автономія дає право закладу на забезпечення реалізації його завдань, цілей та місії. Фінансова автономія у сфері освіти завжди пов'язана з відповіддю на питання: хто визначає, витрачає і контролює освітній бюджет: органи місцевого самоврядування, місцеві органи управління освітою чи самі заклади освіти. У сучасній системі управління освітою саме громада відповідає за виконання освітніх завдань на відповідній території. Перевагами та ризиками від впровадження фінансової автономії вважаємо наступні [1]:

Переваги:

- зростання ефективності планування і використання коштів;
- зростання ефективності використання майна;
- посилення відповідальності керівника за діяльність закладу;
- залучення стейкхолдерів до управління фінансами закладу;
- ефективність залучення позабюджетних коштів.

Ризики:

- неготовність закладів та їх керівників до управління фінансами закладів;
- зростання чисельності працівників бухгалтерських служб;
- ймовірність послаблення фінансової дисципліни;
- ймовірність зниження ефективності використання коштів.

У більшості закладів загальної середньої освіти України відсутні власні бухгалтерії, а процес планування видатків та здійснення фінансово-господарської діяльності для закладів освіти відбувається централізовано – в органах управління освітою. Іноді ж директори шкіл мають реально

більше повноважень на управління шкільними фінансами. Вони планують шкільний бюджет та здійснюють його виконання. Але, навіть отримуючи такі повноваження, орган управління освітою громади контролює витрати закладів освіти.

Це призводить до того, що:

- школи, маючи постійний обсяг бюджетних коштів, слабо орієнтовані на споживачів освітніх послуг (учнів, батьків) і тому не завжди зацікавлені в інноваціях та, зрештою, підвищенні якості цих послуг;
- діючий механізм бюджетного фінансування недостатньо стимулює школи до оптимізації їхніх бюджетних і позабюджетних витрат;
- школи, які мають потенціал для збільшення освітніх послуг населенню (вільні приміщення, обладнання, ділянки) і залучення позабюджетних ресурсів, обмежені в своїх діях і, як наслідок, шкільне майно ефективно не використовується.

Основною метою запровадження фінансової автономії для шкіл є підвищення ефективності використання коштів з державного бюджету та бюджету громади.

Найважливішою правовою умовою для впровадження фінансово-економічної автономії закладів освіти є повна і послідовна реалізація навчальним закладом статусу юридичної особи. Це означає, що школа має стати повноправним суб'єктом цивільного права, яке чітко визначає юридичне регулювання відносин між школою й іншими суб'єктами господарювання, а також юридично регулює відносини між школою і органами управління освітою тощо [1].

Отже, для посилення автономії закладу освіти правовою умовою є визнання органами управління освітою школи як повноправного суб'єкта не лише освітнього, але й економічного та господарського процесу; реалізація не лише де-юре, але й де-факто статусу закладу освіти як юридичної особи. З цією метою необхідно неупереджено проревізувати і впорядкувати нормативно-правову базу реалізації закладами освіти права на фінансово-економічну самостійність.

Наступним кроком має стати передача закладу освіти засновником чи уповноваженим ним органом права на фінансову самостійність.

Фінансова автономія означає самостійність щодо широкого переліку організаційних питань у здійсненні фінансово-економічних питань, зокрема:

- розробляти і подавати на затвердження свій кошторис;
- розробляти тарифікацію педагогічного персоналу відповідно до чинного законодавства;
- розробляти і затверджувати штат педагогічного та адміністративно-технічного персоналу відповідно до своїх конкретних потреб;
- преміювати співробітників у межах фонду оплати праці;

- визначати позабюджетні джерела фінансування, включаючи здачу в оренду незадіяних шкільних площ, виробничих, допоміжних чи технічних приміщень, розвиток підсобного господарства тощо.

Реалізація таких повноважень передбачає спеціальне навчання та підвищення кваліфікації керівників шкіл та шкільної адміністрації з питань фінансово-господарської діяльності, нормативно-правового забезпечення шкільної автономії.

Важливою організаційною умовою шкільної самостійності є також посилення громадської складової в управлінні закладом через розширення повноважень і функцій піклувальних (наглядових) рад [1]:

- розширення прав навчальних закладів щодо розпорядження фінансовими ресурсами за участю піклувальних (наглядових) рад;

- прозорість і доступність для громадсько-державного контролю всієї фінансової діяльності закладів освіти, включаючи доступ до усіх форм звітності; щорічна публікація фінансових звітів;

- створення уніфікованих і зрозумілих процедур витрачання коштів, заснованих на конкурсному відборі постачальників товарів, робіт і послуг.

Необхідною умовою децентралізації управління і підвищення ефективності використання державних ресурсів у системі загальної середньої освіти на сучасному етапі є посилення фінансово-господарської самостійності закладів освіти, яке потребує відповідного правового, організаційного та економічного забезпечення.

Забезпечення фінансової самостійності шкіл передбачає можливість не лише ефективно та оперативно використовувати виділені закладам освіти бюджетні кошти, але й легально отримувати та використовувати більше додаткових коштів (коштів спеціального фонду), зокрема від оренди приміщень, платних освітніх послуг, благодійних внесків, фандрайзингової діяльності, участі у грантових конкурсах, всеукраїнських та міжнародних проєктах та програмах. Прозоре надходження додаткових коштів надасть змогу керівникам закладів освіти вирішувати поточні проблеми їх утримання, планово поліпшувати матеріально-технічну базу, стимулювати колектив та створювати сучасні умови для проведення навчального процесу.

Кошторис школи, відповідно до Бюджетного кодексу України, є головним планово-фінансовим документом школи як бюджетної організації. Кошторис формується та затверджується на бюджетний період (календарний рік) і складається з двох частин – загального та спеціального фондів. Кошторис визначає обсяги і напрямки спрямування коштів, необхідних для виконання школою своїх функцій.

Загальний фонд кошторису формується з коштів освітньої субвенції, яка передається з Державного бюджету, власних коштів бюджету засновника.

Кошторис включає в себе дохідну та видаткову частини. Статті видатків розподіляються на групи за певними ознаками, так званими кодами економічної класифікації видатків (КЕКВ) [1].

Невід'ємною частиною кошторису є план асигнувань – помісячний розподіл видатків, які відповідають кошторису на рік.

Школа на початок нового навчального року готує «тарифікаційний список», який включає в себе усіх педагогічних працівників, їх кваліфікацію, педагогічний стаж та педагогічне навантаження. У разі змін під час навчального року вони вносяться до тарифікаційного списку. Основою для формування тарифікаційного списку є розподіл годин тижневого навантаження між педагогічними працівниками школи, який здійснюється на підставі сформованого навчального плану, який у свою чергу формується на розробленій закладом освітній програмі. Розробка та затвердження освітньої програми є основною функцією школи, яку вона отримала в межах академічної автономії. Саме тому повноцінно реалізувати фінансову автономію закладу неможливо без реалізації ним права на академічну автономію [1].

Штатний розпис співробітників школи готується і затверджується директором на підставі Типових штатних нормативів, які розробляються та затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти.

Однією з можливих законних форм залучення коштів батьків здобувачів освіти, спонсорів, благодійників, меценатів на шкільні потреби є їхні прями грошові благодійні внески на спеціальний рахунок. Якщо при цьому благодійником конкретні цілі використання цих коштів не визначені, то напрямки використання благодійної фінансової допомоги визначаються закладом освіти, відповідно до першочергових потреб, пов'язаних виключно з основною діяльністю школи.

Інший спосіб залучення коштів до спеціального фонду шкільного бюджету – це організація надання так званих «платних послуг», тобто проведення додаткових занять з учнями, що непередбачені робочим навчальним планом школи або організація надання освітніх послуг населенню мікрорайону.

Ще одним видом наповнення шкільного бюджету, який може запропонувати школа, є надання в оренду тимчасово вільних приміщень фізичним або юридичним особам. Під тимчасово вільними приміщеннями маються на увазі, у першу чергу, приміщення класів та навчальних кабінетів, незадіяні у навчально-виховному процесі у зв'язку зі зменшенням планової (ліцензійної) чисельності учнів школи або незадіяні шкільні майстерні, теплиці, інші приміщення на території школи або інші приміщення школи у вечірній час та вихідні дні (наприклад, приміщення спортивної, актової зал). Дуже важливо, щоб профіль діяльності орендаря жодним чином не

заважав навчальному процесу школи, не погіршував її санітарно-гігієнічних умов та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу [1].

Перераховані вище власні доходи, так само як і кошти батьків-благодійників повинні бути обліковані як у дохідній, так і у видатковій частині шкільного кошторису, а саме у видатках спеціального фонду та оприлюднені на офіційному сайті школи.

Варто пам'ятати, що будь-які прямі виплати коштів батьками співробітникам школи є незаконними і підпадають під дію статей Кримінального Кодексу України.

На відміну від децентралізованої школи, школа, яка не має власної бухгалтерії, не відкрила рахунків у органах Казначейської служби, усе майно, усі матеріальні цінності, потрібні для забезпечення навчально-виховного процесу, повинна отримувати у натуральному вигляді від місцевого органу управління освіти або засновника закладу безпосередньо. Нагадаємо, що до матеріально-технічної бази закладу загальної середньої освіти закон включає будівлі, споруди, землю, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші цінності, вартість яких відображено у балансі. У даному випадку, мається на увазі баланс органу управління освітою, бо централізована у фінансовому плані школа не веде власний баланс. Так само, на відміну від децентралізованої школи, майно не може бути передано їй на правах оперативного управління або повного господарського відання [1].

Таким чином, школа отримує у користування певну територію (землю), на якій розташовані будівлі (основні для навчального процесу та допоміжні для забезпечення функціонування закладу), споруди (наприклад, спортивний майданчик), комунікації (теплотраси, кабелі електроживлення, сантехнічні комунікації тощо), розташовані частково на прилеглий території, частково у будівлях та спорудах, обладнання та інші цінності, які потрібні школі для проведення навчання та забезпечення її життєдіяльності, розміщені переважно у приміщеннях будівель школи, транспортні засоби для забезпечення підвозу дітей та педагогів.

Оскільки будь-яке майно, будь-які матеріальні цінності мають властивість з часом зношуватись, перед школою щорічно постає практичне питання відновлення (ремонт) майна або отримання нового майна, якщо старе вже не підлягає відновленню. Крім того, виконання Державних стандартів вимагає відповідного матеріально-технічного забезпечення: лабораторно-технічне та наочне обладнання предметних кабінетів, обслуговування та ремонт комп'ютерної техніки, оргтехніки; придбання навчально-методичної та художньої літератури у шкільні бібліотеки, канцтоварів, оновлення державної символіки та інформаційних стендів тощо.

Управління шкільним майном включає в себе поточні ремонти приміщень, придбання засобів пожежогасіння, заміна сантехнічного обладнання, дверних замків, ламп освітлення, розеток та вимикачів, ремонт шкільних меблів, заміна віконних штор, ремонти системи опалення, забезпечення інвентарем та миючими засобами тощо. Діяльність, пов'язана із управлінням шкільною територією, полягає у вивозі опалого листя і відходів, озеленення, часткове відновлення асфальту, фасадів, парканів, зовнішнього освітлення та відмостки, придбання або оренда контейнерів для сміття, обслуговування комунікацій, забезпечення інвентарем. Управління спортивними майданчиками, спортивними залами та пришкільним стадіоном передбачає придбання спортивних снарядів, обладнання та інвентарю, їх ремонт. Управління засобами телекомунікацій є забезпечення оплати послуг зв'язку та доступу до мережі Інтернет [1].

Законодавством про освіту передбачено, що школа, крім суто освітньої діяльності, забезпечує учнів та вчителів певними додатковими послугами, які потрібно віднести до категорії соціальних. Школа сама забезпечує харчування учнів певних соціальних категорій: гарячими обідами учнів у початковій школі, крім того, учнів, які віднесені до категорії соціально незахищених сімей. Саме з бюджету громади виплачується зарплата працівників їдалень, утримуються технологічне обладнання шкільних їдалень: плити, холодильні камери, посудомийні машини тощо, система вентиляції, спеціальні меблі, відновлюються посуд та інвентар.

У школі учні забезпечуються первинними медичними послугами. Такі послуги надаються медичним працівником (медсестра, лікар), який або включений до штатного розпису школи, або залучається до роботи за угодою.

Ще одна послуга, яка (принаймні у великих містах) може бути профінансована за рахунок окремої програми місцевого бюджету, – це охорона шкіл: укладання договорів на охорону приміщень школи у робочий та неробочий час, встановлення у школі так званої «тривожної кнопки», яка дозволить, за потреби, оперативно викликати працівників служби охорони (поліції).

Безкоштовними є підручники для всіх школярів. Таку послугу надає щорічно безпосередньо Міністерство освіти і науки. Підручники школи отримують від органів управління освітою до шкільних бібліотек, які у свою чергу передають їх кожному учневі у поточне безкоштовне користування.

Підвищення кваліфікації учителів зазнало суттєвих змін. Замість обов'язкового один раз на 5 років проходження курсів підвищення кваліфікації педагоги отримали право щорічного 30-тигодинного підвищення кваліфікації в установах, закладах та організаціях на свій усвідомлений вибір. Саме тут без фінансової автономії здійснити це дуже складно. Хоча і Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення

кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 року №800 [9] із змінами та доповненнями внесеними Постановою Уряду 27 грудня 2019 року №1133, передбачає врахування пропозиції педагогів та шкільних адміністрацій при укладанні угод органами управління освітою для забезпечення процесу підвищення кваліфікації педагогів тих шкіл, які не є фінансово автономними, але може призвести до необхідності проведення публічних закупівель цих послуг, що в свою чергу зможе знівелювати вибір педагогів.

На сьогоднішній день в Україні залишається великий відсоток малокомплектних шкіл, які не готові інституційно до автономії, в тому числі і фінансової. Надання усім закладам загальної середньої освіти фінансової автономії призведе до зростання числа працівників бухгалтерських служб і відповідно до невиправданих фінансових витрат місцевих бюджетів.

Виходом з цієї ситуації може бути запровадження так званого аутсорсингу, тобто передачі школою частини своїх повноважень (у даному випадку – повноважень щодо ведення бухгалтерського обліку та звітності) спеціалізованій організації (у даному випадку – централізованій бухгалтерії, утвореній засновником) задля скорочення власних витрат. Централізована бухгалтерія, використовуючи розподіл праці між працівниками, зможе забезпечити кваліфіковану та «значно дешевшу» фінансову автономію закладів освіти. При цьому право першого підпису матимуть директори закладів освіти, а право другого – керівник централізованої бухгалтерії як субпідрядної організації, кожна школа матиме свій баланс, окремі рахунки в органах Казначейської служби і буде повністю фінансово автономною.

Органи ж управління освітою виконуватимуть функції розпорядника коштів вищого рівня. Впровадження такої моделі забезпечення фінансової автономії закладів освіти потребує відповідних рішень центральних органів виконавчої влади щодо діяльності централізованих бухгалтерських служб [1].

У зв'язку з отриманням фінансової та організаційної автономії у закладів освіти з'являються нові можливості до залучення додаткових джерел забезпечення їх фінансово-господарської діяльності.

Заклад освіти, який не має додаткових джерел фінансування, має невеликі шанси стати конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, адже будь-які інновації передбачають залучення коштів для їх реалізації. Заклади освіти, які використовують маркетинговий підхід до організації роботи, мають значні переваги у суспільстві. Тому актуальним для керівника закладу загальної середньої освіти сьогодні є фандрейзингова діяльність як одна зі складових частин ресурсного забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти. Термін «фандрейзинг» не є новим і давно використовується за кордоном. У європейських країнах вагомим джерелом фінансування освіти є саме він [6].



Основним правилом фандрайзингу є надання ресурсів на некомерційній безповоротній основі, отримуючи в обмін визнання, самоствердження, знаки уваги, а не товари або послуги на відшкодування за пожертву, дивіденди від своїх інвестицій тощо. Якщо донори будуть отримувати грошову винагороду за дарунок, то вони втрачатимуть свої податкові пільги на суму пожертви.

Отже, фандрайзинг – це пошук ресурсів, якими є не тільки гроші, а й люди, обладнання, інформація, час, потрібні для підтримки реалізації освітніх проєктів і власне існування організації. В основі фандрайзингу стоїть фандрайзер або менеджер з фандрайзингу. Успіх в залученні коштів для забезпечення реалізації будь-яких проєктів залежить, перш за все, від того, наскільки він професійно вміє переконувати і сам вірить у свої переконання [6].

Директор сучасного закладу загальної середньої освіти повинен мати високий рівень загальноосвітньої та професійної підготовки; здатність до прийняття сміливих, самостійних, нестандартних рішень; прагнення до самоосвіти та постійного оновлення знань, до реалізації нових ідей упродовж усього виробничого життя; високий рівень комунікативних умінь та здатність працювати в колективі. Інвестиційна функція в управлінні закладом освіти забезпечує через фандрайзинг потреби і запити учасників освітнього процесу.

Фандрайзинг здійснюється через спеціальні заходи, рекламу, пошту, особисті зустрічі тощо. Щоб впливати на інвестора у необхідності підтримати шкільний проєкт, його необхідно розробити максимально зрозумілим (прозорим та прогнозованим) з економічної точки зору та визначити при цьому свою частку інвестицій укладених у нього. Саме знання і володіння цими функціями управління буде сприяти розвитку шкільних лідерів. Функція управління – це «мозок» усієї управлінської діяльності закладу освіти, його центральна нервова система, яка об'єднує й інтегрує всі інші функції в єдине ціле. На наш погляд, практичний досвід керівників визначається також їхнім мисленням, тобто рівень ефективної діяльності закладу освіти залежить від рівня мислення його керівника та від його активності. Отже, діяльність керівника ЗЗСО має включати планування фандрайзингу на підставі того, що планування є однією з найважливіших функцій управління [6].

На сьогодні в Україні діє велика кількість благодійних організацій та фондів як місцевих, так і закордонних. Головною метою їх роботи є надання фінансової підтримки для розв'язання різноманітних проблем. Одним із видів такої підтримки є гранти, які як залучені позабюджетні кошти можуть бути суттєвим джерелом додаткового фінансування закладів освіти.

Розглянемо види та типи таких грантів, а також прийоми їх пошуку, отримання та звітності про використання.

Нагадаємо, що під поняттям «грант» (англ. grant – дарунок, дотація, субсидія) розуміють безоплатну допомогу у грошовій або іншій формі, що надається громадянами та юридичними особами (зокрема, іноземними) підприємству, організації, установі, ініціативній групі або приватній особі для реалізації заявленого проекту в тій чи іншій сфері діяльності. Як правило, гранти надаються на конкурсній основі та на умовах, які визначає грантодавець. Грантові кошти або майно надаються безоплатно і без повернення грантодавцю. Завдяки грантам здійснюється підтримка неприбуткових проектів, які є важливими для суспільства або конкретної територіальної громади, організації чи установи. Іншими словами, грантове фінансування може допомогти розв'язати чимало важливих питань розвитку закладів освіти, на які, зазвичай, не вистачає коштів у місцевих бюджетах. З огляду на це, одним із напрямів роботи як органів місцевого самоврядування, так і підприємств (установ) комунальної та державної форм власності може бути пошук позабюджетних джерел фінансування [6].

На сьогодні в Україні діє низка міжнародних та національних фінансових донорів, які надають підтримку громадським, державним, комунальним організаціям, органам місцевого самоврядування, закладам освіти, охорони здоров'я тощо. Найпоширенішим джерелом додаткових ресурсів неприбуткових, бюджетних організацій та соціально-значущих проектів є благодійні фонди – донори, які надають допомогу у вигляді грантів. Гранти розрізняються за типами та видами згідно з їх цільовими призначеннями та ознаками [6].

Типи грантів:

1) грант загальної підтримки – надається для підтримки основної діяльності, забезпечення стабільності та розвитку;

2) грант на програми або проекти – надається для реалізації конкретних проектів або програм;

3) грант із частковим фінансуванням – передбачає обов'язкове залучення додаткових джерел фінансування (інші донорські організації або власні кошти організації, установи)

4) капітальний грант – надається на капітальні витрати (придбання нерухомості, ремонт, придбання необхідного обладнання);

5) корпоративний грант – надається підприємницькими структурами, також може передбачати співфінансування проекту з боку бізнесу;

6) початковий грант – надається на початковому етапі розвитку підприємства, організації чи установи з метою забезпечення їх стабільності та функціонування, також може надаватися на створення нових організацій (нових напрямів у межах діючого);

7) грант у натуральній формі – надається у вигляді матеріальних цінностей, а не грошових коштів;

8) посередницький грант – надається спонсором для проведення соціально орієнтованої політики від його імені;

9) цільовий грант – надається для здійснення конкретної діяльності

Види грантів [6]:

– залежно від кількості виконавців:

1) індивідуальний (передбачає участь у проєкті лише однієї людини, яка одночасно є і керівником, і виконавцем робіт за грантом);

2) колективний (передбачає реалізацію проєкту групою осіб (від двох і більше), що належать до однієї організації, установи);

3) партнерський, який передбачає здійснення проєкту проєктною командою. На відміну від колективного гранта, участь у партнерському можуть брати особи з різних організацій, установ чи навіть країн;

4) грант на науковий проєкт (передбачає проведення конкретного наукового дослідження однією особою або групою);

– залежно від мети і характеру заходу, на який виділяються кошти:

1) грант на поїздки (виділяється для участі в конференціях, конгресах, круглих столах, семінарах тощо);

2) грант на роботу в архіві, бібліотеці, інституті (передбачає виділення коштів на витрати, пов'язані з відрядженням в інше місто, роботою в дослідному закладі тощо);

3) грант на організацію та проведення заходів (призначений на оплату витрат, пов'язаних із проведенням конференцій та інших наукових зібрань);

4) грант на читання лекцій в іншому навчальному закладі (перекриває витрати, пов'язані з поїздкою та оплатою лектору);

5) грант на тривале стажування чи навчання;

6) грант на публікаційну діяльність;

7) грант на проведення експедицій або польових робіт.

Для отримання грантових коштів керівнику закладу освіти доведеться здійснити низку дій із пошуку грантодавця, який виділить кошти саме на потреби конкретного закладу освіти. Першим кроком має стати визначення проблеми (потреби), обґрунтування її актуальності та необхідності невідкладного вирішення, розроблення відповідного проєкту та визначення його бюджету. Тобто заклад освіти, який має бажання отримати додаткові кошти у вигляді грантової допомоги, повинен чітко визначити, для чого, для досягнення якої мети або розв'язання якої проблеми вони необхідні.

Далі слід сформулювати конкретні потреби (гроші, приміщення, майно чи послуги). Подальшим кроком має стати пошук грантових конкурсів, мета і завдання яких збігаються з метою та завданням проєкту закладу освіти. Як показує практика, починати пошукову діяльність ліпше серед не надто великих за обсягом фінансування грантових конкурсів. Приблизний спектр

пошуку грантів може бути таким: регіональні або місцеві грантові програми; гранти від посольств; грантові програми в межах Євросоюзу; спеціальні програми «малих грантів». Отже, щоб узяти участь у грантовій програмі, потрібно знайти відкриті грантові конкурси, які відповідають напряму діяльності закладу освіти.

Для цього слід ретельно моніторити спеціальні сайти, що узагальнюють та актуалізують грантові конкурси, в яких можна взяти участь, або заходити на офіційні сайти конкретних грантодавців. Там міститься вся необхідна інформація щодо умов участі, суми гранта, кінцевого терміну подання заявки, аплікаційні форми на отримання гранта тощо.

Перелік сайтів:

- Програма розвитку ООН в Україні Фундація «Україна-США» (<https://www.ua.undp.org>)
- Фонд Гайнріха Бьоля (<https://ua.boell.org>)
- Фонд Фрідріха Еберта Американські ради з міжнародної освіти ASTR-ACCELS (<http://fes.kiev.ua>)
- Польсько-українська фундація співпраці PAUCI (<https://www.pauci.org>)
- Фонд Конрада Аденауера (<https://www.kas.de>) та ін..

Після визначення переліку найбільш прийнятних для проєкту закладу освіти грантодавців-донорів варто ретельно ознайомитися з умовами надання ними фінансової допомоги. Зокрема, слід уважно вивчити особливості грантових конкурсів, приділяючи особливу увагу таким характеристикам: тип одержувачів грантів (органи самоврядування, громадські об'єднання, заклади охорони здоров'я, освіти, соціального захисту, засоби масової інформації, ініціативні групи тощо); розмір гранта та розмір власного внеску (якщо передбачається); види діяльності, що фінансуються; географія конкурсу (грант може бути призначений для певних регіонів України); пріоритети конкурсу (напрями надання допомоги конкретизуються у пріоритетах конкретних конкурсів); терміни подання заявки та підведення підсумків конкурсу; строк реалізації проєкту. Доцільно створити власну базу грантодавців і час від часу моніторити їх сайти. Там також можна отримати багато корисної інформації про вже реалізовані та нові програми допомоги, про зміни у грантовій політиці тощо.

Нагадаємо, що гранти є власними надходженням бюджетних установ, органів влади та місцевого самоврядування. Відповідно до п. 4 ст. 13 Бюджетного кодексу [2] гранти належать до першої підгрупи другої групи власних надходжень та можуть витратитися на організацію основної діяльності бюджетних установ. Водночас слід ураховувати, що гранти – це фінансові ресурси, які надаються донором реципієнту (отримувачу) на безповоротній основі та спрямовуються на реалізацію цілей, визначених

грантодавцем. Слід зазначити, що кошти, отримані в межах грантової допомоги, можуть також бути використані на оплату праці. Це впливає з ч. 3 ст. 2 Закону «Про оплату праці» від 24.03.95 р. № 108/95-ВР [5], яка відносить виплати в межах грантів до інших заохочувальних та компенсаційних виплат. Зазначені виплати мають бути включені до видатків спеціального фонду кошторису відповідно до розрахунків, здійснених на підставі договорів про отримання грантів. У звітності організації, установи грантові кошти відображаються відповідно до Порядку складання бюджетної звітності розпорядниками та одержувачами бюджетних коштів, звітності фондами загальнообов'язкового державного соціального і пенсійного страхування, затвердженого наказом Міністерства фінансів від 24.01.12 р. № 44 [7] (далі – Порядок № 44). Згідно з п. 2 розд. II цього Порядку одержувачі бюджетних коштів, які відповідно до законодавства уповноважені розпорядниками бюджетних коштів на виконання заходів та використовують кошти, отримані у вигляді благодійних внесків, грантів та дарунків, мають складати й подавати Звіт про надходження і використання коштів, отриманих за іншими джерелами власних надходжень (форма № 4-2д, № 4-2м). Форма цього Звіту є додатком 3 до Порядку № 44 [7]. Інформація про іноземні гранти має бути наведена в Довідці про використання іноземних грантів (додаток 23 до Порядку № 44), в якій відображається інформація про використання розпорядниками та одержувачами бюджетних коштів грантів, отриманих від міжнародних фінансових організацій та країн-донорів за звітний період.

На сьогоднішній день заклади освіти вже здійснюють фандрайзингову діяльність та активно беруть участь у грантових конкурсах. Прикладом є Комунальна установа Сумська спеціалізована школа I-III ст. № 25, яка у 2020 році виграла грант від Посольства Німеччини в розмірі 6,58 тис. євро (240 тис. грн.) на оновлення харчоблоку закладу. Раніше коштом бюджету Сумської міської територіальної громади (55,8 тис. грн.) в школі провели ремонт овочепереробного цеху, а нині за рахунок грантових коштів планують придбати для харчоблоку обладнання.

Посольство Німеччини щороку надає підтримку обмеженій кількості мікропроектів, які спрямовані на поліпшення умов життя вразливих верств населення. Йдеться про розробки, які реалізуються протягом короткого терміну, зазвичай до трьох місяців.

У 2019 році було фінансово підтримано вісім проектів. Зокрема, у співпраці з комунальними установами та неурядовими організаціями в різних областях України осучаснено їдальні та кухні в сільських школах, придбано терапевтичне і тренувальне обладнання до реабілітаційних центрів.

У межах другої фази програми Європейського Союзу «Угода мерів – Демонстраційні проекти 2» в місті Суми з 2018 року реалізується проект «Підвищення енергоефективності в освітніх закладах м. Суми». Проект

передбачає комплексну термомодернізацію будівель Сумської спеціалізованої школи №7, Сумської спеціалізованої школи №9 та Сумської загальноосвітньої школи №20. Вартість проєкту складає 1,64 млн євро, з них майже 1,15 млн євро покриває грант Європейського Союзу, ще 490,6 тис. євро виділили з міського бюджету.

Очікується, що термомодернізація комунальних установ дозволить скоротити споживання енергоресурсів на 1861 МВт·год/рік (до 58 %) і, як наслідок, зменшити викиди CO<sub>2</sub> на 651,5 т/рік (до 45 %). Крім того, проєкт допоможе скоротити річні видатки на паливно-енергетичні ресурси (до 44 %), а також зробить перебування учнів і персоналу в приміщеннях шкіл більш комфортним.

У 2020 році в рамках реалізації Концепції Нової української школи та створення нового освітнього середовища за рахунок Державного фонду регіонального розвитку, субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на реалізацію програми «Спроможна школа для кращих результатів» у Сумській області заплановано здійснити реконструкцію та капітальний ремонт 19 закладів освіти на суму 191 340,392 тис. гривень (131 586,393 тис. гривень – кошти Державного фонду регіонального розвитку – 14 проєктів; 20 000 тис. гривень – кошти державної субвенції «Спроможна школа для кращих результатів» – 5 проєктів; 33 344,486 тис. гривень – кошти місцевих бюджетів [8]).

На виконання доручення Кабінету Міністрів України Сумська обласна державна адміністрація у грудні 2019 року сформувала перелік закладів загальної середньої, дошкільної освіти та стадіонів, у яких не закінчено реконструкцію або будівництво, та об'єктів, які буде включено до проєктів місцевих бюджетів та фінансуватимуться за рахунок коштів державного бюджету.

У лютому 2020 року Сумська обласна державна адміністрація погодила із Міністерством розвитку громад і територій України перелік із 15 об'єктів у рамках програми Президента України «Велике будівництво», які область планує побудувати або відремонтувати протягом року – 5 шкіл, 5 садочків, 5 стадіонів. На 7 об'єктах (5 шкіл, 1 садочок та 1 стадіон) роботи розпочато у 2018-2019 роках, на 8 об'єктах (4 садочки, 4 стадіони) – у 2020 році.

Одинадцять проєктів за програмою «Велике будівництво» фінансуються за рахунок коштів Державного фонду регіонального розвитку – розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 травня 2020 р. № 543-р «Про внесення змін до переліку інвестиційних програм і проєктів регіонального розвитку, що можуть реалізовуватися у 2020 році за рахунок коштів Державного фонду регіонального розвитку, у тому числі тих, що фінансуються з метою погашення кредиторської заборгованості, зареєстрованої органами Державної казначейської служби станом на 1 січня 2020 року» [8]).

Чотири проекти фінансуються за рахунок коштів, виділених відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 12 лютого 2020 р. № 100 «Деякі питання надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на реалізацію програми «Спроможна школа для кращих результатів» [8]. Реалізація цих проектів забезпечить створення комфортних умов для перебування дітей та працівників у школі, садочку, досягнення максимальної ефективності використання енергоресурсів, скорочення споживання енергоносіїв, заощадження бюджетних коштів, зменшення до мінімального рівня витрат на послуги з електропостачання, покращення зовнішнього вигляду приміщень та рівня надання освітніх послуг. Створить безпечне, комфортне, сучасне освітнє середовище для учнів шкіл, комфортні та доступні умови для дошкільного навчання та виховання найменших мешканців у відповідній територіальній громаді, забезпечить залучення більшої кількості дітей та молоді до занять спортом. За програмою Президента України «Велике будівництво» передбачено виконання робіт на 15 об'єктах за відповідними проектами [10].

Поруч з цим, вище зазначені проекти – це лише частина того, що потребують заклади освіти як Сумської області, так і України взагалі. Щорічно освітня галузь отримує з державного бюджету фінансування менше, ніж заплановано. Про те, що коштів на освіту не вистачає, свідчать численні публікації у ЗМІ, серед яких низка звернень від ІГС «Асоціація міст України» та Профспілки працівників освіти і науки України.

Зклади освіти постійно відчувають потребу у пошуку можливостей для залучення ресурсів із різних джерел. Законодавство України дає школам достатньо можливостей для цього. Однією з них є впровадження фінансової автономії шкіл. Тому на сьогодні для успішного функціонування закладів освіти є необхідним їх фандрайзингова діяльність та участь у грантових проектах.

### **Література до параграфа**

1. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Автономія як шлях до ефективного менеджменту школи. Методичні рекомендації. Київ. 2019. 47 с.
2. Бюджетний кодекс. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text>.
3. Закон України «Про освіту». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
5. ЗУ «Про оплату праці». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/108/95-вр#Text>.
6. Літкевич А. М. Фандрайзинг як складова частина ресурсного забезпечення конкурентоспроможного закладу загальної середньої освіти Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019 р. № 66, Т. 1.
7. Наказ Міністерства фінансів від 24.01.2012 № 44 «Про затвердження Порядку складання бюджетної звітності розпорядниками та одержувачами бюджетних

коштів, звітності фондами загальнообов'язкового державного соціального і пенсійного страхування». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0196-12#Text>.

8. Підсумки розвитку освітянської галузі у 2019/2020 н.р. (Доповідь директора Департаменту освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації). URL: [http://www.osvita.sm.gov.ua/images/ACTS\\_2020/DOPOVID\\_\\_19\\_2020.pdf](http://www.osvita.sm.gov.ua/images/ACTS_2020/DOPOVID__19_2020.pdf).

9. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників» від 21 серпня 2019 року №800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text>.

10. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 травня 2020 р. № 543-р «Про внесення змін до переліку інвестиційних програм і проєктів регіонального розвитку, що можуть реалізовуватися у 2020 році за рахунок коштів Державного фонду регіонального розвитку, у тому числі тих, що фінансуються з метою погашення кредиторської заборгованості, зареєстрованої органами Державної казначейської служби станом на 1 січня 2020 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/543-2020-р#Text>

*Сергій Грицай*

#### **4.4. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

В умовах зміни векторів розвитку на євроінтеграційні, глобалізаційні, інформатизаційні основною метою системи післядипломної освіти України є задоволення індивідуальних потреб фахівця в особистому професійному зростанні, підвищення його конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, а також забезпечення зацікавленості держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатності компетентно й відповідально виконувати фахові функції, сприяти успішному соціально-економічному поступу суспільства. Основним завданням безперервної освіти є поглиблення компетентностей фахівців відповідно до досягнень сучасної науки та вимог ринку праці.

Удосконалення професійної компетентності педагога полягає в тому, що професійні знання мають формуватися водночас на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, технологічному, практичному, особистісному. Це потребує професійного мислення, здатності добирати, аналізувати, синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування.

Освітній ландшафт України зорієнтований на інноваційного учня, якого потрібно готувати до навчання впродовж життя, формувати здатність критично мислити, виробляти вміння ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, але в той же час – уміти бути лідером, спілкуватися у полікультурному середовищі – усе це є вимогами сьогодення і складає основу конкурентоздатності фахівця на ринку праці. Деталізований план становлення освітньої реформи в Україні, реалізація завдань Концепції



«Нова українська школа» передбачає формування цілісної особистості учня, усебічно розвиненої, здатної критично мислити, змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя. А отже, Нова школа потребує нового вчителя-партнера, ментора, коуча.

Чинним законодавством, Національною стратегією розвитку освіти на період до 2021 року визначено, що освітні процеси в Україні мають відповідати сучасним суспільним змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, підвищувати якість освіти на інноваційній основі, розвивати наукову та інноваційну діяльність тощо. Особистісно-професійна діяльність педагога є необхідною умовою його професійного зростання в умовах інноваційних освітніх змін. Отже, є доцільним і можливим розвиток особистісно-професійної компетентності педагога саме в системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки дозволить забезпечити реалізацію інноваційних процесів шляхом оновлення освітніх програм.

Національною доктриною розвитку освіти України, Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Постановами Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Розпорядженнями Кабінету Міністрів України «Про схвалення концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (від 14.12.2016 № 988-р), Висновками Ради Європи від 12 травня 2009 року «Про стратегічні основи європейського співробітництва у галузі освіти і професійної підготовки (ET 2020)» визначено пріоритетні напрями реформування післядипломної педагогічної освіти.

Основною метою діяльності закладів післядипломної освіти є створення умов для професійного й особистісного розвитку фахівців, задоволення потреб суспільства та держави у кваліфікованих конкурентоспроможних педагогах.

Підвищення професійних вимог до вчителів, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, використання найсучасніших технологій освітньої діяльності, зміни в ресурсному забезпеченні зумовлюють необхідність постійного вдосконалення професійної діяльності педагогічного працівника та його адаптації до викликів сучасності.

Вагому роль у вирішенні цих питань відіграє професійний розвиток педагога в умовах системи післядипломної педагогічної освіти як цілеспрямовано організована взаємодія суб'єктів освітнього процесу, скерована на розвиток педагогічного, методичного, творчого потенціалів, що впливає на рівень їх професіоналізму.

При беззаперечній цінності існуючих досліджень, поза увагою залишилися важливі аспекти, які безпосередньо впливають на розвиток професійної компетентності педагога закладів освіти. Системне вивчення наукових джерел та усталеної практики з означеної проблематики

дозволяють зробити висновок, що на даний час відсутнє комплексне дослідження, яке розкриває особливості системи управління розвитком професійної компетентності педагогів закладів освіти. Це спонукає окреслити коло об'єктивних факторів, які зумовлюють необхідність дослідження зазначеної проблеми з урахуванням потреб суспільства, соціального замовлення та власне вчителів до професійного розвитку в умовах діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Порівнюючи теоретичні здобутки з означеної проблеми і висновки освітніх досліджень у галузі теорії та методики управління освітою, серед провідних чинників, які обумовили дане дослідження, виділяємо необхідність удосконалення змісту управлінської діяльності, яка викликана сучасними тенденціями розвитку системи освіти та потребою науково обґрунтованих концептуальних праць із проблеми створення системи управління розвитком професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти регіону.

Здійснений аналіз наукової літератури свідчить, що останнім часом в Україні активно та різновекторно досліджується професійна компетентність педагога, зокрема проблема розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: І. Акуленко, І. Бежа, Н. Бутенко, К. Віаніс-Трофименко, О. Драгайцева, Ю. Завалевського, Т. Ісаєвої, С. Іванова, Л. Карпова, Г. Кашкарьова, М. Кириченко, Д. Корабельнікова, О. Лебедева, В. Пелегейченко, С. Савельєва, Л. Семенець, Т. Сорочан, Л. Суценко, Л. Щербатюк, Н. Клокар, І. Зязюна та інших.

Філософські, психологічні, педагогічні теорії, положення, в яких на основі міждисциплінарного підходу розкривають концептуальні ідеї проблеми управління розвитком професійної компетентності педагога розуміння особистості як відкритої, унікальної цілісної системи – розкриваються в роботах таких дослідників, як Г. Олпорт, С. Рубінштейн, В. Олійник, Н. Клокар, Т. Сорочан); розуміння неперервної освіти як цілісної динамічної системи, що розвивається, відображено в роботах В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійник, З. Рябок, Т. Суценко, Г. Тимошенко; розв'язання проблем компетентнісного підходу розкрито такими дослідниками, як Н. Бібік, Г. Єльнікова, О. Савченко, О. Пометун, Л. Хоружа та інші.

Концептуальні ідеї та положення неперервного розвитку професійної компетентності фахівців досліджено в наукових доробках вчених, серед яких варто відмітити наступних: Д. Антонович, М. Амстронг, Р. Барнет, Г. Беккер, Е. Брукінг, Ю. Бугай, К. Робінсон, А. Сміт, Ф. Фішер, М. Квек, Н. Ничкало, В. Олійник, К. Павловські, А. Сайдак.

Теоретичному обґрунтуванню системи управління розвитком освіти персоналу присвятили свої дослідження В. Андрущенко, О. Бондар, Г. Дмитренко, Г. Єльников, Л. Забродська, О. Зайченко, Л. Калініна,

В. Кремень, В. Маслов, В. Олійник, З. Рябова, Т. Сущенко, Г. Тимошко, І. Андрощук тощо. В свою чергу професійному розвитку науково-педагогічних, педагогічних та наукових працівників у закладах вищої та післядипломної освіти присвячені праці наступних дослідників – О. Ануфрієва, О. Алейнікова, О. Галус, В. Гладуш, Н. Воланюк, В. Гладкова, М. Гриньова, Н. Діденко, Г. Дмитренко, М. Євтух, Ю. Завалевський, Л. Зданевич, А. Зубко, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Маслов, Н. Ничкало, О. Снісаренко, Т. Сорочан, Т. Сущенко тощо.

Концептуальні положення щодо вдосконалення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і наукового супроводу розвитку педагогічних кадрів досліджують С. Ніколаєнко, В. Олійник, Л. Оліфір, Н. Приходько, І. Сіданіч, В. Сидоренко, Т. Сорочан, О. Отич, Г. Тимошко та інші. Розвиток інформаційно-комунікаційних компетентностей науково-педагогічних, педагогічних і наукових працівників досліджують В. Биков, В. Камишин, Л. Кондратова, Л. Ляхоцька, Т. Махиня.

Останні роки проблемі підвищення якості навчання педагогів у системі післядипломної освіти, визначенню шляхів модернізації самої системи та трансформації її у систему неперервної педагогічної освіти присвячено дослідження багатьох учених і практиків. Як свідчить аналіз наукових джерел (В. Беспалька, О. Дахіна, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, А. Зубка, Р. Зуб'яка, М. Кларіна, І. Ожерельєвої, В. Олійника, О. Пехоти, В. Пікельної, М. Романенка, І. Сиром'ятникова, Т. Сорочан та ін.), на теоретичному та практичному рівнях відбувається активний пошук стратегії модернізації сучасної післядипломної освіти в Україні, вже визначено основні напрями. Перший напрям пов'язаний зі створенням засобами післядипломної освіти своєрідного соціально-освітнього простору, в якому має вдосконалюватися як професіонал кожна людина сучасного інформаційного суспільства. Другий напрям обумовлений новими пріоритетами системи освіти, а саме: спрямованістю організації та змісту навчально-виховного процесу на інноваційний розвиток країни. Третій напрям впливає з потреби неперервності освіти протягом життя людини [8].

Проте проблема управління розвитком професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти регіону залишається поза цілісним дослідженням. У зазначеному контексті виникає необхідність у подоланні низки суперечностей, які виявлені в процесі вивчення даної проблеми, зокрема:

1. Суттєвим зростанням суспільних вимог до розвитку особистісно-професійної компетентності педагога закладу освіти в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах реформування Нової української школи та недостатнім методологічним розробленням цього питання.

2. Нагальною потребою реформування української школи відповідно Концепції «Нова українська школа», що відображає новий зміст, заснований

на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації шляхом використання загальнонаукових сучасних ідей та недостатністю комплексних моделей розвитку особистісно-професійної компетентності педагога.

3. Новими вимогами суспільства та соціальними запитами щодо рівня компетентності педагогів закладів освіти, їх особистісних якостей і неготовністю сучасної системи післядипломної педагогічної освіти до забезпечення зростання рівня професійної компетентності вчителя в системі неперервної освіти.

4. Усвідомленням сучасних вимог до модернізації освітнього процесу, напрямів її здійснення з урахуванням полісуб'єктивних властивостей сучасного суспільства та домінування моноспрямованої парадигми теорії організації управлінської діяльності.

5. Необхідністю докорінної зміни характеру взаємозв'язків учасниками післядипломної освіти і низьким рівнем адресного управлінського та науково-методичного супроводів професійного розвитку викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону.

6. Потребою переходу до науково обґрунтованого управління розвитком професійних компетентностей учителів на рівні регіону і відсутністю цілісної підготовки педагогічних працівників закладів освіти до такої роботи.

7. Традиційним розумінням функцій управління освітніми процесами як механізму забезпечення реалізації його складових та сучасним баченням його системи, орієнтованої на досягнення гуманістичних цілей, демократизацію суб'єкт-суб'єктних відносин, що забезпечують якість освітнього процесу.

8. Необхідністю переходу післядипломної педагогічної освіти на рівень конкурентоспроможності вчителя і відсутністю механізмів щодо адаптації кожної ланки закладу освіти до цих вимог.

9. Зростаючою потребою суспільства в розвитку інформаційно-цифрових технологій та неготовністю педагогів до цифровізації освітнього процесу.

Отже, об'єктивні потреби вдосконалення системи управління розвитком професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти регіону зумовили актуальність та вибір теми дослідження.

Сучасний світ охоплений процесами інформатизації, комп'ютеризації, діджиталізації, що обумовлює становлення нового світогляду, нової картини світу. Нова парадигма освіти – посткласична – орієнтована на компетентнісний підхід; особистісно-орієнтоване навчання; формування фахівця, здатного швидко та уміло адаптуватися до мінливих умов сьогодення; розглядає освіту як таку, що має випереджувачий характер та є превентивною. Саме необхідність компетентнісного підходу в освіті визначається необхідністю формування ключових компетентностей та

наскрізних умінь покоління фахівців-професіоналів, які забезпечуватимуть подальший розвиток усіх сфер суспільства, їх синергію, а також сприятимуть сталому розвитку світу.

Компетентнісна парадигма в освіті являє собою виклик, потребу, проблему сучасності. Розвиток професійної компетентності вчителя є неодмінною умовою й обов'язковою складовою його професіоналізму. Саме тому одним із шляхів оновлення і підвищення якості освіти є впровадження компетентнісного підходу в процес підвищення кваліфікації педагогів у закладі освіти.

В умовах, коли змінюється освітня стратегія, професійна компетентність учителя набуває надзвичайної актуальності, що першочергово підвищує вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя та подальшого вдосконалення його професійних компетентностей у процесі педагогічної діяльності, адже необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму.

Професійна діяльність педагога перебуває у безпосередній залежності від педагогічного передбачення та прогнозування, тому основним завданням організації управління професійною компетентністю педагога в умовах випереджувальної післядипломної педагогічної освіти є забезпечення випереджувального характеру змісту післядипломного навчання вчителів, а також їх підготовка в галузі педагогічного передбачення та прогнозування [9, с. 12].

Дослідниця Н. Г. Протасова розглядає післядипломну освіту педагогів як «систему навчання та розвитку фахівців із вищою освітою, основна мета якої: приведення їх професійного рівня у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; удосконалення їх наукового та загальнокультурного (загальноосвітнього) рівня; стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалів особистості, які відбуваються у спеціалізованих, державних, приватних навчальних закладах та засобами самоосвіти і керуються державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу» [9, с. 12]. На її думку, система післядипломної педагогічної освіти є одночасно джерелом (ресурсом, який постачає новітні тенденції в освіті), акумулятором (своєрідним накопичувальним ресурсом, який здатен забезпечувати всіх охочих необхідними зібраними даними стосовно конкретного питання), споживачем (активним абсорбентом актуальної інформації з метою її систематизації для подальшого використання) та користувачем інформації. Однак характерними рисами інформаційного простору є його швидке старіння, постійне оновлення та розширення, тому для оптимального

функціонування освітньої системи все більшої ваги набуває так звана випереджувальна інформація [1], тобто передбачення.

Структурним елементом післядипломної освіти педагогів є процес підвищення їх кваліфікації. Означений компонент має за мету оновлення, відновлення та поглиблення професійних знань, умінь та навичок, що визначає специфічність його існування, особливості змісту, форм та методів навчання. Але в той же час мета процесу підвищення кваліфікації спрямована на виконання загальної мети післядипломної освіти – збагачення професійної і загальної культури педагога, знаходження ефективних шляхів навчання дорослої людини.

В умовах модернізації національної системи освіти проблема якості підвищення кваліфікації працівників освіти, розроблення її сучасного змісту є особливо актуальною. Вона зумовлена потребою зростання рівня професійної культури педагогічних працівників як високоосвічених, компетентних особистостей, здатних до роботи в умовах конкуренції, підприємництва і ринкових відносин, прискорення соціального часу та постійних змін.

Головне завдання післядипломної освіти – це забезпечення високої якості готовності педагогів до професійної самореалізації в умовах модернізації системи освіти через досягнення ними високого особистісного, професійного та науково-методичного рівня компетентності та створення умов для неперервної освіти педагогічних кадрів.

Як свідчить досвід діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, гармонійне поєднання ефективного управлінського та науково-методичного супроводів у комплексі з урахуванням рівня сформованості професійної компетентності педагога сприяє забезпеченню неперервного професійного зростання педагога за індивідуальною траєкторією руху, що відповідає запитам слухачів та вимогам суспільства [1].

Отже, *професійна компетентність педагога* – це система професійних знань, умінь і здібностей, педагогічного досвіду, особистісних якостей і системи цінностей, забезпечення їх мобільності; здатність виявляти й ефективно, творчо розв'язувати на рівні освітніх стандартів професійні завдання; гнучкість у застосуванні методів теоретичної та способів практичної діяльності; критичність мислення, рефлексія, безперервне професійне зростання [1].

Велике значення в процесі підвищення кваліфікації педагогів має професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти. Викладачі мають внутрішні чинники, що спонукають до саморозвитку, самооцінки, самоосвіти, а отже, – самовдосконалення. Враховуючи це, Г. Мешко виділяє такі напрями професійно-педагогічного самовдосконалення: удосконалення професійно-значущих рис та якостей, самоосвіта, вивчення та узагальнення передового

педагогічного досвіду, наукова та методична робота. Робота викладачів кафедр за переліченими напрямками сприяє особистісному зростанню, а також застосуванню на практиці досягнень науки, результатів науково-методичної роботи [7, с. 27]. Поєднання наукової та педагогічної діяльності підвищує рівень професійної компетентності викладача, тим самим спрямовуючи його професійний розвиток. Наукова діяльність є підґрунтям навчальної та методичної роботи, які у свою чергу обумовлюють та визначають ефективність наукових і педагогічних теорій [4]. Отже, *управління розвитком професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти* – це процес, який передбачає створення умов для реалізації безперервної освіти з боку керуючої системи, «спрямований на професійне зростання науково-педагогічних працівників із метою удосконалення професійних знань, умінь, навичок та компетентностей, необхідних для реалізації педагогічної, наукової, науково-технічної та методичної діяльності; передбачає досягнення особистісних цілей та цілей організації» [5]. На часі стають актуальними дослідження питання управління розвитком професійної компетентності педагогів в умовах закладу освіти.

I. Андрощук розкриває наступну модель управління розвитком професійної компетентності, що здійснюється у закладах післядипломної педагогічної освіти. До її структури входять три ключові складники: концептуальний (сукупне управлінське знання), технологічний (рівень сформованості професійної компетентності освітян) та змістовий (управлінський та методичний супровід професійної компетентності педагогів). Основними послідовними підсистемами розвитку професійної компетентності педагога є: професійне становлення (спостерігається на початкових етапах професійної діяльності педагога та пов'язується з формуванням у нього професійної позиції), професійний розвиток (виявляється в активній педагогічній діяльності) та творча реалізація (дає змогу виявити свої індивідуальні та професійні можливості). Головними етапами управління розвитком професійної компетентності педагога є: докурсний (підготовчий), базовий (безпосереднє проходження курсів підвищення кваліфікації) та післякурсний (упроваджувальний) [1].

В умовах випереджувальної післядипломної педагогічної освіти відбувається одночасно декілька різновидів забезпечення розвитку професійної компетентності педагога. Один з них – це теоретико-методичний, що проявляється в аналізі філософської, наукової та методичної літератури. Наступний різновид забезпечення – науково-методичний, який включає в себе принципи рівневого і структурного аналізів та розподілів. Завершальний вид – організаційно-технологічне забезпечення розвитку професійної компетентності педагога, сутність якого полягає у структурі, формах, видах неперервного навчання на основі інноваційних

технологій навчання, які обираються відповідно до рівня сформованості професійної компетентності педагога. Ця багаторівнева професійна діяльність планується за індивідуальною траєкторією руху педагога до вищого рівня сформованості його професійної компетентності [1].

Аналізуючи досвід дослідження управління розвитком особистісно-професійної компетентності педагога, варто відмітити, що науково-педагогічний колектив комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти працює над реалізацією науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти», що затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2017 № 639 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

У результаті дослідження було визначено, що перехід системи післядипломної освіти до компетентісно-орієнтованої передбачає відбір змісту і структурування його з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття слухачами компетентностей та вміння цілеспрямовано формувати ключові та предметні компетентності.

Визначальними в структурі діяльності особистості педагога, на нашу думку, є такі компетентності:

➤ перша – *соціокультурна* – здатність реалізувати методологічні, аксіологічні, андрагогічні, інноваційні компетентності, адаптуватися до модернізаційних процесів загальносуспільного значення, удосконалювати загальну та мовну культуру, уміти налагоджувати зв'язки з освітніми організаціями, соціальними службами для створення сприятливих умов професійного й особистісного зростання педагогів;

➤ друга – *правова компетентність* – здатність організовувати діяльність методичної служби відповідно до нормативно-правових механізмів менеджменту в освіті;

➤ третя – *оздоровча* – здатність до використання природних чинників довкілля та підтримання здоров'я, здорового способу життя, взаємодії з навколишнім середовищем і дотримання вимог безпеки життєдіяльності;

➤ четверта – *соціально-психологічна* – здатність до толерантної взаємодії, спілкування, соціальної діяльності, регулювання та стимулювання професійного зростання, удосконалення особистісних якостей, попередження професійного стресу та професійного «вигорання»;

➤ п'ята компетентність – *інформаційно-комунікативна* – здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності, формувати електронні бази даних, оновлювати науково-методичну інформацію;



➤ шоста – *професійно-фахова* – сприяє розвитку таких здібностей: діагностувати рівень професійної компетентності, моделювати навчальний процес у системі дорослих; стимулювати розвиток педагогів в особистісному режимі; розвивати творчий потенціал педагога та потреби в навчанні впродовж життя; проектувати зміст науково-методичної роботи на основі системного підходу та мотиваційних стратегій навчання дорослих, методів стратегічного й тактичного планування, координувати науково-методичну роботу відповідно до модернізаційних, освітніх процесів та запитів і потреб педагогів, прогнозувати науково-методичну роботу, трансформувати наукові ідеї в педагогічну практику, здійснювати педагогічну експертизу та науково-методичну підтримку інноваційної діяльності в освітній галузі, забезпечувати інформаційно-методичний супровід науково-пошукової діяльності педагогічних працівників, керівництво експериментальною роботою, володіти методологією навчання дисципліни, досягнення сучасної предметної та психолого-педагогічної науки, предметної та психолого-педагогічної компетентності вчителів, забезпечувати управління якістю реалізацій індивідуальних траєкторій фахового й особистісного зростання педагогів [3, с. 48–49].

Критеріями та показниками рівнів професійної компетентності вчителів є, у першу чергу, сформованість відповідних видів компетентностей, мотивація самовдосконалення, результативність виконання фахових завдань.

Кожен із цих критеріїв є досить широким, загальним, тому вважатимемо їх основними ознаками, які конкретизуються в показниках. У свою чергу, кожен із показників містить певні типові характеристики, за якими можна судити про рівень розвитку або прояву того чи іншого показника в конкретного вчителя. У сукупності типові характеристики показників відображають високий, середній або недостатній рівень прояву загальних ознак у конкретного вчителя, що дозволяє зробити висновки про загальний рівень розвитку його професійної компетентності.

У межах наукової теми з метою дослідження рівня розвитку особистісно-професійної компетентності педагога було проведене емпіричне дослідження, яке охопило 323 особи (5 закладів загальної середньої освіти). До складу груп входили педагогічні працівники у віці від 24 до 60 років, з досвідом роботи від 3 до 45 років, при цьому категорія педагогів від 24 до 30 років склала 11,4%, від 31 до 40 років – 36,0%, від 41 до 50 – 30,0%, від 51 до 60 – 18,3%, старше 60 років – 4,3%.

За стажем педагогічної діяльності до складу груп входили педагоги: від 4 до 10 років – 28,6 %, від 10 до 20 років – 21,4 %, понад 20 років – 50 %.

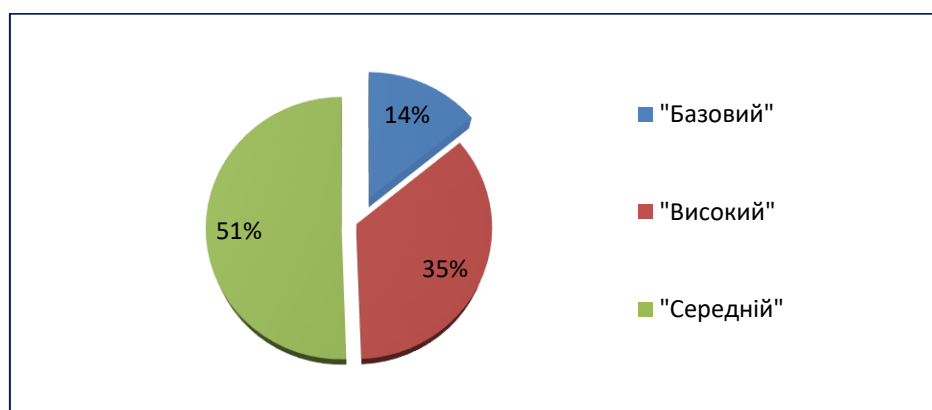
На основі отриманих кількісних та якісних показників досліджуваних особистісно-професійної компетентності педагога встановлено, що у педагогів за всіма компонентами переважає «середній» рівень, третина опитаних має «високий» рівень. Щодо «базового» рівня особистісно-

професійної компетентності педагога, то він властивий значно меншій кількості респондентів.

Результати дослідження загального показника особистісно-професійної компетентності педагога свідчать, що половина опитаних має «середній» рівень (50,6%). Такі педагоги відображають рівень готовності до корегування діяльності освітнього процесу з урахуванням контингенту учнів, умов функціонування закладу освіти, матеріально-технічного забезпечення тощо.

У свою чергу третині опитаних педагогів властивий «високий» рівень (35,3%). Ці педагоги проявляють готовність до визначення індивідуально-зорієнтованої траєкторії здійснення освітнього процесу з урахуванням усіх потенційних ресурсів освітнього середовища (соціальних, інтелектуальних, особистісних, технологічних, інформаційних, матеріально-технічних та ін.), а також здатність до особистісно-професійного зростання та партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу (учнів, педагогічних працівників, керівників, батьків, громадськості).

Лише 14,1% опитаних педагогів має «базовий» рівень. Такі педагоги, здійснюючи професійну діяльність, переважно чітко дотримуються нормативно-правових документів (програми, структура уроків тощо), стандартизованих методичних рекомендацій і проявляють готовності до впровадження інноваційних технологій в освітній процес (Діаграма 1).



Діаграма 1. Результати дослідження загального показника особистісно-професійної компетентності.

Відповідно до загального плану дослідження I етап науково-дослідної роботи передбачав проведення пілотного етапу експерименту. Пілотний етап експерименту спрямований на вивчення розуміння педагогами особистісно-професійної компетентності та значимості її складових. На формульовальному етапі дослідження було здійснено порівняльний аналіз ступеню розуміння педагогами особистісно-професійної компетентності та значимості її складових.

З цією метою нами наприкінці 2020 року було проведено опитування за допомогою розробленої на I етапі науково-дослідної роботи комбінованої анкети «Особистісно-професійна компетентність педагога», питання якої об'єднані у два блоки.

Перший блок питань спрямований на визначення ступеня розуміння педагогами поняття особистісно-професійна компетентність та передбачає вивчення таких складових, як: сутність поняття «компетентність»; зміст особистісно-професійної компетентності; складові особистісно-професійної компетентності. Інше питання (закрите питання) розкриває три компоненти особистісно-професійної компетентності педагога. Дані компоненти стосуються, з одного боку, особистості педагога (соціально-рольова компетентність, емоційно-регулятивна компетентність, мотиваційна компетентність), а з іншого – професійної діяльності педагога (інформаційно-цифрова компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, дослідницька компетентність) та готовності налагоджувати конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу (комунікативна компетентність, соціально-громадянська компетентність). Тому наше бачення ранжування позицій, що містяться у даному питанні, дало можливість визначити, якому саме компоненту особистісно-професійної компетентності віддають перевагу педагоги.

Другий блок питань передбачав встановлення переважаючих/домінуючих умов для розвитку особистісно-професійної компетентності у педагога та представлено такими складовими: предмети, які впливають на розвиток особистісно-професійної компетентності педагога; організаційні форми і методи розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. Наступне питання (закрите питання) розкриває три групи предметів, які можуть впливати на розвиток особистісно-професійної компетентності педагога. Перша група предметів спрямована на розвиток педагога як особистості (психологія особистості, професійна етика, психологія творчості), друга – передбачає підвищення фахового рівня педагога (методика викладання предмета, методологія науково-педагогічного дослідження, педагогічна інноватика, теорія та методика викладання інформатики та інформаційних технологій), а третя – розкриває готовність педагога враховувати індивідуальні особливості учнів та створювати безпечне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу (вікова психологія, здоров'язбережувальна освіта). Саме ранжування позицій, що містяться у цьому питанні, дає можливість визначити якій групі предметів віддають перевагу опитані педагоги. Інше питання (закрите питання) відображає дві групи організаційних форм та методів для розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, а саме: традиційні (лекції, конференції, курси підвищення кваліфікації, обмін досвідом та ін.) та інноваційні (тренінгові заняття, навчальні семінари, консультації, «круглі столи», ділові ігри, сучасна інформаційна просвіта, інформальна освіта та ін.). У результаті ранжування позицій, що містяться у цьому питанні, можна визначити, якій групі організаційних форм та методів віддають перевагу опитані педагоги.

Для виявлення та фіксації результатів закритих питань ми використали шкалу показників:

1) «Надають великого значення» – 1–3 місце значущості означених показників;

2) «Надають середнього значення» – 4–6 місце значущості означених показників;

3) «Не надають великого значення» – 7–10 місце значущості означених показників.

Дослідження проводилося протягом жовтня–листопада 2020 року на базі експериментальних закладів освіти. На цьому етапі дослідження взяли участь 323 осіб (на пілотному етапі) і 110 осіб (на формувальному етапі).

Після здійснення контент-аналізу отриманих результатів, було встановлено, що у процесі дослідження ступеня розуміння особистісно-професійної компетентності педагога шляхом анкетування визначено розуміння педагогами поняття й домінуючих складових особистісно-професійної компетентності та умов для її розвитку.

Досліджуючи дефініцію поняття «компетентність» педагогами, аналізували відповіді на питання «Як Ви розумієте поняття «компетентність»?». Отримані результати дають підстави побачити позитивні тенденції щодо розуміння сутності поняття «компетентність» педагогами (Таблиця 1).

Таблиця 1

**Сутність розуміння поняття «компетентність» педагогами**

№ з/п	Зміст поняття	Пілотне дослідження (у %)	Формувальний експеримент (у %)
1.	Ступінь кваліфікації, яка дозволяє успішно виконувати завдання, що поставлені перед педагогом ( <i>низький рівень</i> ).	45,51	8,21
2.	Сукупність необхідних знань, умінь, професійного досвіду для здійснення ефективної професійної діяльності педагога ( <i>середній рівень</i> ).	53,24	34,50
3.	Динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність ( <i>високий рівень</i> ).	1,25	57,30

У процесі визначення педагогами змісту особистісно-професійної компетентності встановлено також позитивну динаміку. Свідченням цього є відповіді педагогів, які представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Сутність розуміння поняття «особистісно-професійна компетентність» педагогами**

№ з/п	Зміст поняття	Пілотне дослідження (у %)	Формувальний експеримент (у %)
1.	Здатність успішно виконувати посадові обов'язки ( <i>низький рівень</i> ).	32,24	3,60
2.	Система необхідних знань, умінь, професійного досвіду для здійснення ефективно ( <i>середній рівень</i> ).	52,59	16,40
3.	Інтегрована характеристика, яка відображає сукупність особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності педагога, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат ( <i>високий рівень</i> ).	15,17	80,00

Перейдемо до аналізу виокремлення доіснуючих складових особистісно-професійної компетентності у педагогів. Слід зазначити, що дане питання розкриває три компоненти особистісно-професійної компетентності педагога. Дані компоненти стосуються, з одного боку особистості педагога (соціально-рольова компетентність, емоційно-регулятивна компетентність, мотиваційна компетентність), а з іншого – професійної діяльності педагога (інформаційно-цифрова компетентність, здоров'язберезувальна компетентність, дослідницька компетентність) та готовності педагога налагоджувати конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу (комунікативна компетентність, соціально-громадянська компетентність). Наше бачення ранжування позицій, що містяться у цьому питанні, уможливило визначити, якому саме компоненту особистісно-професійної компетентності віддають перевагу педагоги. За результатами дослідження було встановлено такі тенденції (табл. 3).

## Домінуючі складові особистісно-професійної компетентності педагога

№ з/п	Складові компетентності	Пілотне дослідження (у %)	Формувальний експеримент (у %)
1	Комунікативна компетентність	30,65	84,54
2	Мотиваційна компетентність	50,77	80,00
3	Здоров'язбережувальна компетентність	41,79	79,09
4	Емоційно-регулятивна компетентність	18,26	77,27
5	Інформаційно-цифрова компетентність	51,08	73,63
6	Дослідницька компетентність	25,38	70,00
7	Соціально-громадянська компетентність		68,80
8.	Соціально-рольова компетентність	13,62	60,90

Наступний крок – аналіз розуміння педагогами домінуючих умов для розвитку особистісно-професійної компетентності, який представлено такими складовими: предмети, які впливають на розвиток особистісно-професійної компетентності педагога; організаційні форми та методи розвитку особистісно-професійної компетентності педагога.

За результатами дослідження предметів, які впливають на розвиток особистісно-професійної компетентності педагога, встановлено певні тенденції (табл. 4). Слід зазначити, що дане питання розкриває три групи предметів, які можуть впливати на розвиток особистісно-професійної компетентності педагога. Перша група предметів спрямована на розвиток педагога як особистості (психологія особистості, професійна етика, психологія творчості), друга – передбачає підвищення фахового рівня педагога (методика викладання предмету, педагогічна інноватика, теорія та методика викладання інформаційних технологій), а третя – розкриває готовність педагога враховувати індивідуальні особливості учнів та створювати безпечне освітнє середовище для всіх учасників освітнього процесу (вікова психологія, здоров'язбережувальна освіта, інклюзивна освіта). Саме ранжування позицій, що містяться у даному питанні, дає можливість визначити, якій групі предметів віддають перевагу опитані педагоги.

Таблиця 4

**Галузі психолого-педагогічних наук (дисципліни), які необхідні для розвитку особистісно-професійної компетентності педагога**

№ з/п	Галузі психолого-педагогічних наук (дисципліни)	Пілотне дослідження (у %)	Формувальний експеримент (у %)
1	Методика викладання предмету	77,08	87,27
2	Вікова психологія	48,29	80,00
3	Педагогічна інноватика	41,17	77,27
4	Психологія особистості	52,01	76,36
5	Здоров'язбережувальна освіта	31,57	75,45
6	Професійна етика	13,62	72,72
7	Теорія та методика викладання інформаційної технології	40,24	71,81
8	Психологія творчості	29,10	67,26
9	Інклюзивна освіта	–	66,36

На підставі аналізу даних, що стосуються організаційних форм та методів для розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, можна визначити наступні тенденції (табл. 5).

Таблиця 5

**Домінуючі організаційні форми та методи для розвитку особистісно-професійної компетентності педагога**

№ з/п	Організаційні форми та методи	Пілотне дослідження (у %)	Формувальний експеримент (у %)
1	Створення професійних груп для обміну досвідом	48,62	80,90
2	Тренінги	40,86	77,27
3	Курси за вибором	–	77,27
4	Інформаційні ресурси	39,62	74,54
5	Курси підвищення кваліфікації	41,79	72,73
6	Ділові ігри, круглі столи	19,19	74,54
7	Інформальна освіта	34,67	67,27
8	Консультації	35,60	66,36
9	Семінари	23,83	65,45
10	Конференції	22,29	64,54
11	Лекції	3,40	58,18

З урахуванням результатів наукових досліджень (Є. Бачинська, Г. Беженар, В. Бочелюк, А. Горностаєв, Л. Карамушка, Г. Кравченко та ін.) науково-педагогічними та педагогічними працівниками КЗ СОІППО розроблено модель розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, яка складається з трьох блоків: структури особистісно-професійної компетентності педагога; показників рівнів розвитку особистісно-професійної компетентності педагога; організаційно-методичних умов розвитку особистісно-професійної компетентності педагога (Рис. 2).

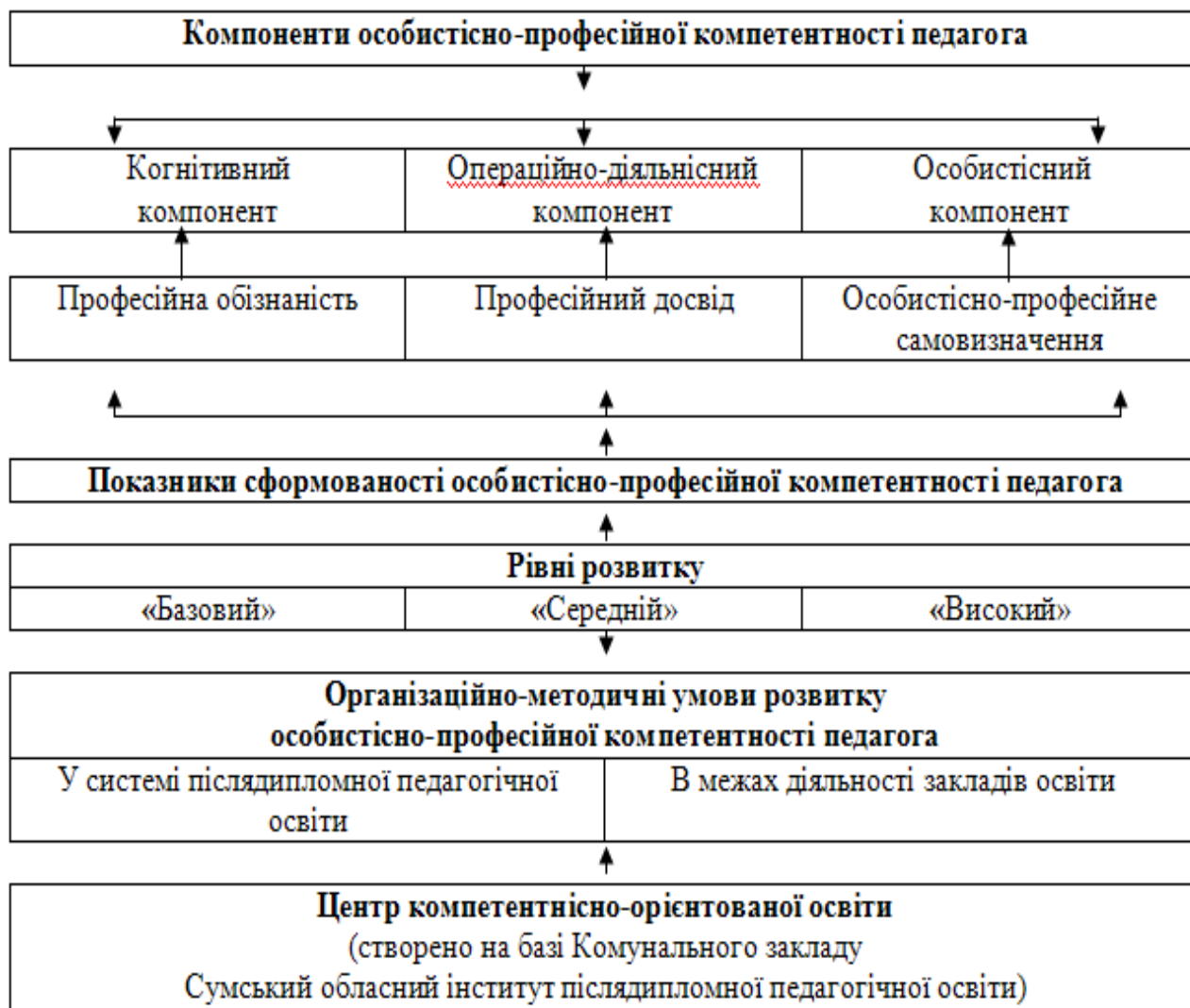


Рисунок 2. Модель розвитку особистісно-професійної компетентності педагога

Слід зазначити, що структура особистісно-професійної компетентності педагога функціонує у певному «полі розвитку», яке утворюється конкретними умовами та показниками рівнів розвитку. Під умовами в процесі дослідження малися на увазі обставини, за яких відбувається формування особистісно-професійної компетентності педагога і залежить результат цього процесу. Поняття рівнів розвитку нами трактувалося як сукупність причин, передумов, що певним чином впливають на результат



готовності. Таким чином, умови та рівні розвитку безпосередньо детермінують і визначають показники сформованості особистісно-професійної компетентності педагога [2, с. 280–281].

В основу моделі було покладено розуміння розвитку особистісно-професійної компетентності педагога як результату цілеспрямованої підготовки в межах формальної освіти (на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів) та в умовах неформальної освіти. Показано, що розвиток особистісно-професійної компетентності педагога являє собою складне особистісне утворення, що містить сукупність професійних потреб і мотивів, знань, умінь, професійного досвіду, особистісних характеристик, які забезпечують успішну реалізацію посадових обов'язків педагогічних працівників.

На основі аналізу наукової літератури було визначено такі компоненти особистісно-професійної компетентності педагога: когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний.

*Когнітивний компонент особистісно-професійної компетентності педагога* – це система знань, яка передбачає вдале корегування діяльності освітнього процесу з урахуванням контингенту учнів, умов функціонування закладу освіти, матеріально-технічного забезпечення тощо. Показником особистісно-професійної компетентності педагога виступає його професійна обізнаність, яка ґрунтується на професійному досвіді, підкріпленому знаннями про інноваційні підходи в освітньому процесі.

*Операційно-діяльнісний компонент особистісно-професійної компетентності педагога* – це сукупність умінь та професійного досвіду, що забезпечує успішне здійснення освітнього процесу. Показником сформованості операційно-діялісного компонента виступає професійний досвід педагога, який ґрунтується на професійних уміннях, підкріплених новими уміннями щодо визначення індивідуально-зорієнтованої траєкторії здійснення освітнього процесу з урахуванням усіх потенційних ресурсів освітнього середовища (соціальних, інтелектуальних, особистісних, технологічних, інформаційних, матеріально-технічних та ін.), а також на визначення рівня готовності педагога до особистісно-професійного зростання та партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу (учнів, педагогічних працівників, керівників, батьків, громадськості).

*Особистісний компонент особистісно-професійної компетентності педагога* визначено як сукупність важливих особистісних характеристик, які в системі утворюють певний професійний потенціал педагога, що впливає на успішну реалізацію освітнього процесу. Показником сформованості особистісного компонента виступає особистісно-професійне самовизначення, яке відображає особистісну позицію педагога щодо успішного здійснення освітнього процесу [2, с. 280–281].

У межах реалізації дослідно-експериментальної роботи КЗ СОІППО можна виділити такі складові в структурі особистісно-професійної компетентності педагога:

– **інформаційно-цифрова компетентність**, що являє собою якісну характеристику особистості педагога і яка розкриває його здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для успішної організації освітнього процесу та впровадження інноваційних форм і методів навчання;

– **дослідницька компетентність** – якісна характеристика особистості педагога, яка виявляється в усвідомленій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність і обумовлена здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і постійного професійного вдосконалення;

– **здоров'язбережувальна компетентність** як здатність людини планувати і реалізовувати свою життєдіяльність у спосіб, сприятливий для її здоров'я і безпеки, а також соціального оточення;

– **соціально-громадянська компетентність** – розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (у тому числі екологічних) проблем людства та можливостей власної участі у їх розв'язанні, усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності, вміння визначати проблемні питання в соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності та знаходити шляхи їх розв'язання, навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку, здатність до ефективної командної роботи, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів;

– **соціально-рольова компетентність** як інтегральна характеристика особистості, яка відображає здатність педагога до рольової варіативності й гнучкості, а також готовність до диференціації соціально-рольових позицій у професійній діяльності (розвиток власної готовності до прийняття різних рольових позицій: фасилітатор, тренер, коуч, модератор, тьютор тощо);

– **комунікативна компетентність** – інтегральна характеристика особистості, яка відображає здатність педагога створювати сприятливі умови для обміну інформацією, взаємодії, взаємосприйняття і взаєморозуміння з учасниками освітнього процесу.

Реалізація зазначеної моделі призвела до суттєвих змін у змістовому та діяльнісному компонентах особливо за рахунок запровадження нових організаційних підходів у навчанні. Так, більш актуально постало питання організації дистанційного навчання, посилення тематичної спрямованості змісту навчання відповідно до запитів педагогів, використання в навчальному процесі інноваційних форм і методів.

У Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти було започатковано дистанційне навчання педагогів з метою реалізації змісту освіти, удосконалення професійних знань, умінь за спеціальністю, професією, з урахуванням можливості здійснення навчання слухачів без відриву від основної роботи, підвищення якості самостійної роботи, розвитку інформаційно-цифрової компетентності слухачів на базі широкого застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Безумовно, дуже важливим напрямом в організації якісного навчання на дистанційному етапі є навчально-методичне забезпечення, яке містить: навчально-тематичний план; комплекс навчально-дидактичних матеріалів для самостійного вивчення: практичні завдання, глосарій, питання для самоконтролю, перелік рекомендованих джерел інформації; методичні рекомендації для слухачів щодо проходження курсу; анкети для початкового та підсумкового опитування тощо. Було розроблено інструкцію для роботи з програмним середовищем курсу для слухачів дистанційних курсів, яка дає можливість слухачеві самостійно працювати на дистанційному етапі, навіть за відсутності певного рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями або без прямого контакту з викладачем (вивчення навчальних матеріалів, спілкування на форумі тощо.)

Сучасна система підвищення кваліфікації будується з урахуванням діагностики освітніх потреб і рівня кваліфікації вчителів, що дає змогу ефективно управляти процесом розвитку професіоналізму, визначати індивідуальний освітній маршрут фахового зростання кожного вчителя. Тому змістовий компонент у системі післядипломної педагогічної освіти зазнав суттєвих перетворень. Провідна роль в організації навчання належить активним, самостійним, умотивованим, рівноправним суб'єктам навчального процесу.

Аналіз моделі професійної компетентності та умов, що стимулюють професійне зростання педагога, є можливість більш цілісно вивчити процес удосконалення професійно-педагогічної майстерності викладача, розглянути освітню ситуацію в різних аспектах та ракурсах, визначити цілі та завдання, відповідно до яких має відбуватися процес підготовки педагога, а самому ж учителю – визначити власний рівень професійної компетентності, створити індивідуальну траєкторію професійного зростання, спрогнозувати програму саморозвитку та самореалізації, оскільки професійна компетентність викладача – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога.

На основі аналізу наукової літератури та досвіду роботи з педагогічними працівниками визначено *основні організаційно-методичні умови розвитку особистісно-професійної компетентності педагога*, які відображають:

– доцільність реалізації спільної діяльності усіх суб'єктів (викладачі інститутів післядипломної освіти, методисти відділів освіти,

провідні фахівці з означеної проблеми, педагоги), що базується на довірі та відкритому діалозі, позитивному сприйнятті кожного учасника;

- створення умов для самоуправління (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення тощо) своїм професійним вдосконаленням і особистісним розвитком педагогів з урахуванням їх професійних можливостей та інтересів;

- цілеспрямованість професійної підготовки у форматі індивідуалізованої за часом, темпом і напрямом спеціальної освіти, що надає можливості для реалізації власної програми її здобуття та ефективного застосування в практичній діяльності;

- визначення організаційних форм та методів навчання в певній послідовності та взаємодії з урахуванням специфіки функціонування закладів освіти, в яких здійснюється професійна діяльність педагогів, та особистісно-професійних запитів самих педагогів;

- орієнтованість на випереджальний характер підготовки педагогів, здатних до інноваційних перетворень у сфері професійної діяльності тощо.

Таким чином, результати теоретичного дослідження дозволяють зробити припущення, що розвиток особистісно-професійної **компетентності педагога** стає можливим унаслідок організації ефективної взаємодії учасників освітнього процесу та використання інноваційних форм і методів навчання, а саме: проблемна лекція, групова дискусія, метод **«Мозкового штурму»**, **робота в парах**, індивідуальні та творчі завдання, міжгрупове обговорення, освітня онлайн-виставка тощо, що набуває великого значення в умовах дистанційного навчання, аби досягти однієї з найголовніших цілей сталого розвитку світу (Sustainable Development Goals), визначених ООН – «якісної освіти» (Quality Education), що передбачає забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти, а також сприяння можливостям безперервного навчання.

Реалізація Концепції «Освіта впродовж життя» визначається необхідністю модернізації суспільно-економічних та морально-етичних умов розвитку українського суспільства. Згідно з положеннями Концепції, важливою умовою діяльності освітньої галузі є забезпечення надання широкого спектру освітніх послуг не лише молоді, а й дорослому населенню, яке володіє однією або декількома освітами, однак прагне до самовдосконалення. Для запровадження даної політики необхідно здійснювати комплексний аналіз ринку освітніх потреб із метою забезпечення можливості надання актуальних освітніх послуг. Ці процеси відбуваються з урахуванням особливостей і вимог дорослої людини на акмеологічних засадах, що передбачає врахування закономірностей

і механізмів розвитку людини на етапі її зрілості, й особливо при досягненні найбільш високого ступеня цього розвитку [6].

Процес розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є цілісним і водночас динамічним, оскільки передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів у організації освітнього процесу. Органічною складовою розвитку професійної компетентності педагога у процесі підвищення їх кваліфікації є особистісне та практичне спрямування навчання в системі підвищення кваліфікації на основі андрагогічного підходу. Результатом навчання в системі підвищення кваліфікації є динаміка фахової компетентності, яка виражається в прирості знань, умінь, навичок, досвіду особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин, ціннісно-світоглядної спрямованості.

### Література до параграфу

1. Андрощук І. Управління розвитком професійної компетентності педагога в умовах випереджувальної післядипломної педагогічної освіти. / *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 155–158. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2014\\_2\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_47)

2. Грицай С. Сутність та зміст особистісно-професійної компетентності педагогів в системі підвищення кваліфікації. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка* : збірник наукових статей у 2 томах / за заг. ред. О. В. Гузенко. Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. Т.1. С. 278–283.

3. Грицай С. Особистісно-професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти. *Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти* : кол. монографія / за заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремової. Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. С. 40–52.

4. Кравченко Г. Ю. Сучасні дослідження питань адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників. *Адаптивні системи управління в освіті* : збірник матеріалів IV Всеукраїнського наукового форуму / упоряд. М. Л. Росток; ред. кол.: Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Росток, З. В. Рябова. Харків, Мачулін : ФОП Озеро Г. В., 2019. С. 128–130. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22252>

5. Кравченко Г. Ю. Організація самостійної роботи магістрів у системі післядипломної освіти. *Scientific Journal «Virtus»*. 2018. Issue # 26, September. P. 99–103.

6. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих. URL: <http://www.rusnauka.com/>

7. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. URL: [http://pidruchniki.com/16170701/pedagogika/vstup\\_do\\_pedagogichnoyi\\_profesiyi](http://pidruchniki.com/16170701/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi)

8. Покроєва Л. Д., Кравченко Г. Ю. Інноваційні підходи в організації навчання дорослих в системі післядипломної педагогічної освіти. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Vpo\\_2012\\_7\\_25.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2012_7_25.pdf)

9. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. К., 1998. 176 с.

#### **4.5. ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

Освіта перехідного етапу суспільства, як і кожна інша його ланка, проходить процес пошуку нових альтернатив. За цей час відбувається суттєва деформація навчання, що призводить до відкриття нових підходів до освіти. Зміна пріоритетів у державі внесла зміни до іміджу знань та освіти, тому сучасні заклади освіти працюють над створенням іміджу свого закладу. Проблема створення позитивного іміджу стає потребою дня, цікавить кожного керівника закладу освіти, переростає в пошук, розробку та застосування управлінських пізнавальних та художніх засобів створення позитивного образу закладу освіти, «відображення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей його діяльності» [8]. Особливу увагу зосереджено на закладах загальної середньої освіти із впровадженням Закону України «Про освіту» [4], Закону України «Про повну загальну середню освіту» [5], Концепції «Нова українська школа» [10] та реформуванням галузі. Успіх реформування галузі залежатиме від системи управління, її здатності гнучко реагувати на зміни, вибудовувати стратегії діяльності згідно із оновленими парадигмами та заявленими підходами, що ґрунтуються на нових положеннях державної політики. На сьогоднішній день стає зрозумілим, що сучасна школа вступає у якісно новий етап свого розвитку, який передбачає відхід від традиціоналізму управління, зумовлює посилення демократичних процесів, підвищення ролі суспільства і громади у прийнятті управлінських рішень. Це змушує керівництво закладів загальної середньої освіти відмовлятися від неефективного управління, вибудовувати свою діяльність на засадах освітнього менеджменту, дбати про позитивний імідж освітніх закладів загальної середньої освіти. Проблема створення позитивного іміджу та репутації закладу загальної середньої освіти актуалізується у зв'язку із визначеними у Законі України «Про освіту» принципами свободи у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності [8].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття імідж буквально трактується як рекламний представницький образ когонебудь (чи чого-небудь), що створюється для населення [2]. Подібне тлумачення знаходимо і в тлумачному словнику іноземних слів, який визначає імідж як уявлення (часто спеціально створене) про чию-небудь внутрішню і зовнішню подобу, образ [9]. У психологічних словниках поняття «імідж» тлумачиться як ментальне бачення особою себе або іншої особи на підставі сприйняття й інтерпретації певних символів, відображених у її свідомості [2], як емоційно забарвлений образ когонебудь або чого-небудь, складений у масовій свідомості, який має характер стереотипу.

Зазначається, що певний імідж може мати політичний діяч, професія, товар. Формування іміджу відбувається стихійно, але часто є результатом роботи фахівців у сфері політології, психології реклами, маркетингу тощо [19]. Отже, імідж у широкому розумінні – це комплекс своєрідних рис і характеристик різного походження, які є засобом формування в аудиторії певного уявлення про будь-який предмет, інститут або особу.

В Україні до введення слова «імідж» тривалий час використовували термін «самопрезентація», тобто подання себе за допомогою різних засобів створення власного образу. Лише згодом термін «імідж» увійшов у суспільний обіг, а відтак почали з'являтися перші публікації, в яких це поняття характеризували багатозначним контекстом. Протягом певного періоду застосування понять «імідж» та «образ» почало набувати синонімічного характеру, а згодом в українській мові ці слова стали майже тотожними.

У психолого-педагогічній літературі імідж освітнього закладу трактується як певний емоційно-забарвлений образ, що характеризується співвідношенням ціннісних установок й очікувань особистості, транслюється у соціальне середовище та формує модель конкурентоспроможності. Тобто, імідж розуміється як думка групи людей про освітній заклад на основі сформованого образу, що виник унаслідок або безпосереднього досвіду взаємодії з ним, або в результаті інформації, отриманої від інших людей [20].

Сучасний діловий світ перебуває у постійному русі вперед і щомиті дивує нас все новими і новими відкриттями у різноманітних галузях науки, техніки, а також у сфері суспільних відносин. З кожним роком на тлі як професійної діяльності, так і повсякденного життя з'являється все більше нових термінів та назв. Одним з таких нових, раніше не відомих для нас понять, стало поняття іміджу, яке в останні роки є надзвичайно популярним і витіснило майже всі українські відповідники на другий план.

Слід зазначити, що перші серйозні розробки в сфері іміджу проводились у Західній Європі, Північній Америці та Японії, з початку 50-х рр. ХХ ст. Спочатку іміджем займалися лише великі комерційні структури, він зводився до комплексу словесних прийомів (назви, слогани) з метою позначення власної індивідуальності [16].

Проте, з ростом кількості охочих стати унікальними, розвивається тенденція переходу від очевидних формальних підходів до складних конструктивних рішень, а імідж перетворюється в тотальну комунікацію.

**Імідж** – (за словником) образ ділової людини, уявлення інших про неї, часто цілеспрямовано створюване. Але в літературі імідж – це ваш образ в очах інших. Імідж – набір значень, завдяки якому будь-який об'єкт є відомим і завдяки якому люди певним чином описують його, запам'ятовують і ставляться до нього.

Імідж – це:

- «обличчя» установи;
- її престиж;
- популярність;
- репутація;
- авторитетність в очах співробітників;
- конкурентоспроможність [9].

*На думку українського науковця Н. Василенка, «імідж – це те враження, яке справляє особистість (організація, інституція) на іншу людину або суспільну групу; першочерговим психологічним підґрунтям управління іміджем особистості (організації) виступають знання того, як будуть сприйняті та інтерпретовані будь-які факти, відомості, що стосуються цієї особистості або організації, іншою людиною чи групою людей» [3].*

Імідж фіксується в свідомості людей у вигляді більш-менш розгорнутих емоційно забарвлених думок або узагальнених суджень, поділяють на *професійний і діловий*. Як зазначає Л. Присяжнюк, імідж – це «звернене ззовні «Я» людини, так зване публічне «Я». Він відносить поняття іміджу як до людей, так і до товарів, організацій, країн [17], учена О. Мармаза розглядає імідж як загальне враження, яке людина справляє на інших, як загальну картину особистості в очах інших людей [13].

Слово **«імідж»** (походить від лат. **imago** – образ) відоме з давніх часів, проте його значення трансформувалося багато разів і досі викликає досить багато суперечностей та різних підходів до трактувань. Імідж пов'язують із свідомістю, відображенням, виглядом, уявленням, обрисом, репутацією, реноме, думкою, харизмою, авторитетом, самопрезентацією, символічним образом тощо.

Іміджелогія – це нова науково-прикладна дисципліна, що виникає на збігові психології, соціології, філософії, культурології та ряду інших наук. Іміджелогія вивчає закономірності формування, функціонування й керування іміджем людини, організації, товару й послуг. Вона розкриває загальне, особливе й одиничне в онтології всіх видів іміджу. Технології іміджування дозволяють формувати необхідний образ. Значення іміджу в житті конкретної людини важко переоцінити. Без перебільшення можна сказати, що імідж – це доля. Імідж – це сформований стереотип чого-небудь або кого-небудь [14].

Український вчений Маценко В. акцентує увагу на багатозначність терміну «імідж», визначає залежність значення цього поняття від того, який етап комунікативного процесу розглядає дослідник у цей момент, «у зв'язку із цим можна говорити про імідж як про результат самосвідомості власного реального чи ідеального образу, як про публічний образ, який свідомо чи несвідомо демонструється публіці, як про образ об'єкта, прийнятого іншими, що склався в результаті перегляду того, що було



продемонстровано». Дослідник акцентує на характерологічних ознаках іміджу, серед яких виділяє такі:

- інтенсивність (кількість розповсюдженої чи засвоєної інформації певного змісту про певну особистість чи організацію);
- цільність (імідж цілої організації за певною метою);
- оптимальна медіастратегія (основні завдання розміщення й періодичність надання іміджевої інформації, які забезпечували б максимально можливе охоплення цільової аудиторії) [12].

Деякі вчені вважають, що вдалий імідж – це крок до успіху. Саме на цю особливість іміджу дуже швидко зреагували американці і, починаючи з кінця 60-х –початку 70-х років ХХ століття, наполегливо почали її експлуатувати. На початку 80-х років ця хвиля охопила і Європу. Слово «image» в буквальному перекладі з англійської мови означає «образ».

Інші дослідники вважають, що імідж походить від латинського «*imago*», що пов'язане з латинським словом «*imitari*» і означає «імітувати». Як зазначає В.Гільова, імідж – це «все, що має хоча б якість відношення до компанії і товарів та послуг, які вона надає. Це витвір, який постійно створюється як словами, так і образами» [3].

Якою б не була причина необхідності поліпшення іміджу, треба знати, як реалізувати задумане найбільш доступним і ефективним способом. Не підлягає сумніву, що кожний спроможний поліпшити як власний імідж, так і імідж своєї роботи загалом. Суть в тому, щоб змусити інших людей бачити все таким, як ви цього бажаєте. Щоб здійснити подібне, необхідно зрозуміти, як працює імідж, що конкретно він виявляє собою.

Імідж закладу освіти має усвідомлення та підсвідомі соціально-психологічні джерела. Зараз завдання полягає в тому, щоб зробити його позитивним, привабливим за зовнішніми та внутрішніми ознаками. Імідж освітнього закладу – це яскравий вплив його індивідуальності, тобто неповторне обличчя його колективу в предметному та соціокультурному середовищі. Формуванню позитивного оригінального іміджу освітнього закладу нового типу сприяє формування та засвоєння чітких конкретних правил-девізів, які перетворюються в традиції закладу. Проблема іміджу закладу освіти – це проблема пошуку, розробки та застосування управлінських та психолого-педагогічних, пізнавальних та емоційних, раціональних та художніх засобів створення позитивного образу закладу освіти, відображення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей його діяльності. Процес створення іміджу являє собою процес двосторонньої, суб'єктно-об'єктної взаємодії, у якому активну роль відіграє як об'єкт, імідж-образ якого створюється, так і суб'єкт, який сприймає даний імідж-образ [18].

Аналізуючи структуру іміджу освітнього закладу, дослідники, як правило, звертають увагу на дві основні його складові: зовнішню (символіка навчального закладу, форма одягу, різні форми заохочень, оформлення приміщення, інформаційно-навчальні соціальні проєкти, презентація закладу освіти тощо) та внутрішню (соціально-психологічний клімат педагогічного колективу, впровадження інноваційних підходів розвитку професійної діяльності та компетентностей педагогічних працівників, управлінська культура керівника, педагогічна культура вчителів та ін.) [19]. Таким чином, імідж закладу загальної середньої освіти доцільно трактувати як спеціально створений образ, який наділений певними цінностями, значущими для об'єкта впливу. О.Ткаченко зазначає, що імідж виконує дві важливі функції. По-перше, володіє значущістю, тобто слугує символічним позначенням закладу. По-друге, імідж акумулює соціальну енергію і здатний мотивувати до певних дій. Його головне завдання полягає у формуванні позитивного ставлення до закладу загальної середньої освіти в цілому, його колективу та результатів його діяльності. Це формує довіру до освітньої установи, що виявляється у високих оцінках і виборі її з-поміж інших подібних [18].

Відповідно до основних напрямків роботи закладу загальної середньої освіти виділяють внутрішні та зовнішні показники іміджу закладу освіти. Формування іміджу передбачає, перш за все, визначення основної мети та принципів діяльності закладу освіти. Освітня організація протягом свого життя проходить чотири стадії: формування, ствердження на певних позиціях і більш-менш стабільне існування, інноваційну діяльність за стабільного міцного становища на зайнятих позиціях і трансформацію, що призводить до відмирання або до чергового інноваційного витка. Звісно, кожному етапу має відповідати власна іміджева політика – як зовнішня, так і внутрішня.

У психолого-педагогічній літературі наголошується, що процес створення позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти повинен включати такі компоненти:

- виявлення соціальних груп, зацікавлених у наданні освітніх послуг, місії закладу освіти;
- з'ясування актуальних потреб й очікувань аудиторії;
- конструювання іміджу закладу загальної середньої освіти, розробка стратегій його формування;
- безпосереднє формування іміджу освітнього закладу;
- контроль проміжних результатів, коригування;
- моніторинг сформованого іміджу закладу загальної середньої освіти.

На переконання дослідників, формування позитивного іміджу освітнього закладу є чітко алгоритмізованим процесом. Так, С. Сушко пропонує виокремлювати такі його технологічні етапи:

1) початковий імідж (створення особистого іміджу керівника, власної концепції закладу освіти, що приваблювала б новизною та актуальністю; робота з кадрами, добір їх і розстановка; укладання угод із ЗВО, створення оптимальних умов, котрі забезпечували б уні-версальність та елітарність освіти);

2) прогресивний імідж (заходи щодо створення реклами через засоби масової інформації);

3) сталий імідж (стійка позитивна суспільна думка, сформована за допомогою фактичних даних за підсумками високих результатів навчання; акредитація чи ліцензування державної програми; загальноновизнана популярність) [18].

У своєму дослідженні І. Зуєвська [7] визначає такий алгоритм формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти, який є дещо схожим із попереднім. I етап – початок цілеспрямованої роботи з формування іміджу закладу загальної середньої освіти. На думку І. Зуєвської, на першому етапі створення іміджу закладу загальної середньої освіти важливо стежити за дотриманням обіцянок. Краще пообіцяти скромні послуги, але гідно їх надати, аніж означити широкий спектр послуг, але виконати лише частину з них. Слід також приділити увагу формуванню культури поведінки персоналу, адже перше враження від спілкування із співробітниками формує ставлення до закладу в цілому. Особливу увагу потрібно звертати на «дрібниці»: оформленню стін, інформаційних і рекламних стіннівок, плакатів, дошок пошани з фотографіями кращих учнів і педагогів, дошок оголошень, одягу школярів і вчителів та ін. II етап – активне формування іміджу закладу загальної середньої освіти.

Цілком очевидно, що важливу роль у формуванні іміджу закладу загальної середньої освіти на цьому етапі відіграє реклама. При чому акцент слід робити на активній соціальній рекламі, що демонструє турботу про молоде покоління через функціонування дитячих і юнацьких організацій, через конкретну діяльність зі збереження і зміцнення здоров'я учнів, через зв'язки закладу з різними соціальними інститутами через створення умов для творчого розвитку школярів тощо. Потрібно приділяти увагу популяризації діяльності школи, забезпеченню систематичних і продуктивних зв'язків із випускниками різних років, забезпечувати постійний зворотний зв'язок для аналізу ефективності проведених заходів. III етап – підтримка, коригування й оновлення сформованого іміджу.

Таким чином, презентований зміст діяльності з формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти переконує, що

для того, аби заклад освіти став привабливим для споживачів освітніх послуг, мав свій неповторний сформований образ, насамперед він повинен володіти:

- чітко визначеними пріоритетами, власною концепцією, своїм баченням майбутнього, відображеного в місії закладу;
- унікальною, неповторною, особливою системою цінностей, звичаїв, традицій, стилів поведінки – так званою шкільною культурою;
- оригінальною системою виховної роботи, спрямованою на виховання й особистісний розвиток учня, його задатків і здібностей, формування у нього навичок здорового способу життя. Така система повинна включати функціонування дитячих і юнацьких організацій, різноманітних угруповань за інтересами тощо;
- налагодженими зв'язками із закладами додаткової освіти, закладами вищої освіти, різними соціальними інститутами;
- яскравими, пізнавальними, сучасними, вчасно оновлюваними інформаційними матеріалами, призначеними для зовнішньої презентації;
- системою цільової подачі інформації споживачам про свій потенціал, успіхи і пропоновані освітні послуги та ін.

Науковець Р. Левешко виділяє у проблемі формування іміджу закладу загальної середньої освіти мотиваційно-цільовий, змістовний і технологічний компоненти.

Мотиваційно-цільовий компонент включає вивчення потреб усіх суб'єктів педагогічної практики у формуванні іміджу установи як усередині, так і за її межами; психологічну готовність до участі в майбутній роботі; вивчення наявного досвіду; формування мети та завдань даного управлінського нововведення, результатів його впровадження.

Змістовний компонент розкриває сутність поняття «імідж освітньої установи», його структурні елементи, їхню характеристику, критерії відбору змісту інформаційних матеріалів, певного оформлення.

Технологічний компонент припускає послідовність етапів реалізації даного нововведення, технологічну готовність суб'єктів діяльності, вироблення рекомендацій з його використання [11].

Побудова іміджу закладу загальної середньої освіти як «емоційно забарвленого образу закладу, часто свідомо сформованого, що має цілеспрямовано задані характеристики та покликаний впливати на конкретні групи соціуму», передбачає вирішення ряду завдань:

- 1) вивчення громадської думки всередині закладу освіти з метою з'ясування задоволеності ним викладачами, учнями, батьками;
- 2) поширення новизни, пов'язаної з розвитком інноваційних процесів, — розробки, упровадження та використання педагогічних нововведень. При цьому презентація інноваційних процесів може виступати як характеристика

життєдіяльності закладу освіти та, при порівняльному аналізі, як перевага даного закладу перед іншими;

3) забезпечення висвітлення подій у діяльності закладу освіти – установлення ефективного зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем. Вирішенням даного завдання є реалізація одного з постулатів формування громадської думки: «Думка більше визначається подіями, ніж словами»;

4) розробка інформаційного матеріалу, що має бути доступний, зрозумілий, відбивати позитивні зміни у життєдіяльності закладу освіти, демонструвати досягнення, отримані у процесі змін.

Учений Р. Левешко зазначає, що позитивний імідж закладу освіти має велике значення, його показниками можуть бути:

- присутність елементу інноваційності;
- наявність матеріально-фінансової складової, що сприяє розвитку матеріально-технічної бази, впровадженню нових курсів викладання, підвищенню рівня професійної майстерності педагогічного складу та загального рівня підготовки молодих фахівців в університеті;
- присутність рекламно-іміджевої сторони у партнерських стосунках між організаціями, посилення позитивного іміджу університету через міжнародні зв'язки [11].

Як зазначає О. Панасюк, важливим критерієм іміджу закладу загальної середньої освіти в умовах децентралізації є партнерський, що складається з показників: дотримання термінів і умов за договірними зобов'язаннями, рівень зовнішніх зв'язків, конкурентний статус (рис. 1) [15].

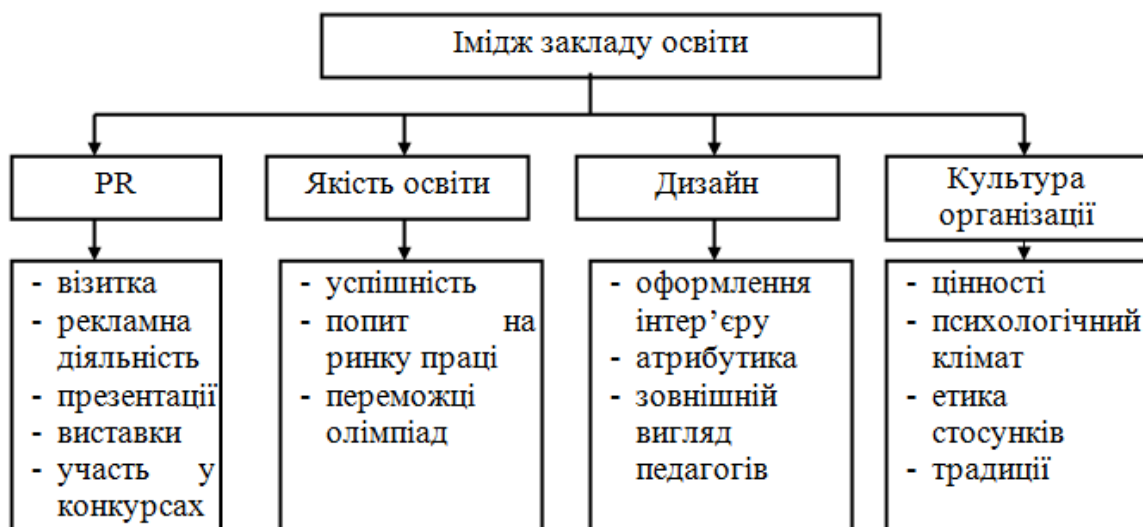


Рис 1. Складові іміджу закладу освіти в умовах децентралізації

У своєму дослідженні «Проблема іміджу: соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти» О.Панькова стверджує, що позитивний імідж закладу освіти насамперед залежить від його керівника і керівник має постійно забезпечувати нову якість закладу освіти, усвідомлюючи, що в основі інноваційного розвитку є зміна характеру діяльності і стосунків усередині

колективу. У дослідженні виділяють такі фактори та показники успішності керівника закладу освіти: лідерство, адаптованість, особиста стабільність, наявність команди однодумців, уміння її створювати, володіння основними функціями освітнього менеджменту, репутація, оптимальна відкритість, рейтинг успішності керованого закладу освіти, міжнародний авторитет, стан роботи в умовах децентралізації та модернізації [16].

Основними методами формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти в умовах децентралізації є: ефективні PR-заходи (дні відкритих дверей, участь у презентаціях і виставках освітніх послуг, публікації та виступи у ЗМІ та ін.), благоустрій будівлі та території школи; підвищення організаційної культури колективу закладу; удосконалення професійної компетентності педагогів тощо. У формуванні іміджу освітньої установи виняткова роль відводиться PR-технологіям. Учені доводять, що на сучасному етапі розвитку суспільства імідж організації асоціюється саме із ними. Public Relations (PR, зв'язки з громадськістю) нині позиціонується як самостійна функція менеджменту зі встановлення та підтримки комунікацій між організацією та групами громадськості [6]. Вона забезпечує створення позитивного іміджу організації на різних рівнях. Створений сприятливий імідж освітнього закладу, переконують дослідники, може стати своєрідним показником рівня розвитку всього закладу, оцінки перспективності його починань, зрілості й професіоналізму всього колективу, своєчасності методичного продукту і креативності методичної роботи у закладі [3].

Імідж закладів освіти може бути різним. Якщо взяти за основу аналізу, наприклад, такі критерії, як зв'язок образу, що виникає, з об'єктом іміджу та суб'єктом сприйняття, можна виділити, як це зробила М.Фадєєва [21]:

1. Дзеркальний – імідж організації в чужих очах, на думку її керівників і персоналу;
2. Поточний – реальний імідж закладу в чужих очах;
3. Бажаний – імідж, який би заклад хотів мати в очах громадськості;
4. Багатозначний імідж – сукупність іміджу структурних підрозділів певної організації в очах громадськості.

Існує й інша типологія іміджу закладів освіти. Зокрема, часто вживаються в практиці, в науковій літературі поняття позитивного та негативного іміджу, ідеального та реального іміджу. В основі такої типологізації лежать особливості тих рис організації, які приписують їй. Позитивні властивості є іміджевими характеристиками позитивного іміджу, негативні – негативного іміджу. Не відповідні дійсності властивості зумовлюють ідеальний імідж (іноді найкращий у цій ситуації).

Бажаний імідж тоді також можуть називати ідеальним. Імідж, який сформувався в певних соціальних групах, є реальним, тобто таким, що може не збігатися з ідеальним, який прагне мати корпорація. Залежно від того, в очах кого він існує, говорять про внутрішній імідж (суб'єкт

сприйняття – персонал організації) або зовнішній імідж (імідж організації в очах партнерів, споживачів, конкурентів, тощо). Як би не розглядались основні властивості та функції іміджу фахівцями, висновок один – перед тим, як формувати імідж закладу освіти, необхідно визначити його структуру і, в першу чергу, яким він буде. Хто стане його носієм? А вже потім визначати засоби впливу та основні групи громадськості, основні напрямки діяльності, підраховувати витрати на його створення та підтримку.

Потрібно виділити декілька основних *вимог*, яким повинен відповідати імідж.

1. Імідж повинен бути синтетичним. На наш погляд, це означає, що в ньому у стислій, чисто символічній формі (наприклад, за допомогою фірмового стилю або його складових) відображаються найголовніші аспекти діяльності установи та особливості її продукції.

2. Імідж повинен бути правдивим, тобто максимально наближеним до об'єкта. Це не означає, що всі особливості об'єкта іміджу в ньому повинні бути відображені, проте організації слід бути такою, якою вона хоче бути в очах громадськості.

3. Імідж повинен бути пасивним, якщо імідж уже сформувався, він взагалі стає настільки важливою реальністю, що вона зумовлює поведінку корпорації, а не навпаки. Спочатку імідж є подобою корпорації, потім корпорація стає подобою «іміджу».

4. Імідж закладу освіти має бути яскравим та конкретним. Фахівці вважають, що образ корпорації, в даному випадку закладу, краще сприймається громадськістю, коли він торкається її почуттів, відповідає на її конкретні запити й потреби.

5. Імідж закладу освіти повинен бути спрощеним, оскільки просте краще сприймається й запам'ятовується.

6. Імідж закладу освіти повинен бути не повністю визначений. Вважають, що в ньому завжди повинна бути недомовленість, тоді можна буде доповнити, розширити в бажаному напрямі. «Це не малюнок, розроблений в деталях, точне зображення, це швидше кілька деталей, які справляють енергійний вплив».

За формою розрізняють особистий, корпоративний і товарний імідж.

1. Особистий імідж. Як зазначає Л. Мандрика, «особистий імідж — це ваш образ. Ви не можете не мати іміджу! Хочете ви цього чи ні, оточуюччя бачать те, що ви вибрали, щоб показати. Те, як ви йдете, сидите чи стоїте, є результатом навчання, темпераменту та умов, але те, як ви одягаєтесь, є результатом вашого особистого вибору» [13]. Особистий імідж визначається складним набором внутрішніх і зовнішніх факторів, що складають самоімідж, бажаний і необхідний імідж.

2. Корпоративний імідж (імідж організації). Як носії корпоративного іміджу виступають організаційно-діяльнісні засоби. Імідж потрібен

корпорації для того, щоб люди усвідомлювали і оцінювали її роль у економічному і соціально-політичному житті конкретного регіону.

3. Товарний імідж. Як носії товарного іміджу виступають матеріальні та виробничо-діяльнісні засоби: матеріали, товари, групи виробів тощо.

Сформований позитивний імідж закладу освіти допоможе вирішити низку завдань: збільшити привабливість закладу – у першу чергу для батьків, учнів і персоналу; підвищити ефективність заходів з інформування населення про нові освітні послуги; полегшити впровадження нових освітніх послуг; підвищити рівень організаційної культури школи; поліпшити соціально-психологічний мікроклімат у шкільному колективі.

Як наслідок створений сприятливий імідж освітнього закладу може стати своєрідним показником рівня розвитку всього закладу, оцінки перспективності його починань, зрілості і професіоналізму всього колективу, своєчасності методичного продукту та креативності методичної роботи в школі. Імідж освітнього закладу як позитивний образ може бути сформований лише у випадку надання якісних послуг споживачу [11].

Фундаментальна властивість іміджу закладу загальної середньої освіти – його доцільність. У іміджі немає чогось вдалого чи невдалого просто самого по собі. Вдалим є те, що просуває власника іміджу до його мети. Немає мети – немає іміджу, бо роблять його, із самого початку орієнтуючись на яку-небудь мету, яка має бути прагматичною, корисною та передбачати конкретні результати. Досить необхідною вимогою до формування іміджу закладу має бути його проєктивність, а саме:

- економічна відповідність та обґрунтування дій в створенні іміджу;
- відповідність іміджу критеріям практичного менеджменту (плануванню, організації, керуваності, контролю);
- надійність іміджу – виявлення можливих ризиків та узгодженість щодо них;
- соціально-культурна відповідність іміджу глибоким традиціям суспільства;
- впізнаваність іміджу закладу освіти порівняно з іншими.

Керівник закладу загальної середньої освіти здійснює управлінську діяльність через систему стосунків з дітьми, колективом працівників, батьками, адміністративними та контролюючими інстанціями, різними громадськими організаціями тощо. Зрозуміло, що всі ці люди так чи інакше аналізують і оцінюють роботу керівника, що в подальшому впливає на формування іміджу, що має цілеспрямований, науково виважений процес. Проблема формування іміджу – це проблема психолого-педагогічних, пізнавальних та емоційних, раціональних та художніх засобів створення



позитивного образу закладу освіти, відображення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей діяльності закладу.

Вплив керівника закладу загальної середньої освіти здійснюється через реалізацію таких керівних функцій управління: цільові (виробничі, соціальні); соціально-психологічні (організація педагогічного колективу, його активізація й стимулювання, згуртування, удосконалення, розвиток у ньому самоврядування); оперативні (планування, прийняття раціональних рішень, інструктування, контроль). Водночас вона спрямована на виконання державних законодавчих і нормативних актів із забезпечення завдань освітньої галузі.

На думку Л. Даниленко, особливу увагу слід приділити працям В. О. Сухомлинського, який у своїх працях не використовував термін «професійний імідж», але це не означає, що він не надавав належної уваги цій проблемі. Можливо, на той час це слово було малоактуалізоване й недостатньо поширене. Відомий педагог сучасності повсякчас опікувався тим, щоб педагогічні працівники Павлиської школи докладали зусиль заради вдосконалення своїх професійних та особистісних якостей на благо дітей. Особливої уваги в цьому аспекті надано директорам шкіл. Примітною є книга Василя Сухомлинського «Розмова з молодим директором школи», в якій червоною стрічкою проходить ідея створення прийняттого образу керівника. На думку В. О. Сухомлинського, має бути досить розвиненою педагогічна культура і особливо один із її аспектів – емоційний. Педагог, який досягнув необхідного рівня, не піддаватиметься негативним емоціям і пригніченому настрою. В. О. Сухомлинський вважав, що учитель, який має високу емоційну культуру, одразу бачить, якщо в дитини щось негаразд. Треба не лише відчутти стан дитини, але й правильно відреагувати на нього. Те ж стосується емоцій і настрою вчителів [14].

Основними умовами формування ефективності управління є:

- спільне визначення стратегічних і тактичних цілей;
- чіткий розподіл функцій між членами команди;
- використання різних форм комунікації;
- розвиток інтелектуального, творчого потенціалу команди;
- колегіальність у прийнятті рішень;
- формування високої управлінської й психологічної культури;
- поєднання в управлінні менеджерського й психологічного підходів.

Ураховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що досягнення мети, яка ставиться перед закладом освіти, можливе за умови взаємодії управлінської й виконавської команди й опирається на глибокий науковий аналіз внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на розвиток закладу освіти.

Основними вимогами, що висуваються до керівника закладу освіти:

- високий рівень професійної компетентності;
- володіння сучасними інформаційними й діагностичними технологіями;
- знання психологічних особливостей колективу, технологій впливу на підлеглого;

- обізнаність в інноваційній педагогіці й педагогічному менеджменті;
- позитивна спрямованість на виконання управлінських функцій;
- прагнення підвищувати свій професійний рівень, оволодівати новими методиками, технологіями;

- уміння й бажання працювати в команді, бути; «командним» гравцем, спрямованим на успіх команди, а не конкретної особистості.

1. Загальні ознаки професійного іміджу керівника закладу освіти:

- образ керівника має бути правдивим і вірогідним. Доречні стримані висловлювання, інформація без гіперболізації, нав'язливості та зайвої емоційності, демонстрування успіхів, щира зацікавленість, вагома аргументація тощо;

- образ має бути яскравим і конкретним;

- образ має бути доступним для розуміння навіть не спеціалістами у певній галузі. Завдяки цьому інформацію про об'єкт легко і просто засвоїти та швидко запам'ятати;

- образ має бути цікавим для соціуму (дітей).

2. Створення професійного іміджу має бути безперервним процесом. Якщо його послаблено, то можна швидко відчувати байдужість і навіть втрату доброзичливого ставлення до керівника та, безумовно, зниження його позитивного іміджу.

3. Демонстрування професійного іміджу має відповідати певним вимогам:

- воно має бути зрозумілим;

- воно має переконувати (недостатньо поінформувати, потрібно ще й переконати людей);

- воно має бути чесним, відвертим, щирим, без будь-яких спроб обдурити;

- воно має містити гумор (у невеликих дозах), оскільки він роззброює скептично налаштовану аудиторію.

Структура іміджу закладу загальної середньої освіти дозволяє виокремити критерії його ефективності. На думку І. Зуєвської, ними можуть бути [7]:

1. Ступінь поінформованості споживача. Вимірювання поінформованості може ґрунтуватися на опитуваннях суспільної думки про різні позитивні аспекти діяльності освітнього закладу (чи чули..., чи знають...).

2. Розуміння.

3. Ставлення до школи загалом або до окремих складників іміджу.

4. Прихильність і дія.

Що ж необхідно для того, аби створити привабливий образ?

Вважаємо, що треба, як мінімум, мати:

- незалежну природну поведінку;
- грамотне, культурне мовлення;
- спокійну реакцію на похвалу і критику;
- гідні, шляхетні манери;
- знання етикету й їхній ефективний вияв на практиці;
- досконалі рухи, жести, міміка та пантоміміка;
- привабливий зовнішній вигляд тощо.

Щодо керівника, то з огляду на специфіку цієї професії, зокрема на те, що вона пов'язана із чималими нервовими витратами, можна додати ще декілька чинників:

- уміння регулювати свій психофізичний стан, адекватно виявляти його через поведінку в соціумі;
- уміння оптимально спілкуватися з будь-якою категорією людей, в тому числі з дітьми, колегами, держслужбовцями тощо;
- наявність та оптимальний вияв емпатійних здібностей;
- наявність і вияв у взаємодії ерудиції та професійної компетентності;
- адекватний вияв творчих здібностей;
- уміння здійснювати фасилітативний вплив;
- вияв гуманістичного спрямування тощо.

Потрібно усвідомити необхідність і доцільність цього непростого процесу. Першочерговим моментом є визначення мотивації. Доречною може бути як зовнішня, так і внутрішня мотивація, але перевага в більшості випадків – внутрішня: я бажаю бути привабливим не стільки тому, що це приємно й викликає у мене певні позитивні відчуття, а скільки тому, що я зможу завдяки моему позитивному іміджу повести людей за собою, бо ж мені вірять, досягнути успіху і принести користь соціуму й собі, я зможу самореалізуватись як особистість і фахівець, стати самодостатньою особистістю, що цінно не лише для мене, але й для оточення.

Наступний крок — визначення стратегічної мети та деталізованих завдань. Суттєво впливає на прийняття рішення сформульоване самою людиною припущення, гіпотеза на зразок: «Що буде, коли...». Після оптимістичного прогнозування слід скласти робочу програму діяльності у цьому напрямі (подумки або на папері). Звісно, її можна змінювати, коригувати, але основні ідеї, що допоможуть реалізувати мету, мають залишатися переважно стабільними. Це допоможе залишатися стійким і не зупинятися на півдорозі, навіть, якщо інколи «опускаються руки».

З урахуванням специфіки менеджерської діяльності, пов'язаної з нервовим напруженням, керівникові у край необхідно освоїти техніку саморегуляції психофізичного стану, щоб постійно мати нормальне робоче самопочуття, бути урівноваженим, попри складні педагогічні та трудові обставини, проблемні ситуації чи навіть власний критичний стан.

Уміння керувати своїм психофізичним станом досить суттєво впливає на ефективність педагогічної взаємодії. Означену проблему було поставлено перед наукою і практикою давно, тобто вона має історичне коріння. Зокрема, Л. Успенська акцентувала увагу на розвитку цієї здатності. Вона категорично заперечувала крик і застерігала від спокуси самостверджуватися за допомогою нього. Краще постійно розвивати в собі уміння впевнено володіти собою – такими є позиція і переконання відомого педагога. За сучасних умов надзвичайно актуально звучать і цінні заповіді К. Д. Ушинського, який вважав однією з найвагоміших і філігранно тонких граней педагогічної професії вміння керувати своїм психофізичним станом.

Український науковець В. Королько, відомий лікар і просвітник ХІХ століття, розробив збірку правил і норм поведінки вчителя, які є досить співзвучними нашому часу. В ній зазначалося, що вчитель має стримувати себе від гніву й не виявляти до учнів непотрібного, занадто піклувального жалю, бо це негативно впливає на них. Не залишаються осторонь цієї важливої проблеми педагоги-класики ХХ століття. Приміром, А. С. Макаренко солідарний зі своїми попередниками стосовно того, що вчитель має досконало оволодіти вмінням керувати своїм психічним станом, щоб не допускати у взаємодії з вихованцями «громового стуку кулаком по столу, крику». Це повною мірою стосується й керівника закладу освіти.

Учений С. Кіріак пропонує запровадити в педагогічну науку та практику деякі положення і закони психотерапії, оскільки ця наука передбачає турботу про душевну рівновагу людини, її настрій, почуття, переживання. У школі ж надзвичайно важлива саме душевна рівновага, бо від цього залежить емоційне налаштування дітей, учителів і технічного персоналу. Резюме вченого таке: вчитель, який турбується про власний психічний стан, фактично турбується про душевний комфорт учнів. С. Кіріак у своїй праці [9] дає ґрунтовну відповідь на кардинальне, педагогічно вагоме питання: як здійснювати саморегуляцію свого психічного стану. Учений доходить висновку, що здатність установлювати плідну й ефективну взаємодію із суб'єктами впливу залежить від уміння володіти собою. Для цього потрібно попередньо упорядкувати свої почуття й думки.

Дуже серйозну роль у розв'язанні цієї проблеми відіграють емпатійні здібності керівника. Емпатія — здатність ставати на місце іншої людини (подумки) і бачити її очима ситуацію, яка відбувається; відчувати, що її тривожить чи тішить, наскільки це є значним для неї, сприймати чужі

проблеми як свої власні, тобто певною мірою ототожнювати себе із особистістю, з якою взаємодієш. Досконале володіння емпатією дає змогу відчувати радість і незгоди, щастя і смуток, інші почуття. Перебування на позиції дитини та педагогів уможлиблює заглиблення в їхні інтереси, турботи, хобі тощо. Емпатію формують такі якості, як доброзичливість, справедливість, чутливість, чуйність, людяність. Окрім цього, мають бути достатньо розвиненими такі психічні процеси, як увага, спостережливість, фантазія, творче мислення, здатність до емоційного сприйняття і рефлексії, аналізу та синтезу. Найголовніше для розвитку емпатійних почуттів й адекватного їх вияву в освітянській практиці — це любов і повага до суб'єктів впливу, щирий інтерес до їхнього життя, прагнення допомогти, зрозуміти їхні мрії, очікування, думки.

Для створення позитивного творчого професійного іміджу сучасному керівнику закладу освіти необхідно повсякчас удосконалювати розмаїття професійних компетентностей і якостей керівника-лідера, набувати спеціальних психолого-педагогічних знань і знань різних наук про людину і її поведінку в суспільстві: про природу та внутрішній світ людини, логіку професійного зовнішнього вигляду (одяг, взуття, макіяж, прикраси, аксесуари, зачіску тощо), етикет. Необхідно опанувати знання із антистресових програм; мистецтво спілкування (вербальне та невербальне), щоб воно завжди було ефективним; культуру й техніку мовлення, основи красномовства тощо. Тренування та вміле використання цих знань може стати вирішальним чинником під час створення привабливого іміджу керівника і «швидкою допомогою» в дуже непростій його роботі.

Отже, перед керівником закладу освіти стоїть чимало завдань, від вирішення яких залежить її авторитет, імідж закладу загальної середньої освіти. Створення іміджу сучасного закладу освіти – процес творчий і безупинний, він повинен відповідати розвитку суспільства. Тільки такий творчий підхід забезпечить привабливий образ сучасному закладу освіти. Таким чином, позитивний імідж закладу освіти в умовах децентралізації є соціально спрямованим, найвищою мірою демократичним образом закладу освіти, головна задача якого полягає у формуванні всебічно розвинутої особистості.

Створення позитивного іміджу закладу освіти – складний і тривалий процес формування міцної і високої репутації, привабливості закладу, створення ситуації успіху на всіх рівнях його роботи. Питання створення позитивного іміджу закладу освіти, що виступає однією із складових модернізації освіти, є на сьогодні дуже важливим і необхідним. З одного боку – це конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, з іншого – реформування старих методів управління, які в більшій мірі себе вже вичерпали і не відповідають вимогам сьогодення, а тим більше

майбутньому. Нові вдосконалені вимоги управління повинні ґрунтуватися не тільки на останніх досягненнях соціальних наук і менеджменту, але й враховувати людський фактор.

Перед колективом та керівником закладу загальної середньої освіти стоїть проблема психолого-педагогічних, пізнавальних та емоційних, раціональних та художніх засобів створення позитивного образу закладу освіти, відображення в цьому образі внутрішніх, сутнісних смислів, змісту та завдань, особливостей діяльності закладу освіти.

Відповідаючи на ці питання, зосереджуємо увагу на необхідність формування іміджу закладу освіти та визначаємо сутність, роль та значення позитивного іміджу сучасного закладу освіти наступними показниками:

- складною демографічною ситуацією, яка посилює конкуренцію серед освітніх установ регіону;
- сильним позитивним іміджем, який полегшує доступ закладу до кращих ресурсів з можливих: фінансових, інформаційних, людських і т.д.;
- забезпеченням привабливості, стабільності, соціального захисту та професійного розвитку;
- створенням довіри до всього, що відбувається в стінах установи, у тому числі до інноваційних процесів.

Основні вимоги до створення позитивного іміджу сучасного закладу освіти визначаються підвищенням привабливості закладу, ефективністю заходів інформування населення щодо нових освітніх послуг, полегшенням процесу введення нових освітніх послуг, підвищенням рівня організаційної культури закладу освіти, поліпшенню соціально-психологічного мікроклімату в колективі. В результаті вироблений сприятливий імідж закладу освіти може стати своєрідним мірилом ступеня розвитку закладу загальної середньої освіти, оцінки перспективності, зрілості і професіоналізму всього колективу закладу освіти.

Завдання, які стоять перед керівником щодо створення іміджу сучасного закладу освіти як процесу творчого і безупинного, відповідають сучасним вимогам реформування галузі освіти в умовах децентралізації. Такий творчий підхід забезпечує привабливий образ сучасному закладу освіти, є соціально спрямованим, найвищою мірою демократичним образом закладу освіти, головне завдання якого полягає у формуванні всебічно розвинутої особистості.

Велике значення у створенні іміджу закладу загальної середньої освіти здобуває розвиток внутрішніх комунікацій й, насамперед, відносини з персоналом: це й підвищення мотивації праці працівників, кваліфікації, демократичність в управлінні. Створення позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти є цілеспрямованим і планомірним процесом, а відтак, потребує спеціального керівництва і системної роботи.

### **Література до параграфа**

1. Василенко Н. В. Керівник закладу освіти: розвиток лідерської компетентності як ознака громадянського суспільства / Н. В. Василенко. Х. : Вид. гр. «Основа», 2015. 128 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [250 000 сл. та словосполучень з дод. та доп.] / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. 736 с.
3. Гільова Е. А. Імідж сучасного закладу освіти URL: [http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2\\_2010/giljova.pdf](http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/giljova.pdf)
4. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145.19/5>.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.) – К.: КНТ, 2020.
6. Зуєва Є. І. Підходи до формування іміджу освітньої установи / Сб. статей до четвертої міжнародної науково-теоретичної конференції «Освіта і наука в третьому тисячолітті» / URL: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/zueva.html>
7. Зуєвська І. Імідж школи як ресурс її розвитку / Директор школи. 2006. Січ. (№ 1). С. 10-13
8. Гаврилішин І.П., Славута Є.І. Проблеми формування іміджу компаній в Україні: Зб. наук. ст. К.: Либідь, 2007. 246 с.
9. Кіріяк С. Г., Кучер О. С. Формування позитивного іміджу закладу освіти URL: [file:///C:/Users/Home/Downloads/Tvo\\_2015\\_4\\_8.pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/Tvo_2015_4_8.pdf)
10. Концепція Нової української школи URL :[https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pdf...](https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf...)
11. Левешко Р.Н. Анализ эфффективности имиджа. К.: Основа, 2007. 112 с.
12. Мандрика Л. В. Імідж сучасної школи: теорія та практика URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/administration/45294/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/45294/)
13. Мармаза О. І. Використання потенційних можливостей іміджології в управлінні закладами освіти [Текст]/ Управління школою. 2009. №19 21. С. 55 – 59.
14. Освітній менеджмент: Навчальний посібник /за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К. : Шкільний світ, 2003. 400с.
15. Панасюк О.Ю. Імідж: визначення центрального поняття іміджології / PR в освіті. 2004 . № 2.
16. Панькова О. Проблема іміджу: соціокультурний і психолого-педагогічний аспекти // Рідна школа. 2002. №6.
17. Присяжнюк Л.А Формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти в контексті його інноваційного розвитку. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/5.pdf>
18. Сушко С. Сучасна модель управління гімназією / Директор школи, ліцею, гімназії. 2003. № 3. С. 85-100.
19. Ткаченко О.О. Імідж навчального закладу : поняття та сутність / Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. 2016. № 1. С. 95–101. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi\\_2016\\_1\\_16fb\\_dl=446](http://nbuv.gov.ua/UJRN/bdi_2016_1_16fb_dl=446)
20. Топчій І.В. Психолого-педагогічні засади конкурентоспроможності закладу освіти у нових соціокультурних умовах / Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2014. Вип. 121, т. 2. С. 178–181. URL: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wp>

21. Фадєєва М. В. Технологія формування позитивного іміджу загальноосвітнього закладу освіти / Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К., 2009. Т. 1. Ч. 24. С. 91-96.

*Людмила Івашина*

#### **4.6. ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОЧОГО ЧАСУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Діяльність керівника закладу освіти потребує «управління часом», що трактується як раціональний розподіл та ефективне використання часу, тобто формулювати якісне виконання роботи, досягнення поставлених цілей за мінімальний проміжок часу. Завдання керівника закладу освіти полягає в оптимізації діяльності шляхом визначення пріоритетів, мінімізації часу та отримання позитивного результату, оскільки має організувати свою діяльність так, щоб гармонійно поєднати наявні в нього ресурси, в тому числі і часові. Накопичення невирішених завдань породжує емоційне напруження, що може з часом спровокувати стресовий стан і зменшити продуктивність та якість роботи керівника закладу освіти. Послідовність і своєчасність виконання завдань допомагає знайти час для власних потреб, що в свою чергу робить життя гармонійним. На думку Г. Євтушенко, тайм-менеджмент – це не тільки правильний розподіл власного часу, а й керування чинниками, які впливають на нього, тобто робоча атмосфера, стосунки з колегами, організація відпочинку, побуту тощо [6].

Поряд із виконанням своїх функціональних обов'язків керівник закладу освіти має швидко адаптуватися до змін, переосмислити свою управлінську діяльність у відповідності до сучасних тенденцій, розумно розставляти пріоритети управлінських рішень. *Тайм-менеджмент* — це техніка управління часом, яка включає в себе правила і принципи, що допомагають людині правильно організувати свій час і досягти максимальної ефективності в будь-якій справі. Прямий переклад даного терміна «*time management*» з англійської повністю передає його сенс і звучить як «управління часом». Управління часом – це дія або процес тренування свідомого контролю над кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, при якому спеціально збільшуються ефективність і продуктивність. Тайм-менеджмент допомагає більш ефективно використовувати не тільки робочий час, виконання конкретних завдань, проектів, цілей, а і організувати відпочинок. Зокрема, рекомендується не брати роботу додому, організувати побут так, щоб він займав мінімум часу, заздалегідь ретельно планувати вільний час і слідувати цим планам, зокрема регулярно практикувати емоційне і фізичне перемикання тощо. Тайм-менеджмент – це мистецтво управління не тільки своїм часом, але й життям загалом [9].



Я зауважив О. Колесов, про тайм-менеджмент як про окремий напрямок у науці вперше було заявлено в Голландії в 70-і рр. ХХ століття, де з'явилися спеціалізовані курси для службовців і бізнесменів з навчання плануванню часу. Потім проблема управління з часом привернула увагу фахівців у США, Німеччині, Фінляндії та ряді інших країн [11]. Час існує незалежно від нас, тому терміни «управління часом» або «тайм-менеджмент» досить умовні. Більшість науковців розглядає тайм-менеджмент як галузь менеджменту, основне завдання якої полягає у виявленні методів і принципів ефективного управління часом. На думку Н. Заєць, тайм-менеджмент – це вміння управляти собою із застосуванням відповідних методик та механізмів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем у використанні часового ресурсу та формування індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду занять [8]. Науковці давали різні визначення цього поняття, що зазначено у таблиці 1 [7]

Сутність тайм-менеджменту полягає в оптимальному використанні робочого часу та зменшенні дії факторів, що спричиняють значні втрати часу. Метою вивчення тайм-менеджменту є:

- навчання розподілу і використання робочого часу через розстановку життєвих цілей та пріоритетів для отримання найефективнішого результату окремої діяльності в цілому;
- виявлення і попередження основних причин «нестачі» часу через систему продуманого алгоритму дій та його виконання;
- визначення ефективних стратегій планування та використання часу з метою досягнення поставлених цілей та покращення якості життя.

Таблиця 1

**Сутність поняття «тайм-менеджмент»**

Автор	Визначення
Б. Трейсі	Тайм-менеджмент - це мистецтво управління часом з урахуванням ефективної методики управління власним часом.
О. Азарова	Тайм-менеджмент дає можливість навчитися розуміти, що є важливим для досягнення поставлених цілей, сприяє досягненню своїх цілей швидше, наповненню життя новим сенсом і задоволенням; успіху як у роботі, так і в особистому житті.
І. С. Халан	Тайм-менеджмент - це самоорганізація; ключ до успіху і щасливого життя; основний вид мистецтва з досягнення успіху.

Ф. О'Коннелл	Тайм-менеджмент - це мистецтво управління часом і один із найефективніших засобів як особистого, так і корпоративного розвитку.
О. Г. Горбачев	Тайм-менеджмент - мета і сенс життя, що має приносити користь (Філософський підхід). Тайм-менеджмент - це інструмент досягнення результатів (Інструментальний підхід).
І. Абрамовський	Тайм-менеджмент - це набір різноманітних прийомів, технологій, спрямованих на підвищення особистої ефективності, кращої організації і самомотивації людини. Тайм-менеджмент можна звести до трьох слів: планує, виокремлює головне, дій.
Г. Архангельський	Тайм-менеджмент - комплексна система управління собою і своєю діяльністю.
В. Кулікова	Тайм-менеджмент - це система методик, за допомогою яких особистість може досягти відмінних результатів, не заганняючи себе в тісні межі.

Аналіз сучасної літератури з проблем управління часом дозволяє згрупувати запропоновані методики та інструменти тайм-менеджменту у групи:

- 1) інструменти діагностування наявності особистих проблем в управлінні часом;
- 2) методики планування часу задля досягнення оптимальних результатів;
- 3) підходи до найкращої організації робочого та життєвого простору;
- 4) способи управління власними діями та вчинками;
- 5) найкращі способи постійного самовдосконалення.

У роботі керівника закладу освіти одним із важливих етапів організації робочого часу і управління ним є планування, що допомагає краще уявити обсяги робіт і виконати все необхідне, оскільки не варто завжди покладатися на свою пам'ять. Саме письмове відображення свого розпорядку дає можливість тримати руку на пульсі всіх поточних справ і приділяти їм увагу у відповідний час. Планування – одна з функцій менеджменту, яка полягає в тому, що керівник закладу освіти знаходить шляхи досягнення цілей для всього колективу та деталізує їх. Саме директор несе відповідальність за результативність діяльності закладу освіти, оскільки він організовує власний час і час своїх підлеглих. На жаль, значний відсоток часу в практичній діяльності керівника закладу освіти витрачається марно, що пояснюється самою природою управлінської діяльності, яка є творчою та безпосередньо пов'язана із взаємовідносинами

з людьми. Варто зауважити, що досвідчені керівники закладу освіти вказують на першочергову необхідність саме аналізу свого часу з виокремленням непродуктивних втрат і зведенням їх до мінімуму.

Тайм-менеджмент – це мистецтво ефективно розпоряджатися своїм часом. Час – найцінніший, непоправний ресурс, який розподілено між усіма людьми справедливо. Мотивація є ключем до успіху. Як говорять, займіться улюбленою справою, і вам не доведеться працювати жодного дня у вашому житті. І ще одна вельми поширена причина – невміння організувати роботу і грамотно розпорядитися часом. Саме з цією проблемою і покликаний боротися тайм-менеджмент. У відповідності до запропонованого алгоритму перед тим, як планувати та безпосередньо розпочинати виконувати роботу, на думку М. Прищака, керівнику закладу освіти необхідно дати відповіді на чотири запитання [17]:

1. Чи потрібно це робити взагалі? Керівник закладу освіти не може повністю проігнорувати виконання завдань, аби якомога менше витратити свій дорогоцінний час на непотрібні речі. Якщо керівник закладу освіти витрачає більшу частину свого робочого дня на ефективні дії, пов'язані з неважливими складовими, то він зменшує свої можливості роботи над тим, що дійсно приносить користь. Досить ефективно на даному етапі працює метод виключення, у відповідності до якого доцільно поставити ще одне проміжне запитання: «Що станеться, якщо цього не робити взагалі?» Якщо підходить відповідь: «Нічого не трапиться», то цей вид навантаження можна виключити взагалі [18].

2. Чи повинен це робити я? Делегування обов'язків – одна із складових роботи керівника закладу освіти. Нездатність делегувати повноваження призводить до надмірного перевантаження та вигорання керівника. На думку М. Прищака, ефективність керівника на 30% залежить від його особистої організованості, а решта 70% – від правильно делегованих повноважень.

3. Чи можна роботу відкласти? Немає жодного сенсу хаотично займатися трудовою діяльністю. Кожна справа має свої часові межі, які обов'язково мають дотримуватися. Слід реалістично встановлювати терміни виконання роботи, зазначаючи, до якої слід приступати негайно, а яка не є терміною.

4. Чи повинен я виконати її терміново? Якщо робота має бути виконана негайно, то вона стає центральним об'єктом уваги керівника закладу освіти, на який він спрямовує всі свої ресурси. Такий підхід до організації часу дозволяє виявити ділянки непродуктивних втрат часу та мінімізувати їх, підвищивши ефективність роботи керівника в цілому.

На думку Н. Любченка, намагаючись впровадити програму тайм-менеджменту в колектив працівників, важливо пам'ятати, що ця система не

така вже й доступна і зрозуміла кожному, тому, відповідно, сприйняти та засвоїти її буде не просто всім співробітникам. Процеси тайм-менеджменту чи управління часом базуються на таких головних *принципах*:

- *правильна постановка мети* (головне аби вона була чітко визначеною та досяжною);

- *мотивація* (бажання зекономити час повинно бути усвідомленим і пов'язаним із задоволенням якихось важливих потреб);

- *результативність* (управління часом необхідно для того, щоб зняти чи, принаймні, знизити дефіцит часу, виконуючи певні завдання за коротший період) [14].

Кожна людина має набір якихось схильностей, отриманих на генетичному рівні та вироблених протягом життя. Одні люди віддають перевагу самотійному плануванню й розподілу часу, інші почуваються комфортніше, якщо їм хтось допомагає це зробити як досвідчений експерт чи навіть контролює ці процеси як їх безпосередній керівник. Байдуже, яким саме способом, але у разі грамотного розподілу своїх часових ресурсів, виділяючи важливі й другорядні завдання, людина повністю починає контролювати свій час, а проблеми з «авралами» зникають самі по собі.

*Завдання*, які вирішує тайм-менеджмент, дозволяють працівникові:

- досягти поставлених цілей, витрачаючи при цьому мінімальну кількість часу;

- домогтися високих результатів у будь-чому (як у роботі, так і в особистому житті);

- раціонально розподіляти свій робочий час, не затримуючись допізна на роботі й, відповідно, мати змогу повноцінно відпочити, залишаючи час на дозвілля й спілкування з близькими;

- збільшити свій матеріальний добробут, якщо є можливість узяти на себе додаткову роботу;

- позбутися стресу та втоми від постійної завантаженості справами;

- мати чіткий кар'єрний план на майбутнє;

- здійснювати повний контроль над своїм життям.

На сьогоднішній день виділяють два основні напрями тайм-менеджменту: корпоративний і особистий.

*Корпоративний тайм-менеджмент* актуальний у закладах освіти і важливий, насамперед, для керівників закладу освіти, які планують графік роботи певного структурного підрозділу чи закладу освіти в цілому. При такому напрямі керівник закладу освіти розподіляє пріоритетність поточних завдань і визначає терміни їх виконання, а потім, залежно від отриманих результатів, вирішує, скільки завдань потрібно на певний проміжок часу поставити перед кожним зі своїх підлеглих і, звісно, контролює їхнє виконання.

*Особистий тайм-менеджмент* стосується окремої людини і може торкатися як її професійної діяльності, так і сфери особистого, приватного часу, розвитку, відносин. Особистий тайм-менеджмент актуальний, коли людина «не встигає нічого» — ані на роботі, ані в особистих справах. Якщо працівник постійно відчуває себе втомленим, кожен день ретельно працює, нічого не встигає – це означає, що приділити увагу його взаємодії з часом просто необхідно. Ви можете йому допомогти налагодити раціональне використання часу, але для цього потрібно, аби працівник, по-перше, сам виявив таке бажання, а по-друге, аби він чітко розумів, для чого йому це потрібно.

Тайм-менеджмент спрямований не на те, аби працювати інтенсивніше – це спосіб працювати ефективно й знизити виснаження фізичних і моральних резервів та підвищити продуктивність праці не за рахунок збільшення зусиль, а за допомогою їх правильного розподілу.

Розглядаючи ситуацію тайм-менеджменту в закладах освіти, на думку Г. Писаревської, можна побачити, що перед персоналом та керівником стоїть завдання адаптації до змін у закладі освіти. В цій ситуації розвитку та змін у закладі освіти фактор часу в діяльності людини стає все більш актуальним. Керівники закладу освіти мають усвідомити необхідність ефективного управління часом [16].

Кожен розуміє, що час неможливо повернути, розтягнути або зупинити, проте досить багато людей при нестачі часу просто миряться з цим («Я не встиг — зроблю це завтра»), а дехто навіть впадає у депресію («Я невдаха, знову нічого не зробив»). Проте мало хто згадує, що можна керувати часом шляхом зміни насиченості подій, котрі відбуваються у певний часовий проміжок, залишаючи з них тільки корисні й необхідні справи. Розглянемо кілька простих прийомів, які допоможуть підвищити продуктивне використання часу.

Оптимізацію діяльності керівника закладу освіти слід розпочинати з організації робочого простору. Нехай навіть на це й буде витрачено близько години робочого часу, але це дозволить набагато ефективніше працювати далі. Зрозуміло, що будь-який керівник закладу освіти має бути забезпечений необхідними інструментами для роботи. Робочий простір має бути вільним, тому на робочому столі повинен бути порядок, оскільки під час роботи ці дрібниці будуть відволікати і дратувати. Щоб краще запам'ятати і записувати різні речі, варто встановити на робочому місці дошку для планування. При цьому буде ефективним її розподіл на кілька секцій, наприклад, «Завдання», «Пріоритет», «У роботі», «Готово», й переміщати в них стікери з відповідними завданнями. Так всі справи завжди будуть перед очима. Також можна розмістити на робочому місці один – два аксесуари, які вас надихатимуть й наповнюватимуть ентузіазмом.

Якщо організація робочого простору була обов'язковою, але підготовчою дією, то безпосереднім початком запровадження тайм-менеджменту буде складання плану робочих завдань (на рік, на місяць та на кожен день). Їх можна записувати у блокнот, вносити до телефону, використовувати спеціальні програми, але *важливі цілі повинні бути зафіксовані*. Цей список слід переглядати і перевіряти на актуальність, редагувати його відповідно до нових завдань, що виникають, а також стежити за ймовірною зміною пріоритетності. Кожне завдання повинно мати фіксовані терміни, час початку і закінчення виконання. Психологічним прийомом стимулювання подальшої діяльності буде позначення галочками або викреслювання виконаних пунктів зі списку.

Звісно, одразу складати плани на великий проміжок часу важко, тому почніть з невеликих періодів — одного дня, трьох днів чи, максимум, одного робочого тижня. При цьому надзвичайно важливо не лише виконувати те, що ви запланували, а й *робити тільки те, що є у вашому списку* (звичайно, якщо виникне позаштатна ситуація, коли, приміром, негайно слід виконати якесь незаплановане завдання на вимогу керівництва й неможливо його відкласти «на потім», то виконайте його, але замість нього перенесіть на інший день чи тиждень рівноцінне завдання з вашого списку). Завдяки такій стратегії керівник закладу освіти може і не помітити, як з'явиться вільний час на особисті справи. Працюючи саме так, можна зробити день продуктивнішим і лише цей спосіб вже дозволить заощадити близько 25% робочого часу.

Важливо під час складання плану *враховувати пріоритети* — завдання та справи краще структурувати, а не просто записувати все, що потрібно зробити за день. Розділяти справи таким чином неважко, потрібно лише звикнути до цього. Варто зазначити, що, незважаючи на доступність усіляких програм для планування, поки що найбільшою ефективністю все ж відзначаються паперові носії — блокноти або щоденники. Це пояснюється вже згаданим психологічним впливом — процес *викреслювання чи виділення певними позначками виконаних пунктів* надає почуття задоволення від виконаної роботи.

Цікавим є така загальна особливість, що на початку впровадження в життя планування, майже всі добре уявляють, як буде виглядати початок дня, але мало хто наперед бачить його закінчення. Між тим наприкінці кожного робочого дня має залишатися хвилин 15 для оцінки кінцевого результату — *рефлексія*, тобто оцінка рівня виконання запланованого обсягу роботи, період для аналізу, що залишилося невиконаним і чому (брак часу, зовнішні незалежні від вас обставини, зміна пріоритетів тощо). Це допоможе надалі коригувати відповідні деталі.

Людям, які ставлять перед собою певні завдання і знають, заради чого вони працюють, легше досягти бажаного. Мета керівника закладу освіти

повинна бути конкретною і обмеженою тимчасовими рамками і ставити перед собою реальні цілі та впевнено йти до запланованої мети.

Варто пам'ятати, що свідомість і увага керівника закладу освіти можуть ефективно концентруватися і *працювати тільки з одним об'єктом*: одним завданням, одним документом тощо. Зосередження уваги на кількох завданнях одночасно робить вас менш продуктивним: на все йде більше часу, оскільки ви нічому не приділяєте достатньо уваги, варто зосередитися на одному завданні й таким чином зробити всю роботу швидше, що дозволить більш ефективно використовувати весь ваш час. Керівнику закладу освіти варто навчитися *розділяти інформацію на потрібну та непотрібну*, заощаджувати час й не тримати в голові неважливі справи. Кожному час від часу доводиться стикатися з нецікавими чи навіть неприємними справами. Багато хто прагне такі справи відсунути якомога далі й свідомо чи несвідомо усіляко ухиляється від їхнього виконання, що збільшує витрати робочого часу. Рано чи пізно потрібно буде вирішувати цю неприємну справу, а часу не лишиться зовсім і обсяг роботи, який необхідно виконати, може збільшитися. Невирішене питання буде переслідувати, поки його не вирішити, а думки про нього будуть викликати все більше роздратування.

Розумне делегування справ дасть можливість *позбутися виконання поточних завдань, які можна доручити підлеглим*. Це звільнить час керівника закладу освіти для виконання ваших обов'язкових та більш важливих завдань. Головне — правильно сформулювати завдання, яке ви делегуєте, визначивши строк для його виконання. Вигідніше один раз витратити час на навчання іншої людини робити певну справу, ніж постійно виконувати її самостійно (особливо, якщо вона не відноситься до основних і цілком може бути виконана підлеглим працівником). Варто опанувати принципи делегування й перекладати на інших певні завдання. Не менш важливу роль у процесі ефективного управління часом грає автоматизація певних процесів: автоматичне сортування поштових повідомлень, оформлення регулярних онлайн-платежів тощо. Все, що може працювати без вашої безпосередньої участі, додатково зекономить час.

Фактори, які якимось чином відволікають у процесі впровадження тайм-менеджменту, можна умовно розділити на дві категорії:

- *зовнішні чинники*, коли відволікає хтось або щось (наприклад, особа, яка заходить до вашого кабінету, телефонує чи надсилає смс-повідомлення);
- *внутрішні чинники*, коли ви самі перериваєте роботу (приміром, перевіряєте електронну пошту не у відведений для цього час, йдете випити кави, проглядаєте соціальні мережі) [22].

Виключити або, принаймні, скоротити зовнішні фактори, що відволікають, а також мінімізувати час, який ви проводите, спілкуючись з іншими, допоможуть такі способи:

– *зачиняти двері*, коли вам необхідно зосередитися і продуктивно попрацювати (звісно, це можуть дозволити собі лише ті, хто має або взагалі окремий кабінет, або в якому лише два-три працівники, з якими можна домовитися тимчасово зачинити двері);

– *вигадати умовний сигнал про зайнятість керівника закладу освіти*, який буде знаком для оточення, що зараз вас не слід турбувати.

– *відводити колег та відвідувачів від робочого місця керівника закладу освіти* (звісно, це стосується випадків, коли ви не очікували на візитера й вам не потрібно з ним обговорювати якісь робочі питання).

Із внутрішніми факторами, що відволікають, впоратися дещо складніше, ніж із зовнішніми чинниками – це вже проблема, пов'язана з вашим власним бажанням відволіктися від роботи. Особливо часто це відбувається, коли керівник закладу освіти прагне відкласти роботу «на потім», робити це свідомо, що знижує продуктивність. Боротися з внутрішніми факторами, які відволікають, керівнику закладу освіти допоможуть наступні чинники:

– *закрити поштову програму* (нехай це вікно буде відкрито тільки у тому випадку, якщо ви свідомо виділили час на перегляд електронної пошти та написання листів-відповідей);

– *відключити звукові сигнали й вікна, що спливають* (це джерело нескінченних перешкод у роботі, а також ваше «виправдання» перед самим собою, чому ви перериваєте роботу й займаєтеся чимось не дуже потрібним саме зараз);

– *переведення мобільного телефону на віброрежим*. Беріть слухавку лише у тому разі, коли ви знаєте, хто телефонує, для вас цей дзвінок є важливим і ви впевнені, що розмова займе не більше двох хвилин (якщо це потрібна, але довга розмова, то завчасно відведіть для неї час у своєму розкладі) [22].

Час від часу керівник закладу освіти, не розібравшись детально у тайм-менеджменті, робить поспішні й неправильні висновки, оскільки неможливо керувати часом, проте цілком *реально управляти діями, які позначаються на часі*. Якщо до роботи підходити прагматично і обдумано, то з'явиться більше часу. Майже всі успішні й відомі особистості завжди працюють за складеним планом — так вони встигають потрапити на ділові зустрічі та переговори, побувати на важливих заходах, вирішити поточні питання тощо.

Ще одним помилковим твердженням є те, що тайм-менеджмент змушує людей працювати більше та інтенсивніше. Управління часом спрямоване на *підвищення продуктивності праці не за рахунок збільшення зусиль, а за допомогою їхнього правильного розподілу*. До того ж, результативність дій залежить від відпочинку. Якщо працювати і не відпочивати, то робота перестане бути якісною. Тривала робота знижує продуктивність організму. Діяти за правилами тайм-менеджменту — не



означає працювати більше і швидше, навпаки, це означає навчитися звільняти час для відпочинку, але виконувати важливі завдання. Також поширеною хибною думкою є те, що нібито тайм-менеджмент перетворює людину на робота, який вчиняє все суворо за розкладом. Ви повинні розуміти, що *управління часом не обмежує вашу свободу, а надає її*.

На думку українських вчених Калініченко Л., Гаврилова А., згідно з тайм-менеджментом є такі етапи виконання планів [10]:

1. Формування цілей. Цей етап є найвідповідальнішим, оскільки він визначає ефективність кінцевих результатів. Напрямок подальшої роботи залежить від правильно поставленої цілі, яку потрібно формулювати чітко та конкретно.

2. Планування. Систематичне планування є запорукою ефективного розподілення часу. Занотовування планів дає змогу досягнути розмір робіт, що має бути виконаний. Робота зі списком запланованих справ, який направляє нас у потрібне робоче русло, у перший же день покращує продуктивність на 25 %. При плануванні потрібно враховувати важливість і терміновість справи. До того ж, список задач допомагає краще зорієнтуватись у часі. Крім того, додавання до списку нових справ і викреслювання вже зроблених є наглядним результатом продуктивності, що мотивує та додає ентузіазму в роботі. Проте є і негативна сторона складання списку справ – неврахування часу для виконання. Для того, щоб усунути цей недолік, слід оцінювати, скільки часу насправді потрібно для виконання тієї чи іншої справи, що дає ясність і відчуття контролю над своїм часом.

3. Прийняття необхідних рішень для виконання майбутніх справ. Перед початком роботи можуть виникати суперечливі питання і для того, щоб максимально бути зосередженим на здійсненні запланованого, слід попередньо прийняти певні рішення, які дозволять працювати ефективніше.

4. Виконання запланованих справ. Процес панування здійснюється саме з метою реалізації задумів. Саме тому після формування цілей і прийняття рішень настає етап реалізації планів.

5. Контроль і підбиття підсумків. На цьому етапі оцінюється виконана робота і, за потреби, вносяться певні корективи.

Як зазначив В. Євдокимов, у зв'язку з тим, що кожна людина має свої особливості, виникає потреба у формуванні індивідуальної технології управління часом з урахуванням таких механізмів:

- біологічного годинника, від якого залежить те, на яку частину доби припадає максимальна активність людини;
- інтелектуального інжинірингу, під яким розуміють використання знань про людський потенціал і домінуючу півкулю мозку;
- психологічного годинника, в якому виокремлюють психологічну часову перспективу, яка включає в себе психологічне теперішнє, минуле й майбутнє та сприйняття часу як процесу формування психологічного теперішнього;

– стилю поведінки людини, який відображає моральні та етичні норми особистості та визначає її поведінку в різних життєвих ситуаціях [5].

Формування компетенцій у сфері управління часом для керівників закладів освіти та їх підлеглих можливе на основі реалізації в системі підвищення кваліфікації керівників закладів освіти спеціальних програм навчання тайм-менеджменту, шляхом надання корпоративних консультацій або через впровадження системи персонального тренера (коучера). Часова компетентність керівника передбачає володіння ним уміннями та навичками ефективного планування і використання робочого часу, об'єктивної оцінки витрат при здійсненні функціональних обов'язків, створення певного алгоритму для досягнення мети і завдань відповідно до часового ресурсу, постійного вдосконалення професійної компетентності, оптимального співвідношення роботи і відпочинку, мотивації, самоорганізації, самоконтролю і, як наслідок, саморозвитку. До часової компетентності керівника відносять три найважливіші складові, зокрема: усвідомлення часу, емоційне переживання часу і організація часу в професійній діяльності, що в комплексі забезпечує емоційну стабільність, стресостійкість та самореалізацію. Методика впровадження тайм-менеджменту вимагає від керівника закладу освіти високої особистої організаційної готовності до постійного аудиту і контролю своєї поточної і перспективної діяльності, хронічної організаційної напруги, управлінської досконалості [7].

Важливе значення управлінської діяльності закладу освіти має дотримання керівником певних принципів тайм-менеджменту. Враховуючи специфіку діяльності керівника, можемо виокремити такі основні принципи тайм-менеджменту, що стосуються управлінської діяльності:

- узгодженість (єдність між баченням і місією, ролями і цілями, пріоритетами і планами, бажаннями і дисципліною);
- збалансованість (гармонійний розподіл часу між особистим і професійним життям);
- зосередженість (зосередження на вирішенні важливих справ);
- людяність у відносинах;
- гнучкість (плани мають стати зручними та гнучкими для виконання у професійній діяльності);
- компактність (всі обрані інструменти тайм-менеджменту мають бути максимально портативними, що в цілому допоможе не втратити жодної важливої ідеї чи незавершеної справи).

З урахуванням узагальнення різних наукових підходів до сутності поняття «технологія» ми розглядаємо технологію (від гр. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння та *logos* – слово, навчання) як змістову техніку реалізації певної діяльності, механізм реалізації якої забезпечується формами, методами та засобами здійснення цієї діяльності й є її динамічною основою.

Автор навчального посібника «Тайм-менеджмент» Л. Скібіцька пропонує певні технології планування робочого часу – використовувати в управлінській діяльності технології ухвалення рішень за пріоритетністю справ. Ухвалення рішення – це фундамент управління і найбільша частка часу (до 80%) в діяльності керівника пов'язана саме з цим процесом. Керівники, намагаючись постійно виконувати занадто великий обсяг роботи, витрачають свої сили на несуттєві проблеми. Ухвалення рішення передбачає вибір першочергових справ і завдань. Визначити пріоритети означає ухвалити рішення про те, якій справі варто надати першочергове значення. За допомогою опрацювання і реалізації управлінських рішень керівники всіх рівнів здійснюють покладені на них функції [19].

Л. Скібіцька описує, як на практиці виглядає процес «будівництва піраміди»:

- на першому етапі укладається масивна основа піраміди, що слугує опорою для всіх інших поверхів. Людина визначає свої життєві цінності (те, чого вона хоче від життя), складає їх список;

- другий етап – треба поставити перед собою глобальну ціль. Важливо переконатися, що обрана мета, справді, відповідає всім життєвим цінностям зі складеного на попередньому етапі списку;

- третій поверх піраміди – складається генеральний план, визначається, що необхідно для досягнення глобальної цілі конкретно і покроково;

- четвертий поверх піраміди – довгостроковий (на кілька років) проміжний план із вказівкою конкретних цілей і конкретних термінів з точністю до декількох місяців;

- п'ятий етап – короткостроковий план (на термін від декількох тижнів до декількох місяців). Дивлячись на довгостроковий план, необхідно запитати себе: «Що я можу зробити найближчими тижнями або місяцями, щоб досягти тієї чи іншої мети?»;

- шостий поверх піраміди – це план на день на основі короткострокового плану. Складаючи план на день, необхідно вказати час виконання кожного завдання. Вихідною точкою для організації часу в системах «прямого» планування є облік витраченого часу за допомогою точної письмової фіксації. Це робиться з використанням так званих карток щоденного обліку часу або «щоденників часу». Приклад такої картки наведено в таблиці 2 [19].

Таблиця 2

**«Пряме» планування за допомогою карток і щоденників обліку часу**

Пріоритет	Час дня	Вид діяльності	Витрати часу	Примітка (як можна заощадити час у майбутньому)
1	2	3	4	5

Тайм-менеджмент – це вміння управляти собою із застосуванням відповідних методик та механізмів організації часу, які сприяють об'єктивному аналізу тимчасових проблем у використанні часового ресурсу та формування індивідуальної технології, яка найбільше відповідає характеру, темпераменту, біологічним ритмам та роду занять [2]. Сутність тайм-менеджменту полягає в оптимальному використанні робочого часу та зменшенні дії факторів, що спричиняють значні втрати часу. Метою вивчення тайм-менеджменту є:

- навчання розподілу і використання робочого часу через розстановку життєвих цілей та пріоритетів для отримання найефективнішого результату окремої діяльності в цілому;
- виявлення і попередження основних причин «нестачі» часу через систему продуманого алгоритму дій та його виконання;
- визначення ефективних стратегій планування та використання часу з метою досягнення поставлених цілей та покращення якості життя. Аналіз сучасної літератури з проблем управління часом дозволяє згрупувати запропоновані методики та інструменти тайм-менеджменту в п'ять великих груп: інструменти діагностування наявності особистих проблем в управлінні часом; методики планування часу задля досягнення оптимальних результатів; підходи до найкращої організації робочого та життєвого простору; способи управління власними діями та вчинками; найкращі способи постійного самовдосконалення. На рис.1 зроблено узагальнення найбільш поширених та ефективних методик та інструментів тайм-менеджменту.

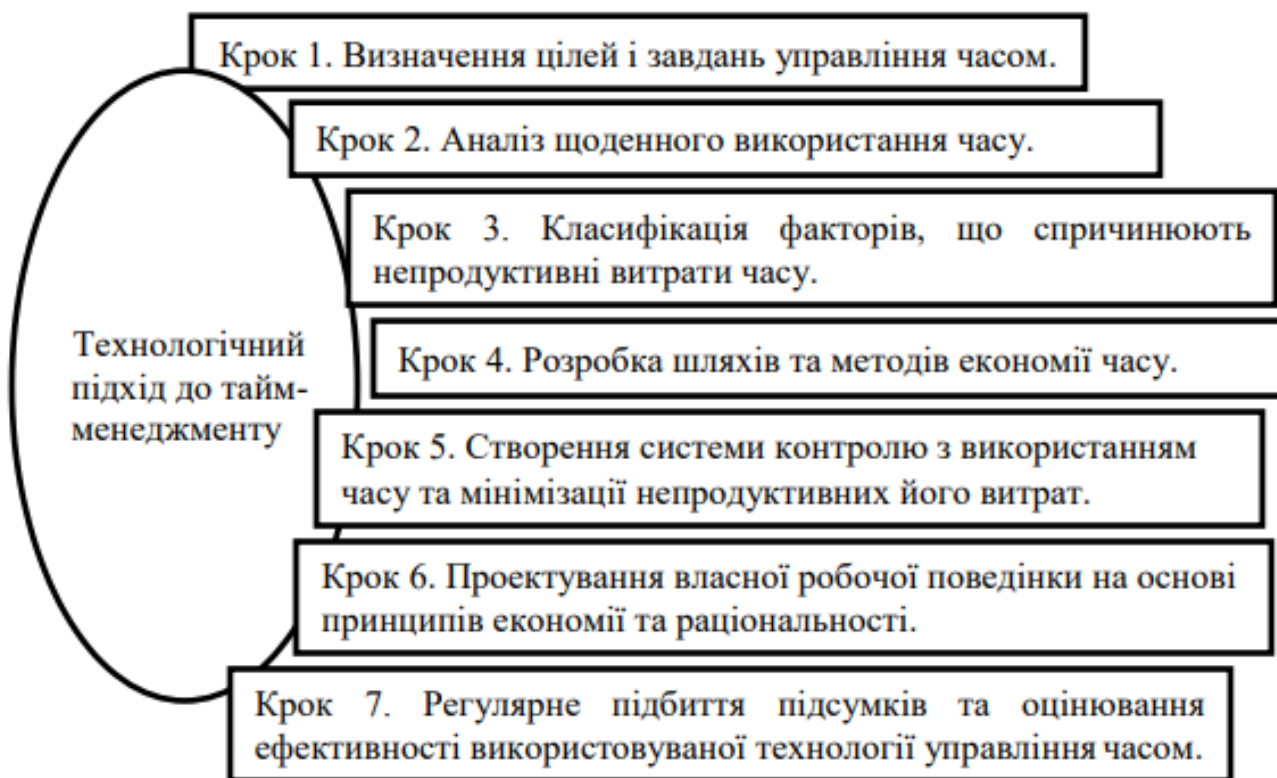


Рис. 1. Технологічний підхід до тайм-менеджменту керівника закладу освіти

Використовуючи досвід та основні правила управління часом, керівник закладу освіти в змозі застосувати власну технологію, яка дозволить ефективно використовувати свої можливості та ресурси колективу. Впровадження однієї чи декількох технологій тайм-менеджменту директором у здійсненні управлінської діяльності можна визначити як кроки до організованої, насиченої, продуктивної та успішної взаємодії керівника та членів колективу, де під успішністю ми розуміємо процес розроблення, реалізації та прийняття рішень на засадах людиноцентризму, мотивації, саморозвитку і самореалізації, системи професійних знань, умінь, навичок, що безперечно сприяє розвитку позитивного іміджу школи.

Робочий час більшості сучасних керівників закладів освіти ущільнено до межі, робочий день ненормований, і все ж вони часто не встигають завершити усі намічені справи до заданого терміну. При цьому наростає відчуття безпорадності перед лавиною проблем, що веде до стресового стану керівника та професійного вигорання. Тайм-менеджмент як система управління часом включає в себе ряд елементів, які, будучи використаними, в сукупності дають значне скорочення часу, необхідного для здійснення різних виробничих процесів. До цих елементів відносяться:

- аналіз використання робочого часу;
- постановка цілей, яких хоче досягти керівник у ході використання таймменеджменту;
- планування робочого часу;
- вироблення різних методів боротьби з причинами нераціонального використання часового ресурсу.

Розглянемо основні фактори, що призводять до втрати часу, та шляхи їх нейтралізації. По-перше, це причини, які є наслідком низького рівня організаторської діяльності керівника. До них належать безплановість роботи; погано налагоджений у закладі загальної середньої освіти обмін інформацією; відсутність чіткого розподілу робіт за ступенем їх важливості.

Раціональними підходами в тайм-менеджменті є:

- постановка пріоритетів розвитку,
- декомпозиція стратегічних цілей,
- делегування повноважень.

Зараз керівники активно використовують спеціальні комп'ютерні та телефонні програми, органайзери. Найефективніший спосіб обліку часу – це ведення записів. Причини, які не завжди залежать від керівника: це робота з кореспонденцією, великий потік рутинних або термінових справ, а також «крадія часу». Керівник не може позбутися від цих факторів і може лише спробувати максимально зменшити їх вплив на втрати часу. «Крадія часу» – це непередбачені справи, більшість з яких вимагають термінового вирішення і не можуть бути передоручені підлеглим. Вони забирають багато

часу і відволікають від дійсно важливих справ. Існує багато різних видів «крадіїв часу»:

- телефонні дзвінки;
- люди, що заглядають у кабінет та непрошені відвідувачі;
- проблеми з комп'ютерним обладнанням;
- зміна послідовності робіт та доручень, що нав'язуються начальством, колегами, персоналом;
- невдале планування діяльності з урахуванням реалій часу та важливості проблем;
- невміння слухати інших людей;
- незадовільна організаційна структура;
- виправлення помилок минулої роботи, яких можна було б уникнути;
- нерішучість, нестача волі, невміння сказати «ні» у ділових питаннях;
- погано організовані і нескоординовані збори, наради та інші заходи;
- фактори, що відволікають, неприбраність робочого столу;
- надмірна офісна бюрократія;
- даремні дискусії про свою роботу та роботу інших.

Так, у стані постійного поспіху керівник закладу освіти не встигає зосереджуватися на тому завданні, яке він виконує в даний момент. Постійні допрацювання вдома породжують замкнуте коло, коли людина не встигає в робочий час виконати свої справи і вирішити усі проблеми, в результаті вона змушена вирішувати їх вдома за рахунок свого вільного часу, відпочинку та особистого життя.

До часової компетентності керівника відносять три найважливіші складові, зокрема: усвідомлення часу, емоційне переживання часу і організація часу в професійній діяльності, що в комплексі забезпечує емоційну стабільність, стресостійкість та самореалізацію [3]. Методика впровадження тайм-менеджменту вимагає від керівника закладу освіти високої особистої організаційної готовності до постійного аудиту і контролю своєї поточної і перспективної діяльності, хронічної організаційної напруги, управлінської досконалості. У науковій літературі визначають такі структурні елементи управління часом:

- інвентаризація часу (за кілька робочих днів задля аналізу власного робочого стилю і виявлення причин появи дефіциту часу);
- постійний аналіз використання часу, виявлення непродуктивності його витрат;
- систематичне планування робочого часу, робота над щоденними, щотижневими, місячними, кварталними й іншими видами планів;
- постійне розмежування та узгодження виробничих та особистісних планів;
- вироблення поважного ставлення до часу [1].

Як зазначає науковець Бишов А., важливе значення в роботі над підвищенням власного іміджу при здійсненні управлінської діяльності закладу загальної середньої освіти має дотримання керівником певних принципів тайм-менеджменту. Враховуючи специфіку діяльності керівника, можемо виокремити такі основні принципи тайм-менеджменту, що стосуються управлінської діяльності:

- узгодженість (єдність між баченням і місією, ролями і цілями, пріоритетами і планами, бажаннями і дисципліною);
- збалансованість (гармонійний розподіл часу між особистим і професійним життям);
- зосередженість (зосередження на вирішенні важливих справ);
- людяність у відносинах;
- гнучкість (плани мають стати зручними та гнучкими для виконання у професійній діяльності);
- компактність (всі обрані інструменти тайм-менеджменту мають бути максимально портативними, що в цілому допоможе не втратити жодної важливої ідеї чи незавершеної справи [4].

На думку Є. Павлютенкова, тайм-менеджмент як система управління часом вимагає від керівника закладу освіти врахування певних етапів, які в сукупності дозволяють раціонально використати необхідний для здійснення управлінської діяльності час, серед яких:

- аналіз використовуваного робочого часу;
- формування стратегії за підсумками проведеного аналізу;
- постановка мети, яку планує досягти керівник при використанні технології управління часом;
- планування робочого часу і визначення пріоритетів;
- реалізація – конкретні дії, відповідно до запланованого;
- систематичний контроль досягнення мети, виконання планів, раціонального використання часового ресурсу [15].

Слід відмітити, що науковець Кук М. поєднує тайм-менеджмент з набором методик, способів і технологій, які дають можливість здійснювати розподіл особистого часу з метою підвищення ефективності його використання. Вважаємо, що раціоналізація діяльності керівника ЗНЗ може бути підвищена засобами використання певних технологій тайм-менеджменту, які дозволяють швидко їх освоювати і використовувати окремо або в поєднанні. З урахуванням узагальнення різних наукових підходів до сутності поняття «технологія» ми розглядаємо технологію (від гр. *techné* – мистецтво, майстерність, уміння та *logos* – слово, навчання) як змістову техніку реалізації певної діяльності, механізм реалізації якої забезпечується формами, методами та засобами здійснення цієї діяльності й є її динамічною основою [12].

Отже, впровадження технології тайм-менеджменту в практичній діяльності керівника закладу освіти дасть змогу:

- підвищити продуктивність і результативність повсякденної діяльності;
- значно зекономити час і підвищити коефіцієнт використання робочого часу;
- досягти значних результатів за рахунок економії часу;
- скоротити кількість та обсяг виконуваних справ за рахунок ефективного планування робочого часу;
- чітко розставити пріоритети;
- покращити терміни виконання проєктів;
- зменшити кількість відтермінованих завдань;
- поліпшити якість робіт за завданнями і проєктами.

До найпоширеніших причин, що перешкоджають досягненню цілей в управлінській діяльності керівника, належать:

- цілі, які не прописані;
- цілей занадто багато;
- цілі нечітко формульовані;
- час виконання цілей визначено неправильно;
- перфекціонізм (досконалість в усьому);
- відсутність планів для реалізації тощо.

Таким чином, для досягнення успіху керівникам закладів освіти необхідно постійно підвищувати ефективність – власну та своїх підлеглих. Досягти цього можна за допомогою управління часом – тайм-менеджменту. У зв'язку з тим, що жодна із систем тайм-менеджменту не є універсальною, для розв'язання проблем з управління часом необхідні знання широкого спектру та вміння використовувати різні підходи. Покращення компетенцій керівників та персоналу закладів освіти у сфері тайм-менеджменту пропонується на підставі впровадження у процес навчання відповідних методик оцінки персоналу та реалізації програм навчання, орієнтованих на виявлені проблеми, з використанням усього арсеналу методичних підходів та інструментів управління часом. Грамотна організація часу роботи керівника закладу освіти дає змогу досягати глобальної мети та стати більш успішним у всіх напрямках управлінської діяльності.

### **Література до параграфа**

1. Алюшина Н. О. Тайм-менеджмент: Мистецтво планувати та управляти своїм часом. Київ : Національна академія державного управління при Президентові України, 2008. 119 с.
2. Архангельский Г., Лукашенко М., Телегина Т, Бехтерев С. Тайм-менеджмент. Полный курс: учебное пособие. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 311 с.
3. Берд П. Тайм-менеджмент: Планирование и контроль времени. [пер. с англ. К. Ткаченко]. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 288 с.



4. Бишов А. Самоменеджмент. Эффективно і раціонально. М: Омега-Л, 2005. 125 с.
5. Євдокимов В.О. Основи планування тайм-менеджменту державних службовців. Теорія та практика державного управління. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpu\\_2016\\_2\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trpu_2016_2_31)
6. Євтушенко Г. І. Аналіз стану управління робочим часом та шляхи підвищення ефективності застосування «Тайм-менеджменту» в організації / Збірник наукових праць Національного університету державної податкової служби України . 2014. №1. С. 88–96.
7. Заєць Н. Ю. Вплив тайм-менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу. 2017. URL: [.file:///C:/Users/Home/Downloads/VchdpuP\\_2017\\_142\\_12.pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/VchdpuP_2017_142_12.pdf).
8. Заєць Н. Ю. Вплив тайм-менеджменту керівника на розвиток позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу / Вісник. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 142. С. 45-50.
9. Калініченко Л. Л. Особливості впровадження тайм-менеджменту на підприємстві / «Молодий вчений». 2017. № 4.4 (44.4). С. 60–63.
10. Колесов О. С. Тайм-менеджмент – управління часом. Збірник наукових праць ВНАУ. 2011. № 2 (53), Том 3. С. 61-70.
11. Кук М. Эффективный тайм-менеджмент: Как рационально планировать свое рабочее и свободное время [пер. с англ. К. Давыдовой]. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. 336 с.
12. Любченко Н. В. Тайм-менеджмент в освітній установі: спецкурс. Управління науково-методичною діяльністю закладів післядипломної педагогічної освіти: координаційний аспект: наук.-метод. посіб. / ред. кол.: Є. Р. Чернишова; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2013. С. 221–232.
13. Любченко Н. В. Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності керівника навчального закладу. Київ, 2013. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/visnyk\\_PO/1\\_31\\_2016/u\\_pravl\\_i/%D0%9B%D0%AE%D0%91%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9Epdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/1_31_2016/u_pravl_i/%D0%9B%D0%AE%D0%91%D0%A7%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9Epdf).
14. Павлютенков Є. М. Професійна компетентність директора школи. / Управління школою. 2003. № 7. (19) березня. С. 2-4.
15. Писаревська Г. Використання тайм-менеджменту для підвищення ефективності управління персоналом. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Економічні науки». 2016. Вип. 20. Ч. 1. С. 148–153.
16. Прищак М. Д. Психологія управління в організації: навч. посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. [2-ге вид., перероб. і доп.]. Вінниця, 2016. 150 с.
17. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури. 2010. 360 с.
18. Скібіцька Л. І. Тайм-менеджмент: навч. посіб. для студ. екон. вузів / Київ: Кондор, 2009. 528 с.].
19. Тайм-менеджмент – наука сучасності URL: [http://womanonly.ru/psihologija\\_i\\_karera/psihologija/tajm-menedzhment\\_nauka\\_sovremennosti](http://womanonly.ru/psihologija_i_karera/psihologija/tajm-menedzhment_nauka_sovremennosti) .
20. Тайм-менеджмент, або мистецтво управління часом URL: [https://vseosvita.ua/library/tajm-menedzment-abo-mistectvo-upravlinnacasom\\_42519.html](https://vseosvita.ua/library/tajm-menedzment-abo-mistectvo-upravlinnacasom_42519.html)
21. .Функции тайм-менеджмента. URL: [http://knowledge.allbest.ru/management....\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/management...._0.html).

## НАШІ АВТОРИ

**Атрощенко Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Гиря Олексій Олексійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Грицай Сергій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукові роботи КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Гузенко Оксана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Дзвінчук Дмитро Іванович**, доктор філософських наук, професор, директор Інституту гуманітарної підготовки та державного управління Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

**Довгань Валерій Іванович**, доктор наук з державного управління, професор, провідний науковий співробітник Національної академії державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

**Домбровська Світлана Миколаївна**, доктор наук з державного управління, професор, начальник Навчально – науково – виробничого центру НУЦЗ України.

**Єфремова Галина Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Івашина Людмила Петрівна**, кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Карпеко Надія Миколаївна**, кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри управління та організації діяльності у сфері цивільного захисту НУЦЗ України.

**Клочко Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Клочко Олексій Олександрович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Коваленко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Кода Світлана Василівна**, старший викладач кафедри теорії і методики змісту освіти КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Кожем'якіна Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Крюков Олексій Ігорович**, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри публічного адміністрування у сфері цивільного захисту, навчально-науково-виробничого центру Національного університету цивільного захисту України.

**Луценко Світлана Миколаївна**, кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Огієнко Олена Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Палюх Віктор Валентинович**, науковий співробітник наукового відділу у сфері державної безпеки навчально-науково-виробничого центру НУЦЗ України.

**Пасько Катерина Миколаївна**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Перлик Вікторія Володимирівна**, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Пінчук Діана Миколаївна**, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Прядко Любов Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Радченко Олександр Віталійович**, доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри управління охороною здоров'я та публічного адміністрування Національного університету охорони здоров'я України імені П.Л. Шупика.

**Семеновська Лариса Аполлінаріївна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Сидоренко Наталія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Сударева Галина Федорівна**, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Харламенко Валентина Борисівна**, кандидат педагогічних наук, (PhD), доцент, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Цebro Яна Ігорівна**, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

**Наукове видання**

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

**Монографія**

За загальною редакцією кандидата педагогічних наук,  
доцента Г.Л. Єфремової

Суми : Вид-во СумДПУ, 2021 р.  
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Здано в набір 28.04.2021 р. Підписано до друку 03.05.2021 р.  
Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman.  
Друк ризогр. Папір друк.  
Умовн. друк. арк. 25,80. Обл.-вид. арк. 29,74.  
Тираж 100. Вид.№12.

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

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка