



THEORETICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Collective monograph

ISBN 979-8-88526-743-4

DOI 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2

BOSTON(USA)-2022

ISBN – 979-8-88526-743-4

DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2

*Theoretical foundations of
pedagogy and education*

Collective monograph

Boston 2022

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

ISBN – 979-8-88526-743-4

DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2

Authors – Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A., Shubayeva G., Yermagambet A., Orazbek Z., Nozdova O., Bartienieva I., Oliinyk O., Shmanatova O., Pakulova T., Irchyshyna M., Zhuravlyova D., Sizov V., Sheviakov O., Slavskaya Y., Alforov O., Kornienko V., Іщук В., Батрун І., Бойко Я.А., Губа А., Дармофал Е., Мірошніченко В.І., Турчин А., Кашуба О., Кравчук Т., Навольська Г., Деркач Г., Калічак Ю., Мойсеєнко Ю., Хомич О.Б., Кротенко В.М., Тарабасова Л.Г., Kaliuzhna Y., Koversun S. Beresjuk O., Lemeschew M., Sivak R., Dehtiarova N., Stakhova I., Groshovenko O., Базелюк В., Кубіцький С., Барун М., Коверсун С., Лежнева О., Білецький В., Онкович Г., Варгата О., Бірюков В., Циунчик Ю., Десятська Ю., Adamia Z., Diasamidze L., Yurko N., Styfanyshyn I., Svyshch L., Miahkota I., Hudyma H., Юденко О., Оленев Д., Романюк О., Пеценко Н., Мілютіна К., Голота К., Терещенко К., Суліцький В., Kravavuch A., Fedoryshyn O., Levenok I., Pestsova-Svitalka O., Petliovana L., Red'ko V., Sorokina N., Smovzhenko L., Внукова Н., Позднякова О., Выдыборец С., Дерпак Ю., Кучер Е., Мороз Г., Горяинова Н., Силюга Л., Борух В., Стеценко Н., Подвойська О., Чубіна Т., Кришталь А., Федоренко Я.

REVIEWERS

Kazachiner Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda.

Published by Primedia eLaunch

<https://primediaelaunch.com/>

Text Copyright © 2022 by the International Science Group(isg-konf.com) and authors.

Illustrations © 2022 by the International Science Group and authors.

Cover design: International Science Group(isg-konf.com). ©

Cover art: International Science Group(isg-konf.com). ©

All rights reserved. Printed in the United States of America. No part of this publication may be reproduced, distributed, or transmitted, in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher. The content and reliability of the articles are the responsibility of the authors. When using and borrowing materials reference to the publication is required.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Collection of scientific articles published is the scientific and practical publication, which contains scientific articles of students, graduate students, Candidates and Doctors of Sciences, research workers and practitioners from Europe and Ukraine. The articles contain the study, reflecting the processes and changes in the structure of modern science.

The recommended citation for this publication is:

Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph / Kazachiner O., Boychuk Y., Halii A. – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2022. 602 p. Available at : DOI – 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2

TABLE OF CONTENTS

1. CORRECTIONAL PEDAGOGY		
1.1	<p>Kazachiner O.¹, Boychuk Y.¹, Halii A.¹</p> <p>HISTORICAL ASPECTS OF FAIRY-TALE THERAPY ORIGIN IN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION</p> <p>¹ Department of Human Health, Rehabilitology and Special Psychology, H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University</p>	12
1.2	<p>Shubayeva G.¹, Yermagambet A.¹, Orazbek Z.¹</p> <p>FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH PREREQUISITES IN CHILDREN WITH PERINATAL LESIONS OF THE CENTRAL NERVOUS SYSTEM</p> <p>¹ Department of Special Pedagogy, Kazakh National Women's Teacher Training University</p>	22
2. EDUCATION		
2.1	<p>Nozdrova O.¹, Bartienieva I.¹</p> <p>FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE TEACHER OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS</p> <p>¹ Department of Pedagogy, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine</p>	32
2.2	<p>Oliinyk O.¹, Shmanatova O.¹, Pakulova T.¹, Irchyshyna M.¹, Zhuravlyova D.²</p> <p>TOPICAL AND RELEVANT IN TEACHING METHODS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE FIELD OF LAW FOR STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS</p> <p>¹ Department of Ukrainian studies and foreign languages, Dnepropetrovsk state university of internal affairs</p> <p>² National Police Law and Training of Specialists</p>	51
2.3	<p>Sizov V.¹, Sheviakov O.², Slavska Y.,¹ Alforov O.¹, Kornienko V.²</p> <p>CULTURAL AND HISTORICAL FOUNDATIONS OF THE MODERN CONCEPT OF EDUCATION</p> <p>¹ Department of Social and Humanitarian Disciplines, M. Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music</p> <p>² Department of Psychology and Pedagogy, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs</p>	60

2.4	Ішук В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ¹ відділ освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України	67
2.5	Батрун І. ¹ АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ¹ Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів №11	80
2.6	Бойко Я.А. ¹ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ В СУЧАСНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ США ¹ Кафедра англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	90
2.7	Губа А. ¹ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ¹ Харківська державна академія фізичної культури	129
2.7.1	ПОНЯТТЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	129
2.7.2	ОСОБЛИВОСТІ ФОРМ СУЧАСНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ З УРАХУВАННЯМ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	135
2.8	Губа А. ¹ , Дармофал Е. ¹ ЩОДО ТЕОРЕТИЧНИХ ТА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ¹ Харківська державна академія фізичної культури	142
2.9	Мірошніченко В.І. ¹ РОЛЬ КЕРІВНИКА ПІДРОЗДІЛУ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ ¹ кафедра психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького	155

2.10	Турчин А. ¹ , Кашуба О. ¹ , Кравчук Т. ¹ , Навольська Г. ¹ , Деркач Г. ¹ ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ У НІМЕЧЧИНІ ¹ Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	164
3. GENERAL AND PRE-SCHOOL PEDAGOGY		
3.1	Калічак Ю. ¹ НЕВІДОМІ СТОРІНКИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ: ВНЕСОК ОСОБИСТОСТІ В МАЙБУТНЄ НАЦІЇ ¹ Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	173
3.2	Мойсеєнко Ю. ¹ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ: ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРАКТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ¹ Кафедра дошкільної освіти, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	200
3.2.1	ТЕОРЕТИЧНЕ ВИСВІТЛЕННЯ ДОСЛІДЖУВАНОЇ ПРОБЛЕМИ	201
3.2.2	ПРАКТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ	204
3.2.3	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ	211
3.3	Хомич О.Б. ¹ , Кротенко В.М. ² , Тарабасова Л.Г. ¹ РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ ¹ кафедра дошкільної та початкової освіти, Дніпровської академії неперервної освіти ² кафедра психології, Дніпровської академії неперервної освіти	218
4. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION		
4.1	Kaliuzhna Y. ¹ , Koversun S. ¹ ВИКОРИСТАННЯ ГІС-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 101 ЕКОЛОГІЯ ¹ Kharkiv National Automobile and Highway University	227

5. INNOVATION IN EDUCATION		
5.1	<p>Beresjuk O.¹, Lemeschew M.², Sivak R.²</p> <p>BESONDERHEITEN DES STUDIUMS VON SICHERHEITSSZYKLUS-DISZIPLINEN DURCH ZUKÜNFTIGE BAUINDUSTRIE</p> <p>¹ Abteilung für Lebenssicherheit und Sicherheitspädagogik, Nationale Technische Universität Vinnytsia</p> <p>² Abteilung für Bauwesen, Kommunalwirtschaft und Architektur, Nationale Technische Universität Vinnytsia</p>	236
5.2	<p>Dehtiarova H.¹</p> <p>СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА СПІЛКУВАННЯ ЗА ФАХОМ»</p> <p>¹ Department of Methods Teaching Languages and Literature, Kharkov Academy of Postgraduate Education; Department of Documentation and Ukrainian Language, National Aerospace University «Kharkiv Aviation Institute»</p>	244
5.3	<p>Stakhova I.¹, Groshovenko O.¹</p> <p>FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR ENVIRONMENTAL ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL BY MEANS OF USING MENTAL MAPS</p> <p>¹ Department of Primary Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University</p>	266
5.4	<p>Базелюк В.¹, Кубіцький С.¹</p> <p>ЗМІСТ, ВИДИ ТА ФОРМИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</p> <p>¹ Department of Management and Educational Technologies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine</p>	282
5.5	<p>Барун М.¹, Коверсун С.¹, Лежнева О.¹</p> <p>ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПИТАНЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ДО НАУКОВОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</p> <p>¹ Кафедра Екології, Харківський національний автомобільно-дорожній університет</p>	299
5.6	<p>Білецький В.¹, Онкович Г.²</p> <p>ЕЛЕМЕНТИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕДІАОСВІТИ У РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «НАФТОГАЗОВА ІНЖЕНЕРІЯ»</p> <p>¹ University "Kharkiv Polytechnic Institute"</p> <p>² Kiev Medical University</p>	308

5.7	Варгата О. ¹ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ¹ Кафедра психології та педагогіки Хмельницький національний університет	314
5.8	Бірюков В. ¹ , Циунчик Ю. ² , Десятська Ю. ¹ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ – НЕОБХІДНИЙ КРОК У ЗБЕРІГАННІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ¹ Кафедра педіатрії №1. Одеський національний медичний університет ² Кафедра сімейної медицини та поліклінічної практики. Одеський національний медичний університет	347
5.8.1	ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	347
5.8.1.1	ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	347
5.8.1.2	ЗАКОНОДАВЧО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ	350
5.8.1.3	ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ	352
5.8.1.4	ПОЗИТИВНІ ТА НЕГАТИВНІ РИСИ ДИСТАНЦІЙНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ	353
5.8.2	ЗАВДАННЯ З УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ	356
5.8.3	ІНБРИДИНГ ЯК РИЗИКОВИЙ ФАКТОР В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ	362
5.8.4	ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ – НЕОБХІДНИЙ КРОК У ЗБЕРЕЖЕННІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	365
5.8.4.1	ЩО ТАКЕ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ?	365
5.8.4.2	ЗНАЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ АКРЕДИТАЦІЇ ДЛЯ УСТАНОВ ВО В УКРАЇНІ	368
6.	PHILOLOGY AND LINGUISTICS	
6.1	Adamia Z. ¹ , Diasamidze L. ² FEATURES OF SPEECH CONSTRUCTIONS AND CLICHES OF SCIENTIFIC WEBINARS AND CONFERENCES (ON THE MATERIAL OF ENGLISH, RUSSIAN AND GEORGIAN LANGUAGES) ¹ Guram Tavartkiladze Uninversity, Tbilisi, Georgia ² Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia	370

6.2	Yurko N. ¹ , Styfanyshyn I. ¹ , Svyshch L. ¹ , Miahkota I. ¹ , Hudyma H. ¹ TERMINOLOGY GLOSSARIES: THE KEY FEATURES ¹ Department of Ukrainian and Foreign Languages, Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture	385
7. PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS		
7.1	Юденко О. ¹ , Оленєв Д. ² , Романюк О. ³ , Пеценко Н. ⁴ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ (ОСВІТНІ КЕЙСИ) У СИСТЕМІ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ УЧАСНИКІВ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ З ОЗНАКАМИ БОЙОВОЇ ТРАВМИ ¹ Кафедра теорії, методики та організації фізичної підготовки і спорту, ² Науково-дослідний центр проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, ³ Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ ⁴ Кафедра біобезпеки і здоров'я людини Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ	395
8. SOCIAL PEDAGOGY		
8.1	Мілюгіна К. ¹ , Голота К. ² , Терещенко К. ² ВПЛИВ ТАНЦЮ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЛЮДЕЙ ПІД ЧАС ВІЙНИ ¹ кафедра психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка ² факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка	411
8.2	Суліцький В. ¹ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОСОБАМИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ОБЛІКУ В ОРГАНАХ ПРОБАЦІЇ УКРАЇНИ ¹ кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи, Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка	420
9. THEORY, PRACTICE AND TEACHING METHODS		
9.1	Krvavych A. ¹ , Fedoryshyn O. ¹ USING THE METHOD OF CREATING PROBLEM SITUATIONS IN THE PROCESS OF TEACHING PROFESSIONAL DISCIPLINES ¹ Department of Technology of Biologically Active Substances, Pharmacy and Biotechnology, Lviv Polytechnic National University	450

9.2	<p>Levenok I.¹</p> <p>EUROPEAN AND UKRAINIAN METHODOLOGICAL BACKGROUNDS IN FORMING LANGUAGE COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS</p> <p>¹ Department of Language training of foreign students, Sumy State University</p>	461
9.3	<p>Pestsova-Svitalka O.¹</p> <p>INDIVIDUALIZATION OF EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN THE FORMATION OF PROFESSIONALS WITH HIGHER EDUCATION</p> <p>¹ Department of Economic Theory and Economic Research, Poltava State Agrarian University</p>	469
9.4	<p>Petliovana L.¹</p> <p>THE ROLE AND PLACE OF THE SUBJECT "FOREIGN LANGUAGE" IN THE CONTEXT OF ENSURING THE PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE ECONOMISTS</p> <p>¹ Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University</p>	477
9.5	<p>Red'ko V.¹, Sorokina N.², Smovzhenko L.²</p> <p>DIDACTIC ESSENCE OF COMPETENCE-BASED CONTENT FOR FOREIGN LANGUAGE SCHOOL COURSEBOOKS</p> <p>¹ Institute of Pedagogy, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine ² Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv</p>	486
9.6	<p>Внукова Н.¹, Позднякова О.¹</p> <p>МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ РЕСУРСОЗБЕРІГАЮЧИХ ТА ПРИРОДООХОРОННИХ ТЕХНОЛОГІЙ В АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНІЙ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ</p> <p>¹ Харківський національний автомобільно- дорожній університет</p>	497
9.7	<p>Выдыборец С.¹, Дерпак Ю.¹, Кучер Е.¹, Мороз Г.¹, Горяинова Н.²</p> <p>ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ КАФЕДРЫ ГЕМАТОЛОГИИ И ТРАНСФУЗИОЛОГИИ НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ УКРАИНЫ ИМЕНИ П. Л. ШУПИКА</p> <p>¹ Национальный университет охраны здоровья Украины имени П.Л. Шупика, г. Киев ² ГУ «Институт гематологии и трансфузиологии НАМН Украины», г. Киев</p>	510

9.8	Сялюга Л. ¹ , Борух В. ¹ ІГРОВІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ¹ Факультет початкової та мистецької освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	518
9.9	Стеценко Н. ¹ , Подвойська О. ¹ СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ¹ Кафедра галузевого перекладу та іноземних мов, Херсонський національний технічний університет	527
9.10	Чубіна Т. ¹ , Кришталь А. ¹ , Федоренко Я. ¹ СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ¹ кафедра суспільних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України	536
	REFERENCES	555

SECTION 1. CORRECTIONAL PEDAGOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.1.1

1.1 Historical aspects of fairy-tale therapy origin in special and inclusive education

In our distant childhood, mothers and grandmothers told us fairy tales, not suspecting, perhaps, that by doing so they used one of the most effective methods of psychological correction - fairy tale therapy. A fairy tale is a means of introducing a child to the world of human destinies, to history; this is the «golden key» to changing the environment, its creative, constructive transformation. The child half lives in an imaginary, unreal world, and not just lives, but actively acts in it, rebuilding it and himself. It is from this treasury that he draws information about the reality that he does not yet know, the features of the future, about which he still does not know how to think [1].

The process of fairy tale therapy allows the child to actualize and realize his problems, as well as to see different ways to solve them [2, c. 84]. A fairy tale metaphor, due to its inherent special properties, turns out to be a way of building mutual understanding between children, an attitude towards oneself as an individual. In fairy tales you can find a complete list of human problems and ways to solve them. Fairy stories contain information about the dynamics of life processes. Therefore, a fairy tale can give a symbolic warning about how the situation will develop, which is important in corrective work [3, p. 35]. K.I. Chukovsky believed that the purpose of a fairy tale «is to educate a child in humanity – this marvelous ability to worry about other people's misfortunes, to rejoice in the joys of another, to experience someone else's fate as one's own. After all, a fairy tale improves, enriches and humanizes the child's psyche, since a child listening to a fairy tale feels like an active participant in it and always identifies with those of its characters who fight for justice, goodness, and freedom».

A fairy tale is a means of working with the inner world of a child, surprising in terms of the strength of its psychological impact, a powerful tool for development. It

is the psychological content of fairy tales, the symbolic reflection of psychological phenomena that make folk tales an indispensable tool for influencing a person [1].

A school psychologist constantly asks himself two questions: «What?» and «How?». In the sense that every day, in the case of providing psychological assistance to a child, a specialist tries to figure out what is actually happening and how to help a small client overcome the difficulties that have arisen. Searching for the answer to the question «what?» are carried out with the help of various methods of psychodiagnostics, observation, conversations with parents and teachers, etc. But when the answer to the first question becomes more or less clear, the question «how?» arises with all its cast-iron simplicity and inaccessibility. At this stage, many school psychologists, unfortunately, give in, because it is necessary to move from diagnostics to full of surprises and risk, the path of psychocorrection and psychotherapy. The enrichment of practical psychology with new means of effective work with children, provided, in particular, by such a direction as fairy tale therapy, is a gratifying fact of the last decade. Now to the notorious question «how?» found one of the beautiful and effective answers. The developing and psychotherapeutic potential of fairy tales, for all its obviousness, was not used enough by the practical psychology of education. But fairy tale therapy is effective in working not only with preschoolers or younger students, but also with teenagers and high school students. Moreover, there are psychotherapeutic fairy tales for teachers. Even a simple reading of fairy tales (especially specially created ones) gives an amazing effect and helps a person overcome various life difficulties.

Officially, fairy tale therapy is a rather young science, although many fairy tales from traditional folklore also contain a corrective effect.

E. Bern is considered to be the founder of the fairy tale therapy method. E. Bern painted various life scenarios and three states of our «Me»: Child, Adult and Parent. The part called the Child, constantly demanding and desiring something, according to Berne, will definitely live out a certain life scenario - an unconscious life plan, which is based on a decision made in early childhood. Depending on the pressure from outside

– parents, significant adults, and personal judgment – the script can either be a good one or an unhappy one.

In the 1970s, the method of fairy tale therapy began to be introduced into practice by D. Brett. The researcher has created a series of short stories «Annie Stories», in which a little girl Anna gets into difficult situations. The plots of the stories are based on life events that are usually experienced by the main character's peers.

In Ukraine at the end of the XX century, M. Molitskaya's original therapeutic tales «Bajki terapeutyczne» were published. Over time, similar publications by other authors began to appear for preparatory educational institutions, children's libraries, and elementary schools.

V. Sukhomlinsky believed that childhood fairy tales, familiar from childhood, lay in the heart «the seeds of humanity that make up the conscience» [4].

The history of fairy tale therapy as a school of practical psychology, combining elements of art, fantasy, special specifics of the cultural context of interaction with the individual, should begin in the 90s of the XX century. However, if we consider it as a method of active influence on the individual, its history will have much more ancient roots.

The first scientific theories on the problem of fairy tales date back to the XVIII century. This is not only a purposeful collection of folk tales, undertaken by the brothers Jacob and Wilhelm Grimm (a little later, the same work was done by Perrault in France), but also attempts to interpret their content (I.I. Winkelmann, I.G. Hamann, I. G. Herder, K.F. Moritz, etc.). For example, I.G. Herder saw in fairy tales a symbolic reflection of ancient forgotten beliefs. Differences in the views of schools that emerged in the nineteenth century are particularly pronounced in relation to the question of the reasons for the striking similarity of the motives of fairy tales that exist in different nations. Thus, we can talk about three main points of view on this problem: the «Indian version», according to which all the main fairy tales and images were born in India and later spread throughout Europe (T. Benfei); The «Babylonian version», which claimed that Babylon was the birthplace of fairy tales, and the transit point on their way to Europe was the peninsula of Asia Minor (A. Jensen, H. Winkler, E. Stucken); «Version

of many centers», which insisted on the impossibility of indicating one specific place of birth of all fairy tales, which implies the emergence of different tales in different countries («Finnish school» founded by K. Kron and A. Aarne). The last point of view is also interesting for the proposed method of determining the «primary» version of the tale: by analyzing all fairy tales with a similar motif, it was proposed to choose the most detailed, poetic and understandable version, which should be considered original. By the way, this view has been subjected to well-argued criticism by M.-L. von Franz, who pointed out that a word-of-mouth tale does not necessarily get worse, but it can improve with the same success.

As an independent direction in practical psychology, fairy tale therapy emerged not so long ago, and immediately gained great popularity. In the scientific world, fairy tale therapy has existed for about 30 years. The official date of the founding of the Institute of Fairy Tale Therapy in Russia in St. Petersburg is 1997.

O.V. Volkova claims that the word «fairy tale» first appears in the XVII th century as a term denoting those types of oral prose, which are primarily characterized by poetic fiction. Until the middle of the 19th century, fairy tales were seen as entertainment worthy of the lower strata of society or children. Currently, a fairy tale is: 1. a type of narrative, mostly prose folklore (fairy tale prose), which includes works of various genres, the content of which, from the point of view of the bearers of folklore, there is no strict authenticity; 2. genre of literary narrative. A literary tale either imitates a folklore tale (a literary tale written in the folk-poetic style) or creates a didactic work. Folklore tale historically precedes literary [5]. K.Levi-Strauss calls a fairy tale a myth in miniature, where the same structures are conveyed on a smaller scale [6].

In the development of the method of fairy tale therapy, the works of D.B.Elkonin, L.S.Vygotsky, research and experience of B. Bettelheim, K.G. Jung, M.L. von Franz, S. Kopp, the ideas of E. Fromm, E. Gardner, E. Bern, positive therapy with parables by N. Pezeshkian, psychotherapeutic tales and ideas by A.Gnezdilov,

T.D. Zinkevich-Evstigneeva, works by I. Vachkov, N. Sakovich, A. Osipova, N. Kiseleva.

Today there is a trend of active use of the method of fairy tale therapy, which is used by more and more specialists: psychologists, doctors, speech pathologists, teachers. In this regard, began to appear fairy-tale therapy programs T.D. Zinkevich-Evstigneeva, N. Sakovich, A. Lisina, etc. Fairy tale therapy as a method became not only children's preschools and schools, but also rehabilitation centers for the disabled, children with various developmental problems, correctional facilities (for adolescents with deviant behavior), higher educational institutions.

Actively developing as a separate direction, the typology of fairy tales proposed by T.D. Zinkevich-Evstigneeva, which includes art (folk and author's), psychotherapeutic, psychocorrective, didactic, meditative ones.

According to T.D. Zinkevich-Evstigneeva's research, in the formation of fairy tale therapy we can distinguish the stage of spontaneous composition and transmission of stories, the stage of scientific analysis of metaphorical material and the stage of using fairy tales as techniques of psychological and pedagogical work [7, pp. 9-10].

In this regard, it distinguishes four stages in the development of fairy tale therapy (in the historical context):

Stage 1 - oral folk art. Its beginnings are lost in the depths of the centuries, but the process of oral (and later written) creativity continues to this day.

Stage 2 - collecting and researching fairy tales and myths. The study of myths and fairy tales in the psychological, in-depth aspect is associated with the names of K.-G. Jung, M.-L. von Franz, B. Bettelheim, V. Propp and others. It is nice to note that the terminology of psychoanalysis is based on myths ... The process of learning the hidden meaning of fairy tales and myths continues to this day.

Stage 3 - psychotechnical (application of a fairy tale as an occasion for psychodiagnostics, correction and personality development);

Stage 4 - integrative, related to «the formation of the concept of Complex fairy tale therapy, with a spiritual approach to fairy tales, with the understanding of fairy tale

therapy as a natural, organic human perception of the educational system, tested by many generations of our ancestors».

However, having finalized this scheme, O.I. Kayasheva identified four main stages in the history of fairy tale therapy as a method:

- stage of oral folk art;
- stage of collecting and researching fairy tales and myths;
- stage of application of fairy tale therapy as psychotechnics;
- stage of complex fairy tale therapy [8, p. 14].

This scheme of formation of fairy tale therapy seems to us to be the most logical and universal.

The stage of oral folk art implies a period during which fairy tales were not considered in any other capacity than as a means of transmitting certain information to a certain audience. Thus, events of various kinds encouraged people to give birth to certain fairy tales. Subsequently, the retelling of well-known stories could be the source of several varieties of already known tales, often transformed almost beyond recognition.

Among the most famous folklorists, whose activities can be considered the basis of the stage of collecting and researching fairy tales, we can mention Charles Perrault in France in the XVII century, J. and W. Grimm in Germany in the XIX th century and collected at about the same time fairy tales of A.N. Afanasyev in Russia.

However, in the study «Historical Roots of a Magic Tale» (1946) the Russian philologist V.Ya. Propp reveals the general basis of the structure of a fairy tale.

Thus, the work of V.Ya. Propp can be considered to be a transitional phase to the next stage of the formation of fairy tale therapy, which brought the work on metaphorical material to a qualitatively new level.

The beginning of the stage of application of fairy tale therapy as psychotechnics can be associated with the emergence of the theory of psychoanalysis in the early twentieth century. Thus, in 1900, Freud pointed out that the fairy tale has a symbolic nature, drew attention to its appeal to the unconscious and suggested that

the analysis of dreams can successfully use fairy tale symbolism [9, p. 248]. This new direction in psychology has forced researchers to rethink the available metaphorical material and see in fairy tales and myths hidden meaning and symbolism.

A new vision of the nature of fairy tales and their content was given by the works of representatives of the Jungian school. In his works, K.G. Jung noted that fairy tales, myths and legends contribute to psychological research, as they reflect the mental reality of man and his inner contradictions. Drawing parallels between a fairy tale and a dream, he pointed out that a fairy tale is a reflection of the collective unconscious to the same extent that a dream reflects the unconscious of one person.

The beginning of the stage of complex fairy tale therapy was the design of fairy tale therapy as an independent psychological concept.

Thus, T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko, A.V. Gnezdilov and D.B. Kudzilov, who found the Institute of Fairy Tale Therapy in St. Petersburg, adhere to a comprehensive approach, which involves the use of the method in interaction with others, strengthening its effect psychological concepts: isotherapy, puppetry, sand therapy, etc.

Currently, fairy tale therapy is developing intensively in various directions. Thus, T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko, D.B. Kudzilov, N.A. Sakovich, G.N. El, A. Shimanskaya, O.Yu. Epanchintseva worked out techniques for the joint use of fairy tale therapy and sand therapy. Works by L.G. Grebenshchikova and A.Yu. Tatarintseva dedicated to the use of puppets in fairy tale therapy.

T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko, N.A. Sakovich dealt with the problem of combining the methods of fairy tale therapy and game therapy. Within the framework of this concept, T.D. Zinkevich-Evstigneeva and D.B. Kudzilov worked out several board games used in the course of fairy-tale therapeutic trainings.

Metaphorical associative cards have also been widely used in fairy tale therapy. One of the preconditions for their emergence can be considered the theory of V.Ya. Propp about the limited number of characters and functions in a fairy tale.

The works of T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko, O.V. Khukhlaeva, O.E. Khukhlaeva, E.S. Mosina, L.A. Litvintseva, R. M. Tkach, O.N. Kapshuk are

devoted to various aspects of the application of fairy tale therapy in working with children.

Peculiarities of fairy-tale therapeutic work with children's fears and aggression are considered in the works of E.V. Chekh and I.E. Kulintsova.

O. Smirnova developed the issue of using fairy tale therapy with children suffering from severe mental retardation.

A.V. Karpov considers the fairy tale as the main means of establishing contact between adults and children. O.F.Vaskova, A.A. Politykina and V.A.Titarenko worked out methods of children's speech development by fairy-tale therapeutic methods.

Belarusian psychologist I.V.Stishenok has worked out universal working catalogs of author's tales with methodical instructions focused on working with the most typical problems of clients.

Somewhat later, such work was performed by N.A.Sakovich, focusing it on a narrower target audience: adolescents and individuals at risk of suicide.

Features of fairy tale therapy in working with female clients were considered by T.D.Zinkevich-Evstigneeva, D.Frolov, R.P.Efimkina, R.M.Tkach and V.A.Ardzinba. Researchers have not overlooked the most complex topics in the work of a psychologist, often leaving him with a strong emotional mark. Thus, A.V.Gnezdilov described the use of fairy tale therapy in working with terminally ill and their relatives, T.M.Grabenko – with survivors of a traumatic situation, and T.D.Zinkevich-Evstigneeva – with those undergoing treatment for liberation from addictions. M.A.Odintsova described the principles of working with clients with attitudes towards the victim's behavior in her work.

The possibility of using fairy tale therapy for pedagogical purposes also fell into the field of scientific interests of modern researchers. Thus, IV Vachkov proposes to use fairy tale therapy to teach the basics of psychological knowledge to younger students. According to N.I.Olifirovich and G.I.Maleichuk, using fairy tale therapy, you can successfully teach psychology to university students.

In the context of training future teachers-special educators and speech therapists E. Kazachiner and Yu. Boychuk worked out notebooks on a printed basis «Fundamentals of fairy tale therapy» and «Fairy tale therapy: an advanced course». The authors also considered the techniques of fairy tale therapy (for example, «The Way of the Hero»), summarized the approaches to the algorithm for writing a correctional tale, as well as issues of diagnosis with the help of fairy tales.

The works of A.E.Nagovitsyn and V.I.Ponomaryova deserve special attention, in which metaphorical material is systematized, the classification of fairy tales is optimized, and the theory and methodology of fairy tale therapy are developed.

One of the most promising developments of modern fairy tale therapists is the modification of the Jungian doctrine of archetypes under the ideas of fairy tale therapy, which allows psychologists to create a kind of «coordinate system» that can quickly describe the client's problem and navigate. Such a view of the problem is offered by the works of T.D. Zinkevich-Evstigneeva, O.I.Kayasheva and N.Ognenko.

In modern foreign psychological and pedagogical practice, the concept of «fairy tale therapy» does not occur, but is actively used composing, reading fairy tales in working with clients to develop abilities, when discussing new life strategies and behavior models. Foreign researchers consider the concept of «library therapy» close to fairy tale therapy, which is associated with reading to achieve a therapeutic effect.

A striking example is the works of Polish scientists M. Molytska [10], B.Voznichka-Paruzel [11], which are devoted to the development of therapeutic, relaxation tales. It should be noted that storytelling is becoming widespread in the work of psychologists as a variant of an instructive tale, which foreign scholars use for informal training of employees. Researchers consider fairy tale therapy in four contexts: 1) as a separate psychological and pedagogical method; 2) as a method of psychotherapeutic influence with the help of fairy tales; 3) as a direction of practical psychology; 4) fairy tale therapy is a verbal version of the broader concept of «art therapy»: «verbal technique in the space of art therapy» [12].

Thus, fairy tale therapy is currently being actively developed, new techniques are being used to use fairy tales in psychotherapeutic work, with which it is possible to solve a wide range of different life problems of children of different ages and adults.

1.2 Features of the development of speech prerequisites in children with perinatal lesions of the central nervous system

The ability to achieve early diagnosis and provide speech therapy assistance for children with developmental disabilities is one of the most important issues in the field of special pedagogy in the modern world. Particular attention is paid to this issue because there is a tendency for an increase in the incidence of perinatal pathology (PP) of the central nervous system (CNS) among infants (up to 70%). Importantly, early-life brain damage pathogenetically affects the development and social adaptation of children at later age periods. Therefore, to achieve timely correction of these disorders, it is necessary to consider the large compensatory capabilities due to the increased plasticity of the brain at an early age [13, 14].

According to the Republican Centre for Health Development of the Republic of Kazakhstan, 50,960 cases of diseases of the nervous system were registered in children under the age of one year in 2018, which is about 141.6/1000 children under the age of one year. The absolute number of children in whom isolated cases occurring in the perinatal period were identified was 67,169, which corresponds to 186.7/1000 children under one year of age [15]. Notably, approximately 70% of all lesions in the CNS are associated with hypoxia. According to the World Health Organization (WHO), the incidence of severe asphyxia in newborns during childbirth ranges from 2–9/1000 newborns.

Importantly, a system for the early detection and correction of developmental disorders should include a screening examination and differential diagnosis as well as special psychological, medical, and pedagogical assistance [16, 17].

In 2001, the WHO proposed the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) as an international standard for describing and measuring the degree of health disorders. To consider the peculiarities of assessing those at 18 years of age, WHO experts developed and adopted the ICF version for children and youth (ICF-CY) in 2007 [18].

Correction from an early age is effective both from the medical, psychological, and pedagogical rehabilitation point of view as well as from a socioeconomic and ethical point of view. In fact, it is known that children with developmental disorders are more likely to have concomitant pathology in various organs and systems [19]. Early detection of developmental disorders in children and the provision of assistance at an early age in the Republic of Kazakhstan is provided by several regulatory documents, including:

(1) Approval of the rules for the organization of screening. Order of the Minister of Health of the Republic of Kazakhstan dated September 9, 2010, No. 704. Registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on September 15, 2010, No. 6490 [20].

(2) Approval of the roadmap for improving the provision of comprehensive assistance to children with disabilities in the Republic of Kazakhstan for 2021–2023. Order of the Prime Minister of the Republic of Kazakhstan dated August 17, 2020, No. 2020 [21].

The speech sphere is an important aspect of development in infancy. During the pre-speech period, the prerequisites of verbal communication are critical, which help to ensure the full-fledged formation of speech activity in ontogenesis. Previous studies have successfully identified the most important indicators of speech development and found that they can be used to indicate a deficiency in this area at an early stage. One of these indicators is the understanding of speech at the stage of sensorimotor development, as evidenced by experimental observation of infants with perinatal CNS pathology. The ICF-CY also has a voice and speech function domain, and professionals have found it useful for documenting the functions and activities of a child's body [22].

Importantly, speech perception depends on the features of ontogenesis and dysontogenesis [23, 24]. The problems of diagnostics and correction of the receptive side of speech in children in their first year of life are considered to be much greater in those with perinatal disorders of the CNS.

For example, a previous study investigated the development of receptive and expressive language in young children at risk for PP of the CNS, and using special methods, conducted a survey of parents and checked congenital oral reflexes [25].

Another study used the method of diagnosing the mental development of children in the first year of life proposed by Bazhenova for the early diagnosis of deficiencies in the preverbal development of children with perinatal lesions of the CNS [26]. Using this approach, signs of impairment of the speech base were revealed in children in the first year of life with organic lesions of the CNS [27].

Many diagnostic methods for studying the state of the components and functions of speech are complex, since they cover not only the child's speech sphere, but also the motor, social, visual, auditory, and play spheres. Therefore, it is difficult to single out methods aimed at the isolated study of exclusively speech function, especially at the pre-verbal stage of ontogenesis.

In fact, one previous study noted that scientists from different fields have described speech disorders in children and adolescents with CNS damage using a variety of descriptors and taxonomies. Importantly, hypoplasia and microstructural abnormalities of white matter fibres, including the corpus callosum, have been observed [28].

Another study drew attention to the fact that when speaking about young children, especially about the period of infancy, we are talking about a gradual transition from non-verbal communication to mastering the means of verbal communication, or speech [29].

Kurbanova (2011) found that impaired formation of active speech, motor activity, difficulties in social communication, a lack of cognitive activity, positive emotions, and fear are associated with some indicators of bioelectrical activity of the brain in children with CNS damage [30].

For the development of speech in children in the pre-verbal period, a special type of speech is often used, known as infant speech (Infant-Directed Speech, IDS). IDS benefits language acquisition through amplified low-frequency amplitude modulations. It has been reported that this amplification increases electrophysiological

tracking of IDS compared to adult-directed speech (ADS). It is still unknown which particular frequency band triggers this effect. Has been founded significantly higher speech-brain coherence for IDS compared to ADS in the prosodic stress rate but not the syllabic rate. This indicates that the IDS benefit arises primarily from enhanced prosodic stress. Thus, neural tracking is sensitive to parents' speech adaptations during natural interactions, possibly facilitating higher-level inferential processes such as word segmentation from continuous speech [31]. The mother's voice is of particular importance in stimulating early vocalization in infants [32]. In addition, previous studies have been conducted assessing the effect of breastfeeding on the development and processing of language stimuli during the first six months of life [33]. Prelexical phonetic capacities have widely been described to be a precursor for later speech and language development. However, studies so far varied greatly in the measurements used for the detection of canonical babbling onset (CBO) or the description of infants' phonetic capacities at one or more set time points. The comparability of results is, therefore, questionable. It was found that the different applied prelexical measures equally well serve as valid estimators for the detection of CBO or of infants' phonetic capacities. Further, age of CBO and phonetic capacities at 9 months were significantly associated even though the age of CBO did not reliably predict phonetic capacities. Prelexical measures and word onset were not related. Reasons for no indication of a significant association are discussed. Importantly, the age of onset of canonical babbling and phonetic ability at nine months was found to be significantly related, even though the age of onset of canonical babbling did not reliably predict phonetic ability [34].

Therefore, a review of the scientific literary sources indicates that early diagnosis of speech impairment in children remains a relevant problem.

This study was carried out over the course of 3 months. In total, 15 children were examined. At the beginning of the study, the children were 6 months old, and by the end of the study, they were 9 months old.

When conducting the experiment, the following methods were used:

- Analysis of anamnestic and clinical data;

- Research on preschool development of the children:

- (1) Speech therapy examination with the derivation of the coefficient of development of pre-verbal speech
- (2) The ratio of the rates of development of the prerequisites for receptive and expressive language
- (3) Screening diagnostics of oral praxis
- (4) Checking the condition of the articulatory apparatus

Based on the anamnesis, the diagnosis of children in the first month of life was performed according to the International Classification of Diseases of the 10th revision (ICD-10), section XVI: “Certain cases arising in the perinatal period”. As such, 3 children were diagnosed with “Cerebral ischemia” (P91.0), 6 children were diagnosed with “Foetus and newborns affected by maternal tobacco use” (P04.2), and 6 children were diagnosed with “Foetus and newborn affected by unspecified maternal effects” (P04.9). According to the etiopathogenetic classification, the main role of the CNS in the acute period of PP is to produce pathological effects such as hypoxia and toxic effects on the nervous system. The children in the risk group for PP in the CNS were under the dispensary supervision of a neuropathologist.

When conducting speech therapy examinations of children, we used a previously described methodology [35]. Due to the peculiarities of the emotional and communicative sphere of a young child, speech therapy tests were carried out in a playful way, arousing interest in the children. The examination was carried out next to the mother. The mother usually sat the child on her lap; otherwise, anxiety inherent in children of this age may have led to speech negativism. To fully cover the possible compliance with the standards of child development, we took the age range of 4–10 months. Notably, most often, children are behind rather than ahead of age norms.

To objectify the results obtained, the coefficient of development of pre-verbal speech was calculated as follows [25]:

(development coefficient = developmental age/chronological age × 100.)

Developmental age refers to the level of functional maturity of a child, while chronological age refers to their actual age. Moreover, if the development coefficient

is less than 75, the child lags in pre-verbal development compared to a normally developing child of the same age. Indicators of the coefficient of development in the range of 75–100 are considered variants from the norm.

When assessing the ratio of the rates of development of the prerequisites for receptive and expressive language, modern normative data in the field of neuroontogenesis were considered. Therefore, in children aged 6–9 months, the indicators of the prerequisites of speech were characterized by the “outstripping” of expressive language.

The method of screening for oral praxis was borrowed from a previous study [25]. The study of the state of oral praxis included the following types of examinations:

- Diagnostics of reflexes of “oral automatism”
- Samples with “food reinforcement”
- Identification of the state of imitation activity

The study of oral praxis was carried out using only two unconditioned reflexes, since other types of reflexes died out in all examined children under 6 months of age (Table 1).

Table 1.

Oral automatism reflexes

Reflex name	Examination technique	Child's reaction
Sucking	Slight irritation of the lips, tip of the tongue with a nipple or spatula (3–4 cm deep into the mouth).	Tongue rhythmically moves back and forth. After eating, the reflex fades away and reappears after 1–1.5 h.
Swallowing	Slight irritation of the root of the tongue, back of the throat, hard palate.	Swallowing, sometimes gagging, coughing

To perform a test with “food reinforcement” (rosehip syrup), a spatula with a small amount of syrup was brought to the tongue, stimulating the protrusion of the tongue forward, left, right, and up. The result was marked as “+” if the child coped

with the task, “±” if the child performed an incomplete execution of the movement, and “-” if they did not cope with the task.

Imitative activity consists of two components that make up the proto-language system:

- (1) Non-verbal (gestures, facial expressions, kinesis)
- (2) Verbal (spontaneous vocalizations)

The following rules were observed in the simulation games:

- Repetition of spoken texts two to three or more times
- Encouragement of any communication of the child and their self-imitations
- Keeping the child’s attention during such games (tactile, intonation, mimicry)

The following were revealed: 1) the type of imitation activity, and 2) the ability to imitate speech and speech movements. At the very beginning of the test, emotional contact with the baby was established, and non-verbal material was used. If the child did not cope with the task, they were helped using “passive” tactics (joint performance of movements in a play situation). They then switched to speech and paralinguistic imitations (repetition of sounds, movements of lips, and tongue). Their speech was accompanied by movements that “prompt” the child to repeat several times. The repertoire of movements was suggested by the child's social environment:

- “Flapping” lips
- “Clicking” the tongue
- Repetition of sounds, syllables, spontaneous vocalizations during repeated reading of nursery rhymes, children’s poems, etc.

The state of the articulatory apparatus was examined according to the following parameters:

- Lips (normal, hypotension, hypertension, dystonia)
- Language:

(1) Position in the oral cavity (along the midline, deviation to the right, deviation to the left, pulled up to the root, flattened in the oral cavity, during crying in the form of a “cup” rises to the hard palate).

(2) The tip of the tongue (formed, not formed).

(3) Tone (hypotonia, hypertonicity, dystonia, norm).

(4) The state of the hard palate (palatine vault: large, small, compressed, proportional, “gothic” palate; the presence of oral synkinesis; the presence of pseudobulbar disorders).

Based on the analysis of the anamnesis data, the following risk factors of negative development of speech activity in children of this group were identified:

(1) Pathology of pregnancy and childbirth was observed in all 15 cases (100%) (aggravated obstetric and gynaecological history, presence of infection in the mother, presence of extragenital diseases in the mother, and stimulation of labour).

(2) Nine (60%) children had minor anomalies in the development of the articulatory apparatus, particularly stigma of dysembryogenesis (shortening of the frenum of the tongue; “gothic” palate).

(3) A lag in the formation of a “social” smile (one of the stages of emotional development) occurred in three (20%) children.

According to the analysis of the clinical data (based on the developmental charts of children), no suspicious factors in the auditory and visual sphere were revealed in any children. There were also no significant changes in muscle tone, and their unconditioned reflexes were normal. In three children, in the first months of life, screams during crying were weak and sucking was not active enough, after which everything recovered. Voice activity (humming sounds) was evoked through emotional-speech communication with an adult through visual and tactile stimulation with toys and their hands. Oral automatism reflexes were observed in all the children from birth. These reflexes disappeared in 9 children within the normal expected period, and a delay of 1–2 months was observed in 6 children, but this did not exceed one epicrisis period.

According to the results of the speech therapy examination of the children, the coefficient of development of pre-verbal speech was within the normal range in 9 children (60%) and below the norm in 6 children (40%), with an average of 80.

In children aged 6–9 months, in accordance with normative heterochronism, receptive and expressive language developed in 9 children (60%). Dissociation was observed in the remaining 6 children: an advance in receptive language was observed in 3 children, and a uniform development of these functions was also revealed in 3 children.

Analysis of automatic oral reflexes showed that only 3 (20%) children had a slight weakening of the sucking reflex, 2 (13%) occasionally coughed when swallowing, and the rest had normal indicators.

All 15 children demonstrated the ability to push their tongue forward (100%), 12 demonstrated the ability to push to the left side (80%), and 12 demonstrated the ability to push to the right side and to raise the tongue up (80%). Six (40%) children coped with the task of tongue elevation, and incomplete tongue elevation was noted in nine (60%) children. These children demonstrated asymmetrical motor skills (uneven lifting of the left/right side of the tongue, explained by the presence of dystonia). All children completed the task. Samples with “food reinforcement” showed that several children had latent muscular dystonia in the lingual muscles. The results from all children that coped with the task of imitation are shown in Table 2.

Table 2.

Performing imitation movements with children

Types of imitation	Compliance
Imitation of “sign” material	12 (80%)
Imitation of “speech” material	3 (20%)
Repetition of the movement of lips, tongue	6 (40%)
Spontaneous vocalization	6 (40%)

Articulator examination of the 15 children revealed disordered lip tone in 3 (20%) children with slight hypotension.

The state of the language was as follows. Position in the oral cavity: the tongue was located at midline in 12 children (80%) and deviation of the tongue to the left was noted in 3 children (20%). The tip of the tongue was not formed in 3 children (20%) but was in 12 children (80%). State of tone: tongue dystonia was noted in 3 children (20%), hypertonicity was noted in 1 child (7%), and 11 children had normal tongues (73%). State of the hard palate: 3 children (20%) demonstrated a “gothic” palate. The remaining children had well-proportioned palates.

Based on the results of the observations, it can be concluded that there is a predominance of the non-verbal type of imitative activity, as well as a scarcity of skills and abilities associated with possible oral praxis in infants from the risk group for perinatal CNS damage. Our results generally agree with other studies found in the literature. For example, in a small sample of children with PP of the CNS, we noted the development of speech prerequisites. The proposed methods of speech examination can be successfully used in practice by specialists in the early diagnosis of paediatric speech disorders. Taken together, it can be concluded that an assessment of the pre-verbal development of children at risk in infancy is necessary for the early detection of deficits, and the use of a select diagnostic complex to determine pre-verbal development and the formation of prerequisites for the development of speech in children at risk will contribute to the optimal construction of correctional and developmental therapy.

SECTION 2. EDUCATION

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.2.1

2.1 Formation of creative potential of the future teacher of the New Ukrainian School in higher education institutions

In connection with the integration of Ukraine into the European educational space, urgent measures are envisaged to ensure the functioning and development of education in Ukraine, in particular, support and encouragement of intellectually and creatively gifted children and youth, self-realization of creative personality in modern society. The basic principle of reforming the content of education is the independence and creative activity of the individual in the acquisition of knowledge.

Numerous psychological and pedagogical studies deal with the problem of training a creative teacher. The works of A.Aleksyuk, V.Kozykov, K.Makogon, P.Pidkasisty and others are devoted to the issue of creative formation of a student in the process of performing independent work of creative - search character. L. Bazhenova, S. Elkanov, O. Kyrychuk and others consider in their publications the creative bases of self-improvement and self-realization of the future teacher. Modern researchers are actively developing methodological and theoretical principles of creative teacher training, which, however, require specific implementation in the content of certain disciplines of the psychological and pedagogical cycle [36].

The purpose of this publication: to reveal the experience of organizing the creative activities of students majoring in "Primary Education" in the process of studying the discipline "Methods of teaching mathematics in primary school. (System of exercises, tasks with logical load)».

The program of the discipline "Methods of teaching mathematics in primary school. (System of exercises, tasks with logical load) » ensures creative character of work of students and considers it as an integral part of mastering by them of educational material of a course. Practical classes in this discipline are built so that students can understand the basic methodological requirements for studying certain sections of the program, learn to work independently with methodological literature, be able to prepare a meaningful report, abstract, analyze speeches, form a clear concise

conclusion, select literature for individual sections of the course “Methods of teaching mathematics in primary school”, write an abstract, annotation, make a synopsis.

The purpose of the discipline - the formation of professional competence of future primary school teachers in the field of studying the theoretical foundations of logical and mathematical training in the educational process of primary school; increasing knowledge and improving students' skills in organization of educational and creative activities of students in mathematics lessons and extracurricular work.

Particular attention in working with students is paid to solving a system of problems with a logical load. Questions of methods of work on problems with logical problems in the course of mathematics in primary school were considered by M.A. Bitova, M.V. Bogdanovich, N.B. Istomina, O.Ya. Mytnyk. Methodists' works are devoted to guiding pupils' activities in solving problems, activating pupils' mental activity, etc. According to M.V. Bogdanovich, the types of logical problems should include: problems-jokes; tasks - puzzles; statement tasks; problems to prove; tasks on the method of sequential extraction; tasks on the method of sequential testing; tasks to determine all possible versions; tasks, where solving should take into account the spatial arrangement of objects; tasks to search regularities and find out the reasons for their violation [36].

O.Ya. Mytnyk [38] refers to tasks with a logical load such tasks, where the connections between the data and the object of search are unclear. Therefore, in the process of work it is necessary to find and establish existing connections. Successful solution of these problems depends on the ability to build complex judgments – reasoning with conjunctions: and, or, if, ... then.

These are the following types of problems with a logical load: problems that are solved beginning from the end; tasks for finding the mass of objects; tasks for the rightful distribution of objects; problems for finding components at known values of sum, difference; combined tasks with logical load.

The greatest creative activity of students is caused by tasks that contribute to the formation of pupils' ability to analyze, compare, classify mathematical objects. As a

result of joint work, students singled out the operations that were part of the classification and formed a rule – a guideline for its implementation.

1. Determine the properties of objects for classification (analysis).
2. Compare objects by general or special features (comparison and contrast).
3. Choose a basis for classification.
4. Divide objects into classes according to the basis of classification.
5. Name each class of objects [38].

Among the creative tasks a special place was occupied by exercises to find patterns. After solving them, students determined that the elements of patterns could be numbers, geometric shapes, words, letters, identified types of tasks (definition of a common feature or property of these elements; continuation of series of elements of regularity from the given elements; exclusion of unnecessary element of regularity).

During the study of geometric figures, students used logical tasks that were to clarify children's ideas about figures, considered different types of figures, compared and constructed them. Performing such tasks is very useful: stable ideas about geometric shapes are formed, spatial thinking, design skills, logical thinking and attention are developed.

Logical exercises with the use of geometric material provide an opportunity to deepen the formation of logical and probabilistic thinking throughout the period of study in primary school. Pupils get acquainted with such geometric conceptions as point, line, curve, segment, angle, triangle, quadrilateral, pentagon, polygon, right angle, circle, rectangle, square. They learn to recognize any figures in pictures, models and surrounding objects. They master basic graphic skills, acquire practical skills in solving problems of computational and measuring nature (finding the length of the segment, the area of the figure, the perimeter of the polygon).

The exercises listed below involve manipulative activities with basic geometric shapes, promote the development of combinatorial ideas of primary school students.

1. Write down all the angles shown in Fig.
2. Write down all the triangles shown in Fig.

3. Which figures are shown in Fig. How many of them are: a) triangles; b) quadrilaterals; c) rectangles; d) squares?

4. How many hexagons, quadrilaterals are shown in Fig.?

5. How many triangles are shown in Fig.?

7. Write down the names of the polygons

8. Write down the names of geometric shapes

9. Finish on the right according to the sample. How many rectangles in the picture?

Draw the house on the right like this.

Students in practice appreciated the benefits of solving logical problems in different arithmetic ways, because it contributed to the achievement of many goals of educational work with pupils. In this activity there are great opportunities to improve mathematics education (development of intelligence, logical thinking).

Suggestions and requirements for solving logical problems in different ways are contained in existing textbooks in mathematics, in numerous methodological developments for teachers, but, in our opinion, the work should be even more advanced and systematic. After all, it teaches the individual to put forward hypotheses and test them, compare results, draw conclusions, that is, teaches to think. In addition, developing the habit of looking for another solution is very important for future creative, in particular scientific activities, namely, the ability of the performer to find nontype ways to solve the problem, ensures success in professional activities.

It is necessary to focus on the use of binary lessons as a means of forming mathematical competence of primary school students, because one of the key components of the New Ukrainian School formula is a new content of education based on the formation of competencies necessary for successful self-realization.

Binary lesson is a specially organized lesson, the purpose of which can be achieved only by combining knowledge from different subjects, aimed at consideration and solution of any problem, which allows to achieve by pupils a holistic, synthesized perception of the researched question, which represents harmonic combination of various sciences methods and has a practical orientation [38].

Binary lesson is one of the forms of realization of interdisciplinary connections and integration of subjects. This is a non-traditional type of lesson. The lesson is taught by two or more subject teachers. A binary lesson is by its nature a form of project. Such lessons allow to integrate knowledge from different areas to solve one problem, give the opportunity to apply the acquired knowledge in practice.

Binary lessons in mathematics and computer science are of great interest for pupils. The use of computers in education allows to create an information environment in the classroom, which stimulates the interest and curiosity of the child, promotes motivation for self-educational activities, the development of information competence. The computer becomes an electronic intermediary between teacher and student. It allows to intensify the learning process, makes it brighter and clearer.

The practical significance of binary lessons is great both for students (application of knowledge of several subjects) and for the teacher – it is the practice of using modern technologies.

Objectives (for teachers):

- study of subjects on the principle of systematic knowledge;
- establishing interdisciplinary links and integration of subjects;
- more rational use of study time;
- increase motivation to study subjects;
- opportunity for personal and professional growth;
- development of teacher cooperation.

Goals (for students):

- belief in the coherence of objects, in the integrity of the world;
- the content of the lesson helps to reveal not only the issues of a particular subject, but also to see the inextricable link between subjects;
- development of creative thinking of students, the ability to apply the acquired knowledge in a new situation;

As a result of conducting binary lessons, the following results are expected to be achieved:

- creation of own methodical treasury;

- improving the quality of education through the use of modern technologies;
- use of integrated technology in the educational process;
- acquaintance with resources, with the sources of this issue;
- development of interdisciplinary links;
- formation of interdisciplinary skills for pupils.

The effectiveness of binary lessons lies in combination of pedagogical efforts and skills of two teachers. The creative potentials of the student and the teacher are actively involved. The lesson becomes dynamic, activities change. There is an increase in motivation and interest of students, students' attention is maintained throughout the whole lesson. This is an unconventional approach to the study of educational material, non-standard and exciting form of the lesson, saving study time.

Usually binary lessons are conducted at the stage of creative application of the studied material. Such lessons solve interesting, practically significant and accessible problems on the basis of intercultural interaction. The results of the study are presented in the form of diagrams, tables, videos of practical value, which, in the future, can be used as didactic material. The purpose of the binary lesson is to create conditions for motivated practical application of knowledge, skills and abilities, to give students the opportunity to see the results of their work and get joy and pleasure from it. Binary lessons require a lot of training, both teachers and students, so they cannot be conducted often. But such a lesson, conducted not for the sake of external effect, but for the systematization of knowledge, the formation of beliefs in the coherence of objects and the integrity of the world, is an important step in shaping the worldview, the development of thinking. As one of the forms of the project, binary lessons are means of increasing the motivation to study mathematics, as they create conditions for the practical application of knowledge, develop students' skills of self-education. It is possible to prepare for the lesson on your own and in extracurricular activities. Binary lessons develop analytical skills and ingenuity, have great educational potential. Binary lessons transfer skills to new areas that have not been studied before, which helps students make decisions in creative situations. Such lessons are interesting not only for

students but also for teachers. They unite the teaching staff, change relationship between teachers and in addition, expand horizons and spheres of influence.

The problem of formation of pedagogical creativity of future specialists has always been and will remain one of the most pressing problems of the theory and practice of pedagogical science. The modern stage of market transformations in Ukraine in all sectors of the national economy leads to a change in the paradigm of the relations between the state and a person, where the central element of this system becomes a personality. A person in the modern world does not play transformative functions, but acts as a subject of the management process of socio – economic systems [42]. Its activities are based on the functions of planning, organization, motivation, analysis, control, coordination and more. Just these circumstances determine the urgency of the problem of forming the creative abilities of the individual and, accordingly, the interest of scientists and practitioners in various scientific fields: philosophy, pedagogy, psychology, sociology and more.

The analysis of world trends in the field of education, in particular vocational education, shows the need to put higher and higher requirements for the personality of a professional teacher, teacher – creator [42].

Analysis of conceptual state documents, namely: the Law “On Education”, “On Higher Education”, the Concept of Development of National Higher Education, the State National Program “Education (Ukraine of the XXI Century)”, the National Doctrine of Education Development, the Concept of New Ukrainian School, which regulate the strategy of development of general and higher education in Ukraine, allows to determine the general requirements for teachers, responsibilities of teachers in self-education, raising their creative professional level, pedagogical skills, general culture: "Teachers should be the main driving force of revival and creation of a qualitatively new national education system. In this regard, the main attention should be focused on training a new generation of creative, professionally competent teachers "[44].

Problems of formation of pedagogical creativity of teachers have multifaceted treatment. Namely, this problem was considered by V. Andreev, V. Kan-Kalyk, M. Nikandrov, M. Potashnyk, S. Sysoyeva and many others. Pedagogical creativity is

interpreted as an activity that generates new original solutions in the pedagogical interaction of teachers and students [43]. Pedagogical creativity of primary school teachers is carried out and manifested during lessons, competitions, screenwriting, educational activities and more. But in the process of professional training of students in higher education, the learning process is traditional. Upon graduation, after becoming certified professionals, students have difficulty in performing their professional duties as a primary school teacher [45]. Therefore, even within the walls of the university it is necessary to use certain tools to reveal the pedagogical creativity of future professionals.

The purpose of the study is to characterize the expediency of using didactic games in the process of forming a pedagogical creativity of future primary school teachers.

Analysis of modern psychological and pedagogical literature highlights a large number of definitions of "pedagogical creativity of the teacher". Most researchers (D. Bogoyavlenskaya, S. Novosyolov, S. Sysoeva) consider it as the realization and self-realization of the teacher in the educational space, as the optimal implementation of advanced constructions of models of pedagogical activity; others - as the search for the optimal pedagogical solution in a particular situation (M. Potashnyk, V. Zagvyazynsky); as co-creation in pedagogical activity of subjects of educational process (V. Kan-Kalik, M. Nikandrov). But they all agree on one thing: that pedagogical creativity of a teacher is a type of his activity, distinguished by new approaches to the organization of the educational process, the use of non-standard (original) means of cooperation with students and the result is the formation of highly developed, creative personality [47].

Pedagogical creativity of primary school teachers is characterized by those differences that lie in the plane of specific tasks of primary education. We consider the pedagogical work of future primary school teachers as a set of special knowledge, skills, motivational attitudes to creative pedagogical activities, aimed at non-standard solution of the main tasks of teaching and educating students [42].

In order for future primary school teachers to be able not only to conduct a lesson, but also to arouse interest, it is necessary still in the process of studying in higher education institutions to involve them in conducting various creative games for the formation of pedagogical creativity.

A modern teacher must be a creative person, a creative teacher, and his pedagogical creativity is a necessary condition for the movement to pedagogical mastery. The teacher achieves a high level of mastery not only due to the presence of a certain level of pedagogical creativity, but also due to the formation and development of professionally significant personal qualities such as honesty, perseverance, diligence, overcoming difficulties, transforming skills into practice, i.e. due to accumulation of his own life and pedagogical experience [42].

Therefore, the course of pedagogical skills in higher pedagogical school, in our opinion, should be more focused not on the theoretical training of future teachers, but on the formation of pedagogical creativity, the development of creative potential of personality [43]. We offer to train a creative primary school teacher in a higher education institution by means of reforming the state and conditions of teaching the course "Fundamentals of Pedagogical Skills" through the use of didactic games.

In order to improve the quality of higher education, we support the idea of P. Scherban, who proposes to address all the best that has been accumulated over several tens of years: to expand the courses "Fundamentals of Pedagogical Skills", "Introduction to the specialty" and not as students choose but as prerequisite for obtaining the profession of teacher. It depends on the teacher whether students will be interested in learning something new, how well they will learn this new, creatively use the wealth of knowledge in practical life. Therefore, the subject "Fundamentals of pedagogical skills", which we consider as an integrative course of professional and pedagogical training of future primary school teachers should become a core, providing for the formation of creatively active teachers [44].

The educational process should take into account trends in socio-economic development of society, the psychology of youth, and implement in practice methods and forms of learning: the principles of initiative, individualization, independence,

competition, creativity in knowledge mastering. Students must strive without enforcement for systematic, fruitful educational and creative activities. It has been experimentally established that competitions in most cases give a much greater effect in increasing the creative activity of students than their external motivation. Therefore, to implement these requirements, a significant place in the pedagogical activities of the teacher should be occupied by didactic game teaching methods.

The game method is characterized by three main features: 1) determines the purpose aimed at the content of education to be mastered; 2) provides a type of educational and cognitive activities; 3) determines the nature of the interaction between teacher and students [43].

If we analyze the activities of man from the standpoint of modern science, it turns out that the game in it occupies a leading place and is one of the needs of man. At the biogenic level, it is the need for movement activity, at the psychophysiological level, it is the need for emotional saturation, and at the creative level, it is the need for overcoming, to express one's will. The educational process, built on the basis of game didactic forms, helps to significantly enhance the cognitive activity of students, to implement the creative components of personality development. A. Makarenko noted: "... in the game the person actively acts, thinks, builds, combines, models human relationships". Under these conditions, a person performs various roles in the game: organizer, performer, creator, finds the conditions to identify human abilities and life activities [47].

Compared to other forms of learning, game methods have the following positive aspects: high efficiency in the acquisition of knowledge and the formation of skills and abilities; formation of the ability to cooperate; formation of learning motives; development of well-wishing relations between students; development of educational and creative activities (planning, reflection, control, self-control). In the didactic game, learning tasks are indirect, which ensures their effectiveness. K. Ushinsky wrote: "... in the game all aspects of the human soul are formed: its intellect, its heart and will" [47].

Didactic game is a way of interaction between teacher and students, caused by the game situation, which leads to the implementation of didactic tasks and learning objectives. The purpose of didactic games is to intensify the process of cognition of the student audience, to delve into the content of the discipline being studied; to develop skills of collective interaction, to gain experience of creative activity, and also to define a level of competence of future teachers of primary classes.

We implemented the idea of using world-famous intellectual games ("KVN Competition", "Brain Ring", "What? Where? When?", etc.) in the educational process as a separate element of educational and creative activities of students in the current, intermediate or final control of knowledge in the study of the discipline "Fundamentals of pedagogical skills", used different types of didactic games.

Didactic games are designed taking into account the socio-psychological conditions of the pedagogical process and didactic principles.

Modeling of didactic game in accordance with its purpose lies in the development of algorithms, rules, methodological and organizational and technical support. This work is carried out by combining a phased control system and modular-rating learning technology, which provides not only the orientation of students to professional training, but also the development of their creative abilities and skills of research activity [44].

Analysis of the experience of practical implementation of this conceptual idea in the educational process shows that the most effective and efficient is the system that promotes the maximum manifestation of student abilities, self-realization, when professional skills and skills of creative research work are formed on the basis of professional knowledge.

Let us consider the example of organizing and conducting a didactic game "Brain Ring".

"Brain Ring" – a didactic game-contest in the form of intellectual competition between teams of students of the academic group on the priority and correctness of reply to educational, scientific and educational problems of primary school.

Didactic game "Brain Ring" is a form of encouraging students to intensify educational and creative activities in the intermediate or final control of knowledge on the subject of the discipline "Fundamentals of pedagogical skills". This form of intermediate control should be used in the training system with a preliminary determination of motivational conditions for the rating program.

General rules of didactic game

1. "Brain-ring" is realized in the form of competition of teams on the priority and correctness of answers the leader's questions.

2. Before the game the order of priority is determined by means of drawing cards with serial numbers of performances.

3. The game consists of three rounds, in which each team must meet once with each opponent.

4. Each game tour is provided with an individual card of problematic issues. Each card has 10 questions, which are formed on the subject of the discipline "Fundamentals of pedagogical skills" and require the use of creative elements in the answer.

6. A limit of 30 seconds is assigned to discuss the leader's questions.

7. The team that answered the question first must press the button on the electronic device and present the answer.

If the team gives the wrong answer, the opposing team has 15 seconds. to answer the same question.

8. For the correct answer the team receives 2 rating points. If the answer is incorrect - 0 points. The results of the score are recorded by the secretary and displayed on the board.

9. If both teams did not answer the question, the next question is rated 1 point higher.

10. The team that scored the highest number of rating points in the game round is considered the winner of the round. The place of the defeated team is taken by the next draw.

11. Evaluation and motivation of educational and creative activities of students.

According to the results of the performances, the teams are awarded rating points in accordance with the number they received in three game rounds. Additionally, students can receive up to 5 rating points in time-outs, performing various types of educational and creative activities (presentation, poetry, staging, etc.) on the subject of the discipline. The scores obtained by students are summed with their overall rating.

Here are the types of didactic games (story-role, problem game situations), which were used by students during the "Brain Ring". These games promote a complex process of all mental abilities of the person, stimulate development of attention, imagination, memory.

Here are samples of didactic games that were held in the first grade of primary school.

Didactic game "Beauty Contest"

It was necessary to evaluate each other: children worked in pairs, exchanged notebooks. They were asked to choose "Beauty" (the best written word) and "put on" (draw over it) crown and "Cinderella" (the worst written word) and put only a dot over it. And then it was necessary to turn "Cinderella" into a beautiful princess, writing the best possible words. Competition in rows: each student came up with a sentence with "beauty" and "Cinderella". The winner was the row that completed the task faster.

In speech development lessons, which required students to create verbal descriptions, enrich and expand the vocabulary, was used the problem game "Cup", which is based on the method of word analysis, proposed by Sh. Amonashvili [37, p. 200]. This game was held so that the accumulation of epithets does not turn into their automatic memorization, but helps to develop students' thinking. Thus the teacher deliberately "made mistakes" in the analysis. The children's task was to "catch" the teacher's definitions in the hand palms, composed as a "cup" and in a second to confirm his opinion or refute, enduring an "intellectual battle". The theme of our lesson was "Golden Autumn", so we created the necessary emotional mood. A colorful autumn leaf was placed on each desk, and a bouquet of autumn leaves stood on the teacher's table. A hedgehog visited the class, and on his needles were drawings of various leaves.

The children "caught" the teacher's definition in the "cups" of their palms, then repeated the proposed definition in chorus.

And then, after solving the problem situation, the lesson began with a didactic game "From which tree is a leaf?"

Didactic game "From which tree is a leaf?"

The children's knowledge of the size and shape of birch, oak, maple, and linden leaves was tested. The children had to tell which trees these leaves belonged to and describe them, divide the leaves into 2 groups: coniferous and deciduous. The teacher handed out autumn leaves and the "student leaves" ran around the class. The teacher gave the command: "Leafy – to me!" or "Needles - to me!". The children ran up. Then the game was repeated once more.

The children were especially interested in the problem staging "Guess Who I Am", which we conducted in the lessons of acquaintance with the environment.

Problem staging "Guess Who I Am?"

(in lessons of acquaintance with the world around)

Host: A cat catches mice, a seagull eats fish, a flytrap eats flies.

Mysterious Beast: Guess Who I Am? I eat beetles and ants.

Host: You are a woodpecker.

Mysterious beast: But you did not guess! I also ate wasps and bumblebees.

Host: Yeah! You are a bird – bee-eater.

Mysterious beast: No! I also eat caterpillars and larvae.

Host: Thrushes eat caterpillars and larvae.

Mysterious beast: And I'm not a thrush! I also gnaw the horns dropped by moose.

Host: Then you're probably a forest mouse.

Mysterious beast: And not a mouse. Sometimes I eat mice myself.

Host: Mice? Then you are, of course, a cat.

Mysterious beast: It's a mouse, it's a cat! And you did not guess again! Do you give up?

Host: Maybe you're a heron?

Mysterious beast: Not a heron, but I eat also buds, seeds of firs and pines, berries and mushrooms.

Host: You are a wild boar.

Mysterious beast: You didn't guess again! I'll help you: I'm a squirrel.

Host: Remember, friends: cats don't just eat only mice. And squirrels gnaw not only nuts.

When the students were studying the daily routine, the fairy-tale hero Periwinkle came to their class and asked: "Can I follow the daily routine with a live clock?" The children were surprised to hear about such a watch for the first time. There was a problematic game situation "Live Clock".

Problematic game situation "Live Clock"

in the lesson of acquaintance with the world around

Periwinkle explained that live clocks are flowers. If you plant them in a certain sequence, according to the timing of their opening, you can determine when comes morning, afternoon, evening.

At three o'clock in the morning the yellow goat begins to open its wreaths, at four o'clock – chicory, at six o'clock dandelion flowers open, then: St. John's wort, marigold, water lily. At ten o'clock the trumpets of the mallows abound in all their glory, at eleven o'clock it is time for the bunch, and at twelve o'clock the purslane.

Until 17 o'clock all flowers bloom, except nocturnal, and then their place is taken by evening beauties - fragrant tobacco, smolyanka, viholka, later - stock. Certain alteration makes the weather: on cloudy days the flowers bloom later. At the end of the story, Periwinkle offered a practical task.

If you take care of the seeds in advance, then try to create such clock. It will be both a surprise and a wonderful gift for your parents.

The teacher asked the children problematic questions:

1. Fruit and flower boasted to each other about their features. Guess which ones? What can a flower not boast of before a fruit, and a fruit before a flower?

2. Look at the fruits: raspberries, cucumber, apple and hazelnut. Pay attention to the size, color, shape; touch – are they hard or soft, tap each fruit on the table and

determine whose sound is louder. See fruit seeds: color, size, quantity. Think about why the little raspberry took a cucumber and an apple for its relatives, and not a hazelnut?

3. Twigs of willow, currants were put in water on the window and in the cupboard, where sunlight does not penetrate.

– Why did the leaves on the window develop best?

– Why are the leaves on the branches standing in the cupboard pale, weak?

Then Periwinkle invited the Sun to class. It told a fairy tale, and students, in order to find out the level of knowledge about the role of plants and animals in nature and the importance of sunlight, energy for all living things on Earth, using cards depicting the sun, various plants and animals, made the simplest food chain according to materials of the didactic game "Chain".

Didactic game "Feeding chain"

Purpose: formation of a holistic view of nature; ability to observe, analyze, compare, draw conclusions.

The course of the game

Build feeding chains (what eats) on the model:

Mushrooms ← squirrel ← marten

1) Jay, acorn, hawk.

2) Woodpecker, oak, bark beetle, black grouse.

3) Wolf, acorns, wild boar.

4) Roots of oak, mouse, fox.

5) Pine, aphid, nutmeg, ladybug, spider.

Competition in rows: come up with an interesting story with these words. The row that composes the story faster will win.

Considering the different types of problem-solving tasks in mathematics lessons, we came to the conclusion that the greatest impact on the development of cognitive activity of students have exercises: 1) logical content; 2) combinatorial; 3) with elements of research; 4) for intelligence. Here are their samples.

1) Two boys played the guitar and one played the balalaika. What instrument did Yurko play if Mykhailyk and Petryk and Petryk and Yurko played different instruments?

2) In Tatiana's bag there are two lined notebooks and two squared. She takes 1 notebook at random. What can he be like?

Answer: either lined or squared.

If a girl takes 2 notebooks at random, what can they be?

Answer: one lined and one squared, or two lined, or two squared.

When she takes 3 notebooks at random, what can they be?

Answer: two squared and one lined, or two lined and one squared, or three squared or three lined.

3) How many parts will the segment be divided into if one point is placed on it? 2 (3, 4, etc.) points?

How many points do you need to place on a segment to divide it into 2 (3, 4, etc.) parts?

In performing this task, students came to the conclusion that the parts will be one more than the number of points. They were no longer confused by the more complex research exercises.

4) Children made figures according to samples (*game "Tangram"*).

We used a problematic presentation of the material, which was combined with a heuristic conversation. Thus, the monologue form was combined with the dialogic one. Our research showed that the problematic presentation of the material kept the attention of younger students 5-6 minutes. In the heuristic conversation, the students, under the guidance of the teacher, solved the problem task in parts, stages, and a chain of questions that logically followed one another helped the students to do it.

Conclusions. Thus, the use of didactic games in the study of the discipline "Fundamentals of pedagogical skills" not only stimulates, encourages students to acquire knowledge in the process of such activities, but also forms the pedagogical creativity of future primary school teachers.

The use of the game method in the educational process, which is the main at all stages of the input, current, intermediate, final control of knowledge has a very effective impact on the formation of pedagogical creativity of future primary school teachers. Implementation of the training system involves the maximum expansion of creative elements in activity of future professionals through the use of game forms of control (didactic games), the implementation of the principles of individualization, competition, pedagogy of cooperation.

Further research is expected to be conducted in the direction of studying other problems of formation of pedagogical creativity of future primary school teachers by using didactic games.

Mathematical competence - the culture of logical and algorithmic thinking; ability to apply mathematical (numerical and geometric) methods to solve applied problems in various fields; ability to understand and use simple mathematical models; ability to build such models to solve problems.

The process of mastering mathematical knowledge, which is presented as a well-organized system of interconnected elements, forms a systematic and structured thinking. The process of solving mathematical problems requires constant analysis, comparison and synthesis of information. Working with mathematical concepts reveals the processes of generalization and classification. The study of geometric objects allows to develop spatial representations and imagination. Thus, mathematics forms the universal properties of thinking: systematization, structurization, generalization, and others.

The formation of mathematical competence of students in the classroom is performed through mastery of new knowledge, skills and abilities in the study of mathematics. The main task of a primary school teacher in mathematics lessons in a secondary school is the development of mathematical abilities and skills of students, increasing the prestige of knowledge, the formation of not only mathematical, but also key and interdisciplinary competencies.

Is suggested the system of organization of creative work of students in the discipline "Methods of teaching mathematics in primary school". The system of

exercises, tasks “with a logical load” is based on the psychological foundations of creative personality development, which gives the opportunity to master the material, activates cognitive interest, stimulates teaching, research and creative activity.

2.2 Topical and relevant in teaching methods of foreign languages in the field of law for students of higher educational institutions

In modern society, the importance of learning a foreign language comes to the fore. First of all it is sequenced by the fact that the global World becomes very tight and very small to certain extent. The technological process made it possible to receive all the necessary information so quickly that it happens in a mere moment. That is the fact to Dad has precipitated all processes of all life and all its manifestations such as: education, professional growth, medicine, economics, jurisprudence and many more.

With the start of pandemic we had to get used to the new way of life and we had to overcome all these wide range of new technology. We had to give material in the way, that was new for us, to provide our services at a high level and much higher sometimes than it was previously. First of all, when saying about usage of new technologies we can distinguish such upside as personalization of education for each participant of the process.

When talking about education we are not just trying to reveal a philosophical issue or application of these new methods to be more precise not even about application in terms of better quality education and vast opportunities given to the students, Because when we've got the access to different educational platforms with the variety of tools which made the process of Education similar to art, But we are also talking about new methodological ways of laying out the material and another approach to process of learning. Taking into account that we can save plenty of money, when helping people to acquire the necessary knowledge in shorter periods, than it used to be. That is if we talked about the direct outcomes of these new opportunities. Though, there are some indirect articles of saving money, Such as, for instance, the students who succeeded to acquire the necessary knowledge for their professional career, simultaneously become actors of economic activity, which means, that they start bringing profit to the state by means of paying taxes or simply spending what they managed to earn for living.

So, we can conclude that this is the very time, when we should discuss new methods of teaching.

The process of globalization causes the necessity to research on implementation of new teaching methods when teaching foreign languages. Nowadays, the purpose of teaching students is to develop their way of thinking, it must be unique, critical.

When we talked about different ways of thinking and especially if we talked about the uniqueness and being able to be critical we want them to be independent and be able to analyze. If we talk about educational process, first of all, we talk about their ability to cope with their time management. Students should be able to reconsider their way of life and the agendas, they usually follow.

If we compare different types of education: online and offline, there will be definitely a lot of advantages and disadvantages for each of these two types.

So, let's compare them and see the table of advantages and disadvantages for each of the types mentioned.

When talking about online education we definitely can make an emphasis on the freedom which both contractors of these processes obtain. If the tutor is an experienced one and is able to plan the tasks the way, where each student is able to complete them without constant tutor's supervision and give the explanation appropriate explanation to the students on how to do it, then, definitely, both of these participants of the process.

Huge variety of activities and also the freedom in managing our time appeared, that brings us such a precious thing for all of us, especially in terms of precipitated world.

When the world has precipitated, along with these huge benefits in the process of education occurred for both parties. Precipitated world, which means, is a simple language, "we can do more for less period of time, than it used to take", should have saved a lot of the time.

Actually, we have obtained such downsides linked also to the time that is free for us, because the more options on how to perform and what type of activity to choose, as we are able to be multi-task and for the same period of time do many times more compared to previous time periods. We used to be able to do less number of tasks or the volume, but the quality is a controversial issue here. If compare previous set of activities

that students were able to do for the same period of time then and now, now we can definitely do more then, for the same period of time then, so we can confidently state, that the education obtained huge level of diversity.

Thus, we can conclude, that the freedom we have obtained is necessity to do much more things, while the same time period. We need control and manage our time, to have choice in, what we want to do now or then. It does not make any sense to force yourself doing, what you feel does not want doing.

The ability and opportunity to do more is very seductive and many of us are implicated in it. Which means, that even, if we have more time saved, we do something quicker, doesn't mean that we will save some time for our own disposal. So, literally we simply started doing more for the same period of time. It is our mind trick or even self-deception. And thus the saved time is actually not saved.

The fact, that we can do more for the same period of time, gives us actually only a potential saving of time, logical prospectives. Because if we are able to do more means that we are able to complete and perform everything quicker and to finalize the process and to reach some definite point, where we are striving to lead our students, will help them to leave the classrooms earlier and get down to their professional lives, careers.

And now let's discuss the offline education. The major advantage old offline education he's a bit to Unity to directly communicate with your tutor. And that is the advantage that is above all. Because a psychological Factor works and when working online it's not easy to interfere the process of education at any point. Tough sometimes it is of vital importance. When did you turn the students are in the same room the tutor is able to see all students working and control the process directly observing the process happening in the study-room. The tutor observes and is able to correct any students at any point to stop everyone and to ask draw their attention to some situation which is explained by the tutor.

That is absolutely impossible when talking about online education.

Because in online education that you two can revise only one person at a time. It is easily explained in the example if everyone turns on them mikes and start talking the class will turn into a mess.

Reasons for the growing popularity of online education. The term "online" was not as popular in the 1970s and 1980s as the term "airplane" in the early 20th century. The Internet was in its infancy in the early 1990s compared to today, and in the 1990s, traditional perceptions of online courses differed from those of today.

We are in the 21st century, when everything is possible and acceptable. For example, students study at home / at work using a computer, which is called online learning / education.

There are several factors that contribute to the growing popularity of online learning:

Young people choose non-traditional education to start and move up the career ladder, while complementing and continuing their education.

The economic crisis of 2008 led to a deterioration of the economic situation. After that, people began to improve and change their skills through online training programs.

Only about 33% of potential online students say they think the quality of online education is "as good or better than" regular education. At the same time, 36% of prospective students surveyed expressed concern that employers are reluctant to accept online education. And this is the reason why they refuse to take online courses.

There are different types of online learning, but prospective students should consider some factors common to all types before enrolling in any course program. Typically, all of these factors are not applicable to any online learning situation, but they are applicable to most of them.

It is important to consider both the pros and cons of online learning so that you can better prepare for this new environment and take advantage of the new opportunities it has to offer.

Pros of online learning are:

The benefits of online education can be divided into four groups:

Convenience;

Savings;

Technology;

Additional benefits are the following:

1. Convenience

Convenience is related to the place of study, time, duration of the course:

No need to spend time on a trip to university and back.

There are no geographical restrictions when choosing training.

There are no restrictions in the training schedule. You can learn at your own pace and do it at a time convenient to you.

No verbal expression of restrictions. You can express your opinion in writing, not orally.

You can have a virtual discussion rather than a teacher-led lecture.

Coursework and instructions can be tailored to your field and subject area.

High quality dialogue. The student is able to carefully consider the quality of each comment before answering or moving on to the next topic. Student orientation. Students are expected to read all of their fellow students' work, but they can only actively participate in those parts of the work that best suit their needs.

Access to resources. It is easy to connect experts or students from other educational institutions. It is also very important that you can access resources and information from all over the world.

2. Savings

As a rule, online courses are cheaper than regular classes in general education schools or vocational schools:

No travel and accommodation costs in class;

The student can continue to be at his place of work during classes.

3. Technology

You can work on the course almost anywhere you have access to a computer. Online courses provide an opportunity to get acquainted with new technologies and practice the use of office software, the Internet.

4. Additional benefits

You will work with classmates not only from all over the US, but from all over the world.

No discrimination among students on the basis of race, gender, sexual orientation, religion, nationality, age, clothing, appearance.

Equal participation of all classmates. There won't be the most outgoing student who can monopolize the discussion.

Online courses are best suited for introverts, as well as those who learn with visual cues and take longer to understand the material.

No problem with immigration.

A high level of dynamic interaction between the teacher and students, as well as between the students themselves. Ideas and resources are shared and continuous synergy will be created in the learning process as each participant contributes to the discussion of the course and comments on the work of fellow students.

Creative learning. Having an adult learning class with an interactive learning environment can promote self-reliance and critical thinking. The nature of the semi-autonomous and independent world of the virtual classroom encourages innovative and creative approaches to learning.

Cons of online learning

The disadvantages of online education can be divided into four groups:

Limited social interaction;

Technology cost and planning;

Evaluation efficiency;

Problematic for teachers.

1. Limited social interaction

Opportunities for teachers and other students are limited:

Especially in self-paced courses. It is difficult to develop relationships with teachers and other classmates.

The likelihood of limited local network capabilities.

Much of the communication is via email, chat or discussion groups rather than offline hangouts.

The lack of an individual approach on the part of the teacher in relation to personal communication and communication.

There is no student atmosphere that is needed to create social interaction.

2. Technology cost and planning

Boot time of the computer, programs and Internet connection.

Students may be required to learn a new or improved computer. You may need skills to troubleshoot computer problems.

Additional charges for high speed internet.

Having to take the course while you work (unless your employer allows you to take the online course in the office).

Planning and adjusting the training schedule in accordance with the teacher's work schedule. For example, east coast vs west coast in the US, international course or student.

If a student plans to study at night, then he will have to wait for a response from the teacher or classmates until the next day.

3. Evaluation efficiency

Most educators agree that memory testing is not the best learning measure in any environment, but tools for learning in such a classroom are difficult to implement. It is difficult to evaluate the results of the program. The question remains: do students learn what the teacher says they should learn?

4. Problematic for teachers

As software becomes more and more advanced, educators need to keep up with the times.

Traditional educators who believe in lectures and handouts may find it difficult to master such a system and software.

The student must be motivated and disciplined to complete their program on time.

Offline education

Advantages:

- Group learning helps build relationships with other students and faculty. It is also a great opportunity to make useful contacts.
- In many cases, while studying in courses, good students are invited for internships.
- High probability of employment.

- There are clear time frames.
- Fast feedback. The teacher sees the level and progress of each student, thanks to which he can give recommendations and adapt the program. In the process of learning, the student can quickly get answers to emerging questions.

Offline courses rarely give material from textbooks. Mostly teachers share their personal experience and cases from real projects.

The opportunity to ask questions to teachers along the way and discuss with other students.

Flaws:

- If a student can't make it to class, you can't reschedule it. It is easier with courses where there is a video recording of classes that you can watch in your free time.
- The student is tied to a certain place and group, which makes it more difficult to combine with work / study or other activities. Sometimes the desired courses may not be in the city.
- If a student acts as a teacher, you can relate to this new paradigm of learning with varying degrees of enthusiasm and interest. Ask yourself a few questions:

As noted in the work of Naumenko U.V., quite effective in the study of languages were forms of work, such as: individual, pair, group and team work [48 p.118]. Modern methods of teaching foreign languages are divided into two types - traditional and innovative. These methods have own upsides and downsides.

The traditional ways of teaching rely upon classical set of tools. The following tasks may be involved:

- 1) work with a text;
- 2) grammar pattern;

and these are the same tasks used in innovative though. Still there is an exponential difference among all wide range of innumerable exercises and the way they are done and explained. [49].

Innovative methods include learning through multimedia.

Here is the point when where we can return to the discussion of different educational sites or educational platforms where are the obsolete types the tasks obtain new interpretation.

Like a student has no need anymore to rewrite the unfamiliar words, to look for their definitions, to translate them because many platforms have already disease fanfiction. And the students may obtain the answer very quickly.

Researching scientific papers and articles, we can say that most teachers give their preferences on innovative methods, namely the use of computer technology.

In the work of Matviychuk V.B. we can single out the methodological advantages of learning a foreign language with the help of multimedia means that this method has in stock and uses the means in a greater degree as interactive learning method, that allows you to choose the pace and level of tasks, improves the speed of learning grammar and vocabulary [50].

Equally important should be that the teacher can take into account the individual characteristics of a student, whether it feels comfortable for the students to fully reveal themselves, motivation to learn a foreign language and its use in the future, in the learning process always take an active part. The assimilation of the material by students depends on the teacher, his motivation and desire, the teachers's ability to fully reveal themselves and the potential of the students they teach, gives positive results in the further learning process.

Thus, from the above mentioned, we can conclude, that to learn a foreign language under the modern conditions of advanced technologies different approaches and methods, each of which is unique, but in modern learning interactive method is preferred, it should be noted that a significant share of the result depends on the teacher's and students' input to the learning process; mutual understanding the their common goals; the impact they expose each other; an analysis of the effects caused.

2.3 Cultural and historical foundations of the modern concept of education

The cultural-historical direction in the theory and practice of psychology attracts philosophers and sociologists, sometimes culturologists and very rarely teachers, which in turn causes bewilderment because the theory of L. Vygotsky (Vygotsky, 1991) is the problem of the formation of thinking abilities, that is, the processes of orientation of cognition, internal mechanisms for the assimilation of norms and rules that underlie pedagogical activity and are inextricably linked with the process of education. It is fair to note that the theory of L. Vygotsky was actively used by Soviet pedagogical science in the 50-70 years of the last century, however, in the subsequent period, this topic was practically not subjected to rethinking and adaptation to new realities.

In addition, a diverse reading of the ideas of L. Vygotsky today causes an overly arbitrary interpretation of the essence of his theory, as noted by a well-known modern researcher of the heritage of L. Vygotsky M. Dafermos: "Much has been written about the legacy of Vygotsky and the diverse application of his ideas in various disciplines. There are many interpretations of the theoretical foundations of the cultural-historical method and possible applications of Vygotsky's theory. Many educators and psychologists appreciate the benefits of Vygotsky's theory, but in fact they know little about his work" (Dafermos, 2016).

"However, it would be wrong to limit Vygotsky's ideas only to the sphere of psychology, since they constitute an extensive system used in various disciplines, for example, in pedagogy, linguistics, anthropology, etc. ... Vygotsky's theory can become the basis for various, sometimes opposite, epistemological and pedagogical teachings... The presence of many "Vygotskyian" pedagogical, psychological and epistemological schools only reinforces the paradox of perception of Vygotsky's theory in the international academic community" (Dafermos, 2016).

And, as if supplementing M. Dafermos, the well-known researcher of Vygotsky's scientific heritage in the sociocultural sphere N. Veresov notes: "The problem, however, is that the difficult work of understanding ideas L. S. Vygotsky can in no way

be considered complete. In short, I am on the side of those who continue the rather hard work of understanding Vygotsky's positions not only in psychological, but also in philosophical, cultural and historical contexts" (Veresov, 2007).

In this article, we do not offer ready-made pedagogical methods; we argue that within the framework of L. Vygotsky's cultural-historical theory, they should be in principle. For this, the theory of L. Vygotsky and his school should not be confined within the framework of psychology, linguistics, philosophy and sociology. The psychological theory of L. Vygotsky becomes a practice to a greater extent when it is implemented precisely in practical pedagogy. The study of individual mechanisms of these processes is the relevance of the research topic.

The purpose of the article is to analyze the sources, to characterize the modern interpretation of L. Vygotsky's theory not only in the psychological and pedagogical, but also in the cultural and philosophical aspect of confronting modern cultural diffusion; conceptually consider the essence of the cultural-historical theory of L. Vygotsky from the standpoint of pedagogical meanings. Realizing the purpose of the study, it is necessary to solve the following tasks: to update the essential features of the cultural-historical theory L. Vygotsky in pedagogical senses; consider the theory of L. Vygotsky from the standpoint of the theory of methods of pedagogy and methodology of education.

Basic research methods include historical and comparative methods, methods of generalization and interpretation of the findings of different authors, retrospective and comparative analysis.

In the conditions of cultural diffusion, the trends of multiculturalism are actualized as a counterbalance to these processes. Hence the theory L. Vygotsky, for modern pedagogy acquires a special meaning and significance. As D. Elkonin pointed out in his time, following the position L. Vygotsky, different generations of people cannot have the same childhood, since different historical periods have their own content and patterns. The same opinion was expressed by the teacher P. Blonsky and the psychologist A. Leontiev.

This means that there can be no universal pedagogy; in our opinion, only values can be universal, since they unite people into a single society, regardless of the specifics of education in different periods of the functioning of society. Here, pedagogy acts as a technology for conveying these values. Values, in turn, have a cultural and historical nature, which gives them a socially sustainable character. There cannot be a single society where each generation has its own values. This thesis is the significance of the cultural-historical theory of L. Vygotsky, who revealed the social nature of the formation of the mental qualities of a person from the standpoint of the psychological patterns of their formation.

From the point of view of M. Dafermos, “the separation of the cultural parameters of psychological processes from taking into account the historical evolutionary perspective leads to a distortion of meaning and confusion” (Dafermos, 2016). This position is true for the education system in the first place.

Appeal to the cultural-historical theory of L. Vygotsky is another step towards understanding the patterns of development of pedagogy, the formation of the methodological basis of pedagogical science in the modern socio-cultural space.

The cultural-historical theory of L. Vygotsky created a special direction, which was formed by the research activities of psychologists A. Leontiev, A. Luria, A. Zaporozhets and others (Sizov, 2021).

In Western countries, the cultural-historical theory of L. Vygotsky and the theory of activity of A. Leontiev was transformed into a cultural-historical activity theory - Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), as a special direction in psychological science (Sheviakov, 1998).

An active supporter of the cultural-historical theory of L. Vygotsky in the United States was J. Bruner, who carried out the practical implementation of his ideas in pedagogical activity.

The scientific heritage of L. Vygotsky in the psychological and pedagogical theory and practice was clearly manifested in the activities of P. Zinchenko, P. Galperin, D. Elkonin, L. Bozhovich and others.

Modern understanding of the ideas of L. Vygotsky in the field of cultural and historical direction is reflected in the studies of M. Dafermos, N. Veresov, P. Keiler, I. Bessarabova. It should be noted that modern research is mainly concerned with the interpretation of the theory L. Vygotsky, but not the methods of its application.

The essential features of the cultural-historical theory of L. Vygotsky in pedagogical senses, in essence, are the subject of his research. This subject is so broad that, in the end, it was concretized in a number of psychological directions, which now represent independent psychological schools. However, the meaning of these studies lies not only in revealing the understanding of the processes of emergence and formation of thinking, but also in how to manage these processes. Managing the processes of formation of the higher mental functions of an individual and the direction of their development is already the sphere of pedagogy. Hence, understanding the essence of L. Vygotsky's theory for pedagogical science is the most important task.

The essence of the cultural-historical theory of L. Vygotsky, in general terms, is stated as follows: “In 1930–1931, L. Vygotsky wrote the book “The History of the Development of Higher Mental Functions” (published in 1960), in which he outlined the cultural-historical theory of development psyche. According to the views of the scientist, the sources and determinants of human mental development lie in a historically developed culture. Following K. Marx, L. Vygotsky admits that the physical foundations of human existence are the product of socio-historical development. The scientist continues this idea, proving that in his development, thanks to labor, a person receives a “doubling of experience”. A person acquires the opportunity to live his life in two planes: as an individual being and as a social being. In the interweaving of individual and social experience, L. Vygotsky traces, on the one hand, the natural maturation of the organism, and on the other hand, the mastery of culture, ways of behaving and thinking” (Zashikhina, 2014, p. 42). There are no accents in this thesis, but stated even in general terms, it gives impetus to pedagogical science for a closer look at the theory L. Vygotsky.

The cultural and historical theme, from the point of view of pedagogy and education, actively begins to sound in the second half of the 19th - early 20th centuries.

In addition, we observe the cultural-historical factor in the pedagogical principle of cultural conformity since the time of classical German pedagogy A. Diesterweg (1790-1866) and K. Ushinsky's "nationality in public education" (1823-1870). Thus, formally, from the point of view of pedagogy, L. Vygotsky did not say anything new in general, which could be added to pedagogical science. However, if pedagogical science considers the cultural and historical theme, from the standpoint of historicism, as an "external" form of manifestation, as a pattern arising from cultural and historical traditions, then L. Vygotsky addresses this topic, revealing the "internal" mechanisms of influence of cultural and historical element on the formation of individual thinking. He addresses the internal shaping factors (Halapsis, 2021).

The peculiarity of L. Vygotsky as a scientist lies in the fact that he indicated the mechanism of the formation of the cultural (social) in the formation of the mental qualities of a person. It is especially important that L. Vygotsky determines the external and internal processes of the formation of thinking, on the one hand, as an individual ability of the individual, on the other, as an image of social thinking. In addition, the theory of pedagogy in the 19th century only began to talk about psychology, starting from the time of J. Herbart (1776-1841). L. Vygotsky in the 20th century made its use a necessity. Since the 1930s, pedagogical science has been receiving colossal material for study, both in theory and in practice. And today, L. Vygotsky gives the pedagogical sphere a reason for a new understanding of not only the cultural and historical topic, but also the mechanism of its influence on the formation of thinking, which in turn is associated with the mechanisms of learning.

What does "cultural-historical theory" mean, as a definition in L. Vygotsky? In various works, he gives various designations of his theory: "instrumental psychology", "the concept of the historical development of higher mental functions", "the theory of higher mental functions", "cultural-historical theory of higher mental functions". Various definitions were also used by the next generations of Soviet psychologists: "cultural-historical theory of the psyche", "the theory of the development of higher mental functions", "cultural-historical theory of higher mental functions". According to the results of P. Keiler's research, the definition of "cultural-historical theory" is not

an authentic designation of the concepts developed by L. Vygotsky: such a definition "was used in the mid-1930s by the opponents of the scientist ... in order to belittle the activities of the Vygotsky-Luria group" (Dafermos, 2016, p.22). Meanwhile, the concept of "cultural-historical theory" today has the most common definition of the meaning of L. Vygotsky's theory, especially if his ideas and those of his followers go beyond psychology.

The many-sided interpretation of L. Vygotsky's theory can easily pass into the subjective sphere, in this sense the words of N. Veresov are true: "We are talking about our attempts to pass off as something new in general, something that is new exclusively for us."

The formulation of the essence of L. Vygotsky's theory just gives rise to such conclusions. For this reason, N. Veresov highlights the main idea

L. Vygotsky: "We can formulate the general genetic law of cultural development in the following form: every function in the cultural development of a child appears on the stage twice, on two planes, first social, then psychological, first between people as an interpsychic category, then inside the child as intrapsychic category. This applies equally to voluntary attention, to logical memory, to the formation of concepts, to the development of the will" (Veresov, 2007).

L. Vygotsky puts meaning into the concept of "cultural development" as a product of universal human experience. This raises the question of how objectively it is to consider the concept of L. Vygotsky from the standpoint of the specifics of the result of the cultural development of a particular society (as a special spiritual and material cultural and historical product), where the sphere of the unconscious component of the image of social thinking and behavior patterns (the so-called "cultural archetype" or mentality)? But this is a topic for a separate study. For L. Vygotsky, the concepts of "history" and "historical" were very important, since they are connected with the ontogeny and phylogeny of the human mind. The denial of the "historical" in L. Vygotsky's theory is a sign of a misunderstanding of its essence. "Cultural" and "historical" are two interrelated aspects of his theory that make up its content. (Dafermos, 2016, p.25).

It should be noted that this topic was considered in some psychological schools as a variant of the interpretation of the theory of L. Vygotsky. The most striking example is the experience of the United States. The first translations of L. Vygotsky's works into English appeared in the late 1920s. A renewed interest in the ideas of L. Vygotsky in the Western academic world manifested itself in the early 1960s in a new social and scientific context. These phenomena are associated with the name of the American psychologist and educator Jerome Bruner. "J. Bruner played a very important role in introducing Vygotsky's theory to the Western academic community. He participated in the education reform in the US in 1957 as a result of the shock caused by the launch of the Soviet satellite. The launch of the satellite led to the fact that ... America was forced to realize its own lagging behind the Soviet Union in terms of the level of training of scientists and citizens with good knowledge in the field of natural sciences and mathematics and capable of becoming intellectual leaders in the future. Jerome Bruner was one of the first American thinkers to recognize the lag behind principles of experiential learning as well as behavioral theory. It was Jean Piaget and Lev Vygotsky, as psychologists, who helped him realize the importance of studying the processes of development of the human mind. (Dafermos, 2016, p.28).

Considering the essence of the cultural-historical theory of L. Vygotsky, some conclusions of N. Veresov are curious: "The subject of the theory (L. Vygotsky - author) is not higher mental functions, but their origin and development." According to N. Veresov, Vygotsky's social environment is the source of the development of higher mental functions, as a result of the sociocultural process. However, L. Vygotsky is far from being the first to use the cultural-historical method in his research. N. Veresov writes: "But from the point of view of a philosophical perspective, we hardly find anything new or non-classical here. So, even W. Wundt insisted that higher psychological processes can be investigated only through the historical study of socio-cultural phenomena such as fairy tales, language and rituals. Incidentally, even the very term "higher mental functions" does not belong to Vygotsky, but to W. Wundt.

Thus, the nature of human consciousness is determined by sociocultural factors.

2.4 Педагогічні умови розвитку професійної компетентності керівника спеціального закладу загальної середньої освіти

Головною характеристикою XXI століття на сучасному етапі суспільного розвитку стає визначення світовою спільнотою гуманістичного спрямування суспільства, його інтеграція та розвиток, перехід від управління за інтуїцією до наукового управління, яке стало потужним важелем у розвитку усіх сфер суспільства. Адже розвиток сучасного суспільства спирається на освіту, що вважається основою прогресу людства. А це сприяє висуванню принципово нових вимог до всіх її структур, зокрема до керівника освітнього закладу.

Центральною фігурою управління спеціального закладу загальної середньої освіти є керівник з його правом приймати те чи інше управлінське рішення. Як відомо, сутність роботи керівника полягає в перетворенні зовнішнього завдання навчального закладу у внутрішню мету, а потім перетворення цієї мети в зовнішні завдання для співробітників навчального закладу.

Конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг та забезпечення якості освіти залежить саме від керівника та його професійної компетентності. Соціально-економічні умови розвитку держави, що ми в останній час спостерігаємо в країні, та інноваційні процеси зумовлюють необхідність випереджального розвитку освітньої галузі, модернізації управління освітою, якою передбачено «підвищення компетентності управлінців усіх рівнів» [58 с.15-16], а також принципово змінюють суть і механізми людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, філософію і психологію освіти, роль особистості у суспільстві.

Згідно науково-технічного прогресу, висуваються нові вимоги до рівня професійної кваліфікації, компетентності та управлінської культури керівних кадрів.

Управлінська діяльність як засіб впливу на суб'єктів навчально-виховного процесу, збереження специфіки закладу, його розвиток удосконалення, колектив

навчально-виховного закладу в цілому з метою впорядкування є беззаперечною. Підтримку режиму функціонування, збереження відповідної структури навчального закладу, реалізацію державних і регіональних програм розвитку освітньої сфери і мети діяльності системи освіти забезпечує кваліфікована реалізація управлінських функцій.

Аналіз теорій управління з метою визначення ролі і місця, що відводяться в них управлінню кар'єрою керівника, показує, що досить глибоко це питання розроблене в галузях економіки, менеджменту, соціології, психології, в літературі з управління персоналом [59]. Низка досліджень з вивчення і виявлення потенціалу здібностей керівників освітніх закладів [59]. Цей аспект широко представлений у роботах Ю. Васильєва, Г. Габдулліна, В. Кричевського, Ю. Конаржевського, М. Поташника, В. Маслова, Р. Шакурова. Такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Н. Бібік, В. Байденко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Колеснікова, М. Лук'янова, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Рогов, В. Сластьонін, В. Сериков, О. Савченко, М. Степко, Л. Хоружа займалися питаннями формування педагогічної та професійної компетентності.

Аналіз праць з проблеми компетентності (А. Бронська, Т. Гайворонська, І. Зязюн, М. Євтух, А. Маркова, В. Куніцина, Є. Табакова) дозволяє нам розглядати компетенцію як якість особистості, її установки, професійні, педагогічні й психологічні знання і уміння [60].

Як зазначає С. Клепко у своїх працях, компетентність з'являється внаслідок обізнаності з певною системою фактів, яка передбачає вербальне та невербальне осягнення факту, предмета, яке ми можемо назвати голографічним [60, с. 4].

У сучасній вітчизняній науці професійна компетентність педагога визначається як складна багаторівнева стійка структура психічних рис викладача, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення) (С. Демченко)

[61, с. 10]; інтегративна якість фахівця, який виявляє готовність до ефективної професійної діяльності (Ю. Пінчук) [61, с. 6].

Форма виконання керівником своєї професійної діяльності, яка зумовлена глибокими знаннями ним властивостей предметів (людина, колектив, група), що змінюються, вільним володінням змістом своєї праці (види діяльності і дії, професійно педагогічні функції, за допомогою яких ці функції реалізуються), а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям самої людини (Є. Павлютенков, В. Крижко) [61, с. 12].

Підкреслимо, що більшість вчених розглядають «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, її здатності до успішного виконання своїх завдань та повноважень.

Протягом десяти років в українській педагогіці ми спостерігаємо спробу наблизитися до адекватного розуміння термінів «компетенція» й «компетентність».

Компетенція визначалася як «загальна здатність, що базується на досвіді, знаннях, цінностях, здібностях, набутих в процесі навчання. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості» [62].

При розгляді фахових компетенцій саме як здатності фахівця відповідної кваліфікації та профілю до здійснення конкретного виду діяльності, яка ґрунтується на певному обсягу знань, умінь та навичок і окреслена колом його функціональних обов'язків, стає очевидним, що ця категорія суттєво відрізняється своєю специфікою від традиційних стандартів освіти [59].

Здійснення контрольних функцій, організація навчально-виховного процесу, розподіл функціональних обов'язків між членами колективу не можливі без відповідного створення умов праці, визначення місця і функцій кожного педагогічного працівника, що реалізовується за допомогою управління [58].

Отже, ми можемо сказати, що побудова організації навчально-виховного процесу будь-якого спеціального закладу загальної середньої освіти залежить від компетенції керівника.

Поняття компетенція (від лат. Competentia) – це відповідність та спільне досягнення, сукупність повноважень (прав, обов'язків) керівника, що визначені не тільки нормами права, а й нормами моралі.

Управлінська компетентність включає складові елементи, що є взаємозалежними, невід'ємними, та які підсилюють існування один одного.

Складові змісту управлінської компетентності керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти ми пропонуємо розглянути як :

- Загальнокультурну компетентність, яка містить етичну, духовну, країнознавчу, полікультурну, екологічну, мовну, комунікативну, лінгвокультурну, валеологічну, здоров'язберігаючу, життєтворчу компетенції.

- Загальнонаукову компетентність розглядаємо через реалізацію аналітичної компетенції, компетенції саморозвитку та самоосвіти, прогностичної, дослідницької, інтелектуально-творчої компетенції, компетенції продуктивної діяльності, пізнавально-інтелектуальної, андрагогічної, дискурсивної компетенції.

- Соціальну компетентність, до якої відноситься організаторська, корпоративна, життєва, конфліктологічна, організаційно-комунікативна, стратегічна, етнопсихологічна, психологічна, соціокультурна, емоційно-вольова, ситуаційна компетенції.

- Професійно-педагогічна компетентність реалізовується через загальногалузеву компетенцію, освітню, предметну, предметно-методичну, діагностичну, навчальну, творчу, дидактичну, оцінно-контрольну, функціональну, трудову компетенції.

- Інформаційно-правова базується на інформаційно-комунікаційній, інформаційній, правовій, етично-правовій, громадянській, технологічній компетенції.

Відповідно, ми розглядаємо управлінську компетентність керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти, як систематизований і цілеспрямований процес, що спрямований на формування у індивіда компетентностей та компетенцій, які вдосконалюються завдяки саморозвитку та з метою ефективного його функціонування в освітньому просторі, передбачає створення керівника нового типу.

Поняття «управління освітою» ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність територіально функціонуючих установ метою яких є реалізація єдиних і спільних для усіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов праці і навчання та системного механізму їх реалізації.

Поняття «управління» тісно пов'язане із поняттям «управлінська праця». Під «управлінською працею» ми розуміємо професійну діяльність керівних осіб сфери управління освітою, що має два напрями:

- керівництво підзвітними та підпорядкованими інституціями;
- спроможність прийняття законних, обдуманих, справедливих та раціональних управлінських рішень.

Професійна компетентність сучасного кваліфікованого фахівця в сучасній науковій літературі є складним багатокомпонентним поняттям, яке характеризується з точки зору кількох наукових підходів:

- діяльнісного,
- професійного,
- контекстно-інформаційного,
- соціокультурного,
- комунікативного,
- психологічного.

Кожний із вище зазначених підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю, а тому всі ці підходи знаходяться у взаємодії один з іншим і взаємодоповнюють один одного.

Розгляд поняття й сутності базової професійної компетентності передбачає розв'язання проблеми співвідношення понять «компетенція» і «компетентність».

Ми погоджуємося з думкою Ю. Ємельянова, що "компетентність" – це рівень освіти соціальних і індивідуальних форм активності, що дозволяє особі в межах власного статусу та здатності успішно функціонувати в суспільстві. У цьому означенні ми відслідковуємо досвід, знання і вміння людини в певній галузі, але, на наш погляд, поняття "компетентність" має більш широкий зміст. Поряд із поняттям "компетентність" в науковій літературі ми часто можемо спостерігати використання поняття "професійна компетентність".

В своїх працях дослідники поняття "професійна компетентність" трактують по різному.

А. Маркова розглядає професійну компетентність як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції. Її думку доповнює Т. Браже, що розглядає професійну компетентність як ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення і саморозвитку. На відміну від них Г. Курдюмов стверджує, що професійна компетентність – це система знань, умінь і навиків, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня.

Дослідники одностайні в тому, що професійна компетентність – це сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу.

Отже, професіоналізм управлінської діяльності керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти – це сукупність компетенцій, які формуються в процесі професійної діяльності й дають суб'єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням поставлених педагогічних завдань [62].

Все більший пріоритет серед вимог до керівників навчального закладу одержують вимоги системно організованих моральних, інтелектуальних, комунікативних початків. Це дозволяє успішно організовувати діяльність у економічному, культурному, соціальному контекстах.

Таким чином, проаналізувавши роботи вчених, ми дійшли висновку, що теорія і практика демонструє безліч варіантів класифікацій компетенцій. Ключові компетенції розглядаються як основний освітній результат і трактуються як міжгалузеві та міжкультурні знання, вміння, здібності, які необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах.

До ключових компетенцій фахівця можна віднести такі, що є універсальними для соціальної адаптації особистості, її вільної орієнтації в сучасному інформаційному та культурному просторах, розвитку її творчого потенціалу. Саме ці компетенції слід вважати загальнозначущими в єдиному освітньому просторі, а отже такими, які будуть сприяти вільному доступу до загальноєвропейських освітніх можливостей і послуг.

Отже, у педагогіці немає єдиного підходу до визначення поняття компетенції, компетентності та їх статусу стосовно один одного.

Принагідно зауважити, що велику роль в організації ефективної роботи спеціального навчального закладу відіграє її керівник. Він має бути здатним приймати сміливі рішення, творчо вирішувати проблеми колективу (як виробничі, так і особистісні), дбати про його добробут.

Керівник – особа, на яку офіційно покладено функції управління установою (підприємством) та організації її діяльності. Організаторська діяльність директора навчального закладу спрямована на формування педагогічного колективу, колективу однодумців. У цій роботі особливу роль відіграють особистісні якості керівника – його професіоналізм, загальна і педагогічна культура, зацікавленість у справах школи, вчителів та учнів, вміння ставити завдання і досягати їх рішення.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує об'єктивна потреба в сприянні особистісному розвитку керівників спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів їх особистісних та професійних якостей як неодмінній умові їх професійного вдосконалення, визначення провідних соціально-психологічних механізмів й умов, що ініціюють особистісний розвиток управлінців на різних етапах їх професійної діяльності.

На думку Г. Єльнікової, поняття «культура управлінської праці» містить такі різновиди культури: загальна, або загальнолюдська культура, культура політична, правова, естетична, педагогічна з її багатьма відтінками залежно від типу та специфіки навчального закладу [62].

Вчені виділяють сучасні вимоги до керівника навчального закладу, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей: організованість, комунікативна обізнаність, переконливість, наполегливість, відповідальність, впевненість у власних діях, винахідливість, висока моральність, толерантність, чуйність, гуманність, доброта, справедливість, відповідальність, комунікабельність, оптимізм, прагнення самовдосконалення тощо [61, с. 7, с.].

Можна виділити такі необхідні професійні знання: знання сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, інноваційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основних принципів менеджменту в освітніх організаціях тощо. [63].

Професійними вміннями, у даному випадку, виступають: установлення ділових контактів, організація та планування діяльності спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Важливим є взаємозв'язок професійних і особистісних якостей керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти [64].

Отже, ключовими у цій схемі є професійні й особистісні якості керівника, які визначають його здатність оптимально використовувати свої знання і вміння, що реалізуються у функціях професійної діяльності.

Зазначимо, що під функціями професійної діяльності керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти ми розуміємо відокремлені напрями керівництва, які повинні бути забезпечені управлінськими діями. Основними функціями вважаємо: організацію, планування, координацію, прогнозування, прийняття та виконання управлінських рішень, регулювання та коригування роботи закладу, активізацію та мотивацію педагогічної діяльності, контроль і корекцію навчально-виховного процесу.

Структура професійної компетентності фахівця може бути розкрита через педагогічні вміння, які він має, а вміння розкриваються через сукупність послідовних дій, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення педагогічних завдань.

Зміст теоретичної готовності фахівця нерідко розуміється лише як певна сукупність психолого-педагогічних і спеціальних знань. Але формування знань - не самоціль. Знання, що лежать в структурі досвіду фахівця мертвим вантажем, не будучи до того ж зведеними в систему, залишаються нікому не потрібним надбанням. Ось чому необхідно звернення до форм прояву теоретичної готовності. Такою є теоретична діяльність, у свою чергу виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у фахівця аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Зміст практичної готовності фахівця виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто діях, які можна спостерігати. До них відносяться організаторські та комунікативні вміння. Організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності та організацію діяльності колективу, що перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. До організаторських умінь відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі і орієнтовані.

Педагогічний моніторинг є об'єднуючим початком соціологічного, психологічного та управлінського моніторингу з метою отримання цілісного уявлення про особистості педагогів. Такий комплексний підхід до вивчення особистості педагога, навчальної ситуації і т. д. спрямований, перш за все, на осмислення реальних професійних можливостей.

Як зазначає Л. Даниленко, керівники навчальних закладів не готові до перспективного розвитку, а головним у своїй діяльності вважають вирішення завдань поточного функціонування. [65, с. 32]. Адже, якщо людину постійно привчати засвоювати обсяг відповідних знань та навичок у готовому вигляді, через деякий час вона стане не тільки нездатною проявити особисті здібності і якості, але взагалі не зможе їх проявляти.

Для планування розвитку системи необхідно будувати модель її майбутнього. Складність цього завдання в тому, що керівники спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти є носіями певних стереотипів, які при нових суспільних змін та умов необхідно подолати. Безперервна освіта, саморозвиток та самоосвіта керівників є засобами розвитку професійних якостей керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти

. Висвітлимо їх детальніше. На сьогодні ідея безперервної освіти людини протягом усього її життя отримала поширення у всьому світі. Безперервна освіта як принцип, на якому ґрунтується організація всієї системи освіти в цілому й, отже, кожної складової її частини, визначається по суті всіма вченими й діячами освіти. Цією ідеєю керується у своїй діяльності міжнародна організація ЮНЕСКО. За означенням одного з відомих вчених цієї організації Р. Дарве, «безперервна освіта – це процес особистого, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя. Ця ідея поєднує формальне і неформальне навчання, яке здійснюється з метою придбання і удосконалення профосвіти» [65, с. 32].

Досліджуючи проблеми безперервної освіти, А. Владиславляєв дає таке визначення: «Під безперервною освітою ми розуміємо систематичну, цілеспрямовану діяльність щодо отримання й удосконалення знань, умінь і

навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти» [66, с.33].

Значний внесок у розробку безперервної освіти було здійснено в наукових працях В. Андрущенко, Н. Бібік, С. Гончаренка, Т. Десятова, І. Зязюна та інших. Дослідження неперервної освіти дає підстави стверджувати, що саме безперервність є стимулом професійного розвитку особистості. У базовому стандарті України відмічається, що підготовка сучасного керівника навчального закладу має бути багаторівневою та варіативною, залежно від базової підготовки директора та його професійної компетентності.

Спроба забезпечити своєчасну адаптацію керівних і педагогічних кадрів освіти до змін у змісті й організації їхньої праці знайшла втілення в ідеї неперервної післядипломної освіти. За діючим законодавством України, керівники освіти, навчальних закладів і педагогічні працівники повинні раз у п'ять років підвищувати свою кваліфікацію в системі післядипломної педагогічної освіти. Одним з основних завдань системи післядипломної педагогічної освіти, щодо освіти директорів спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти є надання знань керівникам освіти як менеджерам-фахівцям у галузі управління, що оцінюються лише за їх компетентністю та професійними здібностями.

В системі перепідготовки керівників навчальних закладів існує безліч методів навчання (метод розробки шкільної документації, метод аналізу конкретних ситуацій, ситуація-вправа, ситуація-оцінка, ситуація-проблема, ситуація-ілюстрація, метод ігрового моделювання (ділова гра)) та навчальнопрофесійних ситуацій (ситуації з явно вираженою суперечністю, ситуації на пошук способу вирішення, ситуації на виявлення суперечності та формулювання проблеми, ситуації з неконкретно представленою інформацією, ситуації на оптимізацію, ситуації на прогнозування, ситуації на рецензування, ситуації, направлені на розвиток логіки, комунікативно-творчі ситуації), які впливають на розвиток їх професійних якостей.

Як свідчить досвід, застосування методу конкретних ситуацій і ділових ігор розвиває гнучкість аналітичного та конструктивного мислення, здатність приймати рішення в умовах, що змінюються, творчий підхід у прийнятті управлінських рішень, сприяє розширенню соціального світогляду особистості, дозволяє з максимальною ефективністю використовувати знання і вміння колективу, який очолює керівник. Через вирішення навчально-професійних ситуацій у системі безперервної освіти розвиваються інтелектуально-евристичні, інтелектуально-логічні, творчі, комунікативні, та морально-етичні якості керівників спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти.

Визначальною умовою самоосвітньої діяльності керівника є забезпечення «навчання протягом життя». Найважливішим завданням самонавчання керівників спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти є засвоєння фахових знань, поглиблення професійної компетентності, постійний розвиток управлінських якостей.

Самоосвіта – ознайомлення з новинками педагогічної та наукової літератури, методичними посібниками, інструкціями, наказами управління освіти є також одним із шляхів підвищення управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Керівники повинні знати, на що вони витрачають свій час. Найважливішим елементом продуктивної роботи керівника є вміння контролювати свій час. Їм варто бути націленими не на виконання роботи, а на кінцевий результат.

Саморозвиток керівника спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку себе як керівника, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і функціональних якостей, компетенції в цілому, що забезпечують ефективність професійної діяльності. Професійний саморозвиток – це не масове і навіть не типове явище, тому що не всі володіють якостями, які необхідні для цілеспрямованої роботи над собою.

Саморозвиток відбувається тільки в тих, хто володіє необхідними якостями, головними з яких є: здатність до саморозвитку; внутрішня мотивація

на професійні завдання, досягнення високих результатів у їх рішення та мотивація на себе; розуміння змісту та методичних основ саморозвитку.

Слід зазначити, що не може бути саморозвитку без прагнення виконувати свої службові функції ефективно і якісно. Формування мотивів і зміна структури мотивації професійної діяльності – процес складний і тривалий. Тому неможливо швидко сформулювати у керівника школи вмотивованість на саморозвиток, якщо її немає в структурі його мотивів. Наявність даної мотивації є одним з головних професійних якостей менеджера, здатного самостійно зробити кар'єру і досягнути успіху в процесі перетворень.

Отже, саме система неперервної освіти, самоосвіта та саморозвиток керівників спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти є стимулом професійного розвитку особистості. Визначальною умовою самоосвітньої діяльності керівника є забезпечення «навчання протягом життя». Найважливішим завданням самонавчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів є засвоєння фахових знань, поглиблення професійної компетентності, постійний розвиток управлінських якостей.

2.5 Актуалізація ідей В. Сухомлинського щодо формування ціннісної сфери особистості

У XXI ст. наукова спадщина В. Сухомлинського має велике значення для формування підростаючого покоління, для виховання громадян-патріотів, для вітчизняних педагогів.

Його система патріотичного та морального виховання, його «Школа радості» свідчить про можливість педагогічного впливу, спрямованого на формування загальнолюдських цінностей, виховання в учнів любові до України, рідної мови, культури.

У системі педагогічних поглядів Сухомлинського, важливим є ідеї щодо формування ціннісної сфери особистості.

Аналіз наукових розвідок щодо гуманістичного виховання, свідчить про цікавість до його змістовних праць та педагогічної системи В. О. Сухомлинського. Це дозволяє простежити загальні тенденції його педагогічних поглядів на формування патріотизму та особистісних цінностей молодших школярів, внесок до національної та світової педагогічної скарбниці людства.

До вивчення педагогічної концепції В. Сухомлинського звертаються багато сучасних вітчизняних дослідників, зокрема В. Антонєць, О. Сухомлинська, Ч. Білецька, М. Богуславський, А. Гранкін, Н. Карпова, В. Ликова, М. Мухін, С. Соловейчик, Л. Подольна, І. Старцева, Г. Туюкіна, Т. Чепаченко та ін.

Мета аналізу дослідження – побачити, які загальнолюдські та моральні цінності написано у концепції «Школи радості» В. Сухомлинського та їх значущість для сучасної вітчизняної педагогіки.

В. Сухомлинський наголошував, що вчитель має приваблювати вихованців, надихати їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-етичних принципів, інтелектуальним багатством і працьовитістю.

Педагог виховує передусім своєю думкою і мисленням. Він має бути провідником до вершин моралі та культури [67].

На думку В. Сухомлинського, «любов вихователя до вихованців – не готове почуття, з яким він прийшов на ниву педагогічної праці. Це невсипуща, важка й захоплююча творча праця, в якій утверджується ідейна, моральна єдність колективу як єдиного цілого» [68].

Педагогічна етика В. Сухомлинського заснована на любові, ласці, доброті: «З першого дня перебування дитини в школі я прагну берегти й розвивати сердечну м'якість, тонкість почуттів. Від того, наскільки тонкими, тактовними, ніжними, чутливими до навколишнього світу будуть почуття дитини, залежить моя влада над нею».

Навчання за В. Сухомлинським – це живі людські взаємини, комунікація між педагогом і дитиною [69].

Європейські вчені відзначають, що цінності – це наші стандарти та принципи оцінка реалій життя. Вони є критеріями, за якими ми оцінюємо «речі» (людей, предмети, ідеї, вчинки та ситуації) як хороші, гідні, бажані або погані, підлі [70].

В. Сухомлинський описує цінності як переконання, погляди чи почуття дитини та її вчинки. В Енциклопедії філософії, «мораль» відноситься до кодексу поведінки, який застосовується до всіх, хто може його зрозуміти і може керувати своєю поведінкою згідно з ним. Мораль містить переконання про природу людини, віру в ідеали, про те, що є добрим, бажаним, гідним чи прагнення заради себе, правила, що визначають, що варто робити, і мотиви, які спонукають нас до вибору правильного чи неправильного курсу і впливають на наші вчинки. У дитинстві ми вчимося моралі [71].

Моральна система — це система правил. У сучасній англійській мові слова «Moral» і «Ethical» часто використовуються як синоніми. Етика - поведінковий компонент відображає те, як ми насправді поводимося, коли, наприклад, ми робимо або маємо щось, що, як ми знаємо, є поганим чи неправильним, або допомагаємо нужденній людині [72].

Цінності та уявлення про цінність є значущими в житті людини [73]. Наприклад справедливість – це те, що ми всі повинні бути готові прийняти, бо

справедливість завжди прийде, в тій чи іншій формі, рано чи пізно. Це закон причини та наслідку.

На основі філософських та педагогічних досліджень можна відзначити, що термін цінності використовується для позначення принципів, фундаментальних переконань, ідеалів, стандартів або життєвих позицій, які діють як загальні керівництва до поведінки або як точки відліку при прийнятті рішень або оцінці. Переконавання та вчинки тісно пов'язані з особистісною ідентичністю.

Цінності — це ідеали, які керують або визначають особисту поведінку людини та взаємодію з іншими. Цінності та духовний світ особистості допомагають відрізнити те, що є правильним, а що неправильне, і інформують про те, як треба жити та діяти [74]. Цінності – це ті речі, які для людини дійсно важливі.

Моральні цінності походять від двох слів «мораль» і «цінність». Мораль взаємопов'язана із кодексом поведінки, визнаного в суспільстві і прийнятим членами цього суспільства. Цінності — стандарти та принципи оцінки цінності. Вони є критеріями, за якими ми оцінюємо «речі» (людей, предмети, ідеї, дії та ситуації) як хороші, гідні, бажані або, з іншого боку, погані, нікчемні, підлі. Формування цінностей - процес багатогранний і складний. Встановлено, що специфічність усвідомлення об'єктів соціальної дійсності як цінностей передбачає наявність для цього особливих психологічних механізмів.

В процесі оцінювання відбувається психологічний процес, який спрямований на засвоєння та усвідомлення об'єктивно змістовної сторони об'єкта чи предмета людиною, на оцінювання їх властивостей з точки зору потреби, корисності, прийнятності для задоволення потреб та інтересів особистості, реалізації цілей її діяльності.

Результат цієї оцінної діяльності - усвідомлення цінності й формування ціннісних орієнтацій та ставлення. Однією з важливих складових ставлення є індивідуальна відповідальність, вона виростає в почутті соціального обов'язку людини і є поведінковим стимулом. Керуючись бажанням втілити в життя своє розуміння того, що є морально або є добро, учень робить вчинки, які мають бути

корисними громаді. Добро і зло — основні поняття моралі. В родині дитина дізнається, що таке «добре», а що таке «погано». Добро важливе не для окремої людини, а для суспільства в цілому.

Вчинки дітей з раннього віку підлягають моральній оцінці дорослими. Оцінювання відлякує учнів від небажаних дій і стимулює моральну поведінку. Це допомагає навчитися правильно судити про моральні явища, відкидати неправильні. Оцінка вчителя викликає у дитини позитивне чи негативне емоційне хвилювання. У школі учень формує основи своєї етики. Критеріями моральної оцінки є ті моральні норми, правила, які вчитель подає учням [75].

Важливою стороною моральної оцінки є емоційне переживання, присутнє при цьому ціннісному ставленні, впливає на реалізацію цінності в поведінці людини.

Поняття «ціннісне ставлення до людини» впливає з понять «цінність» та «ціннісні орієнтації».

Цінності – це властивості буття, які створює людина або які мають певне ставлення до неї. Моральні цінності описують правило доброго ставлення та культури особистості чи групи, включаючи поведінку. Моральні цінності є результатом ціннісного процесу осмислення втілення в життя цінностей Бога і людства. Отже, ці цінності керують людськими знаннями та творчістю.

Основною дефініцією поняття «цінності» є значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів людини; це те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Саме цінності наповнюють сенсом існування людини і суспільства, вони значною мірою духовно відтворюють саму людину. Цінність буття — це цінність, яка є у розвинутих людей у поведінці та тому, як ми ставимося до інших.

Наприклад, повага є основою та мотивацією кількох інших основних цінностей життя. Молодші школярі, які вчаться жити та взаємодіяти. Любов - це прихильність до іншої особистості. Любов - це основа для спілкування. Любов'ю відзначена вся людська діяльність у всіх її проявах (любов до праці, батьківщини,

близьких). Любов може спонукати до діяльності, бути її стимулом, джерелом енергії.

Проста доброта і доброзичливість – великі людські цінності. Вони містять частини інших цінностей, таких як емпатія до цінності чутливості та сміливість цінності мужності. Ця цінність також частково є розширенням цінності здібності до миру. У миролюбності та толерантності ми намагаємося навчити дітей не ображати і уникати конфліктів, не дискримінувати інших. Саме у ЗЗСО важливо навчати бути другом, вести себе дружньо й доброзичливо, а також стати більш ввічливим у колективі.

Чесність – це справедливість і пряmolінійність поведінки, визнання факту.

Мужність — це синонім хоробрості, хоробрість — це зустріч (щось, що може призвести до плачевних чи катастрофічних наслідків) або витримування (як труднощі) використання з самоконтролем.

Спокій і здатність до миру є цінностями, оскільки людина прагне допомагати іншим, а також нам самим відчувати себе краще і функціонувати краще. Крім цінностей, вони є якостями.

Наприклад, вірний – вірний і відданий особі; вірний або наполегливий у дотриманні своєї справи, ідеалу, практики чи звичаїв форма прояву людиною різноманітного ставлення до предмета, події, явища тощо.

Цінності, на які може орієнтуватись особистість, мають різнопланову класифікацію:

- глобальні цінності (природа, культура, любов, сім'я, праця, свобода);
- справжні цінності (людина, щастя людини);
- вічні загальнолюдські (головні) цінності (істина, краса, добро, справедливість);
- особистісні цінності (фізичний стан, здоров'я, пам'ять, логіка, розвиток і саморозвиток, захоплення, самопочуття, сфера почуттів, громадянська позиція, мрії, моральна й естетична культура, поведінка, вчинки, самооцінка);
- цінності рідного дому (ставлення в сім'ї, спогади про дитинство);

- цінності «великої» Батьківщини (народ, його менталітет, особливості світогляду, гуманність, чесноти людини, національна самобутність, історична пам'ять, культура, мистецтво, релігія);

- цінності малої батьківщини (школа, рідна вулиця, рідне село, мова, історія, культура, духовність, мистецтво рідного краю, соціум).

Вищими моральними цінностями є правда, сенс життя, дружба тощо. Окремі автори класифікують цінності на предметні, нормативні, вітальні, естетичні, пізнавальні та ін.

Головними критеріями цінності є корисність, необхідність для суспільства і окремого індивіда.

В. О. Сухомлинський вважав, що необхідно не тільки створювати систему цінностей, а й активно її пропагувати діями, протистояти злу і прагнути до вдосконалення суспільних відносин. Саме це було основою спілкування у Павлівській школі [76]. В. О. Сухомлинський зазначає, що всі вчителі повинні бути людьми, пристрасно закоханими в свою працю [77, с. 15]. Важливими вимогами до вчителя є вимога високої кваліфікації та наявності високих моральних якостей.

Ціннісні орієнтації - це відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їх значущості для людини.

Ціннісні орієнтації – важливі елементи структури особистості. Вони є внутрішнім компонентом свідомості та самосвідомості людини. Як і цінності, вони відіграють дуже активну роль у визначенні спрямованості моральної діяльності особистості. Ціннісні орієнтації є дуже стійкою системою, основними її детермінантами, виступають матеріальними умовами життєдіяльності, рівнем загальної культури, переконаннями, нахилами, здатностями, здібностями людини, особистісними смислами, моральними принципами, системами цінностей особистості, суспільства чи якоїсь окремої референтної групи. Вони

формуються у процесі соціалізації, виконання певних соціальних ролей, засвоєння системи суспільних цінностей.

Ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та волевими якостями особистості. У процесі спільної діяльності, яка визначає взаємини людей в групах складаються групові ціннісні орієнтації. Система ціннісних орієнтацій утворює змістову сторону спрямованості особистості і виявляє внутрішню основу її ставлень до дійсності. Розвинуті ціннісні орієнтації особистості – показник її зрілості та сформованості, нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака інфантилізму особистості. Ціннісні орієнтації впливають на стиль мислення особистості, спосіб її життя, перебіг емоційних процесів.

Педагогічною наукою обґрунтовані різні підходи до визначення основних властивостей ціннісних орієнтацій.

В їх основу покладено:

- основні сфери життєдіяльності людини (матеріальні й духовні цінності та орієнтації);
- форми свідомості й тип культури (суспільно-політична, моральна, естетична, екологічна);
- сфери самоствердження особистості (ціннісні орієнтації пов'язані з сім'єю, трудовою діяльністю та її різновидами, освітою);
- вікові особливості (орієнтація учнівської молоді);
- приналежність до певної соціальної групи та інші принципи.

Система ціннісних орієнтацій особистості не є стабільною та незмінною. Утверджуючись у свідомості людей вона стає їх провідним мотивом поведінки в повсякденній життєдіяльності. Динамічність ціннісних орієнтацій та ставлень проявляється у розвитку та зміні ставлення до свого оточення, продуктів своєї життєдіяльності. На мобільність системи ціннісних орієнтацій впливають такі фактори, як нові умови життєдіяльності людини, моральні норми поведінки, умови мікрооточення та макрооточення, міжособистісний вплив, вікові та індивідуальні психологічні особливості, ступінь реалізації Я-концепції особистості, характер і система виховання тощо. В якості базових гуманістичних

цінностей, що характеризують індивідуальну культуру особистості, рівень її вихованості, визначені добро, відповідальність, совість.

Ці категорії взаємозв'язані між собою. Добро – це нормативно-оцінна категорія моральної свідомості, яка в узагальненій формі означає, з одного боку, належне і морально-позитивне, а з іншого – морально-негативне, ганебне, недозволене у вчинках і мотивах людей, в явищах соціальної дійсності. Мораль впливає на людську поведінку з позиції протиставлення добра і зла. Тому добро і зло - категорії етичної свідомості, від змісту яких залежать усі інші етичні уявлення. Добро як передумова особистісно-гуманного підходу до людини орієнтує на ставлення до неї як суб'єкта соціального прогресу, власного життя, спрямовує на морально цінну взаємодію з різними сторонами оточуючого світу, сприйняття іншого як цілі, а не засобу для досягнення своїх власних інтересів. Добро – це і позиція відкритості світу, прийняття світу й себе, здатність і готовність культивувати людяність в собі і навколо себе. Воно є передумовою практично-дійового ставлення людини до світу. Добро безкорисне, щедre і не вимагає обов'язкової винагороди. Воно дозволяє людині і суспільству жити, розвиватись, благоденствувати, досягати гармонії і досконалості. Відповідальність – сила громадської думки, моральна відповідальність особистості, почуття обов'язку, совісті і сорому. Зміни у сучасному суспільстві зумовлюють переосмислення особистісних якостей, які характерні сучасній людині. Описуючи гармонійну, адаптовану до сучасних умов особистість, учений наділяє її такими необхідними якостями як цілеспрямованість, здатність самостійно приймати рішення та брати за них відповідальність, воля, рішучість, наполегливість, активність, творчість, гнучкість, технологічність та ініціативність [78].

Совість – процес, містить безліч компонентів, усвідомлене ставлення до необхідності морального вдосконалення, набуття і розвиток навичок гідного й шанобливого ставлення до людей. Вирішальну роль у розвитку особи відіграє совість. Вона активізує моральне життя людини, є важливим «механізмом» ствердження добра й справедливості.

Совість (сумління) – форма усвідомлення себе як моральної істоти, а тому і внутрішній регулятор здатності до самоконтролю, самостійного формулювання обов'язків, вимог, до критичної самооцінки, адекватної з точки зору моралі поведінки. Поняття «совість» у перекладі – свідомість. Тісний зв'язок совісті з явищами свідомості простежуємо в багатьох мовах (грецькій, латині, французькій).

Наявність почуття совісті в людини визнається всіма культурами. Чим складніший внутрішній світ людини, тим багатоманітнішими є взаємини людини з навколишнім світом, тим сильніша потреба врівноважити свій духовний світ і бути автономною особою.

Гуманність - це характеристика особистості, яка акумулює комплекс якостей, що характеризують ціннісне ставлення людини до людини (ставлення до неї як до найвищої цінності, як до мети, а не засобу), повага її прав і свобод.

На основі практичного досвіду В. Сухомлинський описав складові педагогічної майстерності вчителя:

- гуманізм - ставлення до дитини як найвищої цінності, що виявляється гармонійним поєднанням доброти, любові, милосердя, чуйності;

- професіоналізм - глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки і психології;

- педагогічні здібності - комунікабельність, інтуїція, переконання, оптимізм, здатність до творчості;

- педагогічна взаємодія - професійний такт учителя, культура мови і спілкування з учнями, врахування психофізіологічних особливостей дитини [79, с. 174].

Гуманність проявляється через вчинок – шанування, що є вищим ступенем морально-духовного ставлення людини до людини – відзначає І. Бех. Його мотивом виступає особливий тип мотивації «Я дію заради тебе» [80].

Виходячи з того, що гуманістична етика визнає пріоритетом людину, її унікальність, неповторність, її щастя, потреби та інтереси, головним критерієм добра є все те, що сприяє прояву справжньої сутності людини – її

саморозкриттю, самовияву, самореалізації, все, що надає смисл людському існуванню. Людина із сформованим вчинком вірності сприймає іншу людину в контексті турботливого ставлення до неї. На таку людину можна покластися, бо вона не підведе у будь-якій справі. Це відповідальність найвищого порядку.

Світове значення має педагогічна система В. Сухомлинського. Етика Сухомлинського – це цінність людини, її індивідуальна свобода та гідність, які є основою всіх соціальних, політичних та особистісних зусиль.

Вирішення завдань виховання гуманістичних цінностей учнів в умовах НУШ визначається, їх педагогічною інтерпретацією. Педагогічна функція цінності реалізується в її орієнтуючій, спрямовуючій ролі в життєдіяльності особистості і проявляється в саморегуляції її поведінки.

2.6 Формування екологічної культури старшокласників в сучасній середній школі США

У дослідженні встановлено, що проблема формування екологічної культури підростаючого покоління є однією з актуальних у сучасній соціально-економічній ситуації, проте недостатньо досліджена у педагогіці. Особливий інтерес викликає зарубіжний досвід формування екологічної культури старшокласників, зокрема США, де виявляють особливий інтерес до вирішення регіональних та глобальних екологічних проблем.

Вивчення та аналіз наукових джерел дає можливість стверджувати, що екологічна культура найчастіше розглядається американськими вченими як інтегрована якість особистості, що включає систему екологічних знань, практичних навичок, переконань та ціннісних орієнтацій щодо навколишнього середовища, забезпечення раціонального використання природних ресурсів, оволодіння новими технологіями природокористування та дотримання принципів сталого розвитку. Формування екологічної культури особистості здійснюється у процесі систематичного та цілеспрямованого екологічної освіти та виховання.

В американській системі освіти існують такі моделі формування екологічної культури майбутнього громадянина: статична (Р. Лукас), динамічна (Д. Палмер, Д. Уззел), лінійна (П. Джіолітто) та нелінійна (С. Стерлінг, Д. Купер), які включають різні структурні компоненти.

Аналіз змісту екологічної освіти у старшій школі США, який є важливим засобом формування екологічної культури учнів, дозволяє виділити два основні напрямки його визначення та обґрунтування – диференціації та інтеграції. Перший напрямок передбачає включення елементів екологічного змісту до всіх дисциплін шкільного навчання; друге – забезпечує їх синтез за предметно-цикловими та міжцикловими ознаками. Практичний напрямок процесу формування екологічної культури учнів реалізується у шкільній практиці США за допомогою проектного навчання, що сприяє розвитку у старшокласників

інтересу до проблем навколишнього середовища, забезпечує оволодіння практичними навичками вирішення екологічних завдань місцевого, регіонального, національного та глобального характеру.

Здійснено моніторинг сформованості екологічної культури американських та українських старшокласників. Встановлено, що американські старшокласники мають перевагу у рівнях екологічної культури за окремими критеріями, зокрема, мають більш високий рівень за ціннісно-мотиваційним та діяльно-поведінковим критеріями. Українські старшокласники мають глибші знання, тобто переважають своїх однолітків із США за когнітивно-аналітичним критерієм. Однак у них недостатньо ґрунтовно сформовано ціннісне ставлення до природи, не завжди проявляється потреба у практичній природоохоронній діяльності.

У результаті аналізу теорії та практики екологічної освіти та виховання старшокласників США виділено основні тенденції формування їхньої екологічної культури, а саме: орієнтованість екологічної освіти та виховання на реалізацію державної політики США у сфері екології; розширення мережі державних установ та громадських організацій у здійсненні екологічного виховання учнівської молоді; забезпечення органічної єдності екологічної освіти та практичної природоохоронної діяльності учнів; здійснення екологічної освіти та виховання на міждисциплінарній основі; активне використання методу проєктів як основного способу формування екологічної культури старшокласників; систематична діагностика сформованості екологічної культури підростаючого покоління на державному та регіональному рівнях; широке залучення батьків, наукових установ, громадських організацій до екологічного виховання учнів та запропоновано рекомендації щодо впровадження позитивного американського досвіду у практику шкіл України.

Ключові слова: екологічна культура, середня школа, старші класи, США, екологічна освіта, екологічне виховання.

В исследовании установлено, что проблема формирования экологической культуры подрастающего поколения является одной из актуальных в

современной социально-экономической ситуации, однако недостаточно исследована в педагогике. Особый интерес вызывает зарубежный опыт формирования экологической культуры старшеклассников, в частности США, где проявляют особый интерес к решению региональных и глобальных экологических проблем.

Изучение и анализ научных источников дает возможность утверждать, что экологическая культура чаще всего рассматривается американскими учеными как интегрированное качество личности, включающее в себя систему экологических знаний, практических навыков, убеждений и ценностных ориентаций относительно окружающей среды, обеспечения рационального использования природных ресурсов, овладение новыми технологиями природопользования и соблюдения принципов устойчивого развития. Формирование экологической культуры личности осуществляется в процессе систематического и целенаправленного экологического образования, и воспитания.

В американской системе образования существуют такие модели формирования экологической культуры будущего гражданина: статическая (Р. Лукас), динамическая (Д. Палмер, Д. Уззел), линейная (П. Джиолитто) и нелинейная (С. Стерлинг, Д. Купер), которые включают в себя различные структурные компоненты.

Анализ содержания экологического образования в старшей школе США, который является важным средством формирования экологической культуры учащихся, позволяет выделить два основных направления его определения и обоснования – дифференциации и интеграции. Первое направление предполагает включение элементов экологического содержания во все дисциплины школьного обучения; второе – обеспечивает их синтез по предметно-цикловым и междуцикловым признакам. Практическое направление процесса формирования экологической культуры учащихся реализуется в школьной практике США с помощью проектного обучения, которое способствует развитию у старшеклассников интереса к проблемам окружающей

среды, обеспечивает овладение практическими навыками решения экологических задач местного, регионального, национального и глобального характера.

Осуществлен мониторинг сформированности экологической культуры американских и украинских старшеклассников. Установлено, что американские старшеклассники имеют преимущество в уровнях экологической культуры по отдельным критериям, в частности имеют более высокий уровень за ценностно-мотивационным и деятельно-поведенческим критериями. Украинские старшеклассники имеют более глубокие знания, то есть преобладают своих сверстников из США за когнитивно-аналитическим критерием. Однако у них недостаточно основательно сформировано ценностное отношение к природе, не всегда проявляется потребность в практической природоохранной деятельности.

В результате анализа теории и практики экологического образования и воспитания старшеклассников США выделены основные тенденции формирования их экологической культуры, а именно: ориентированность экологического образования и воспитания на реализацию государственной политики США в сфере экологии; расширение сети государственных учреждений и общественных организаций в осуществлении экологического воспитания учащейся молодежи; обеспечение органического единства экологического просвещения и практической природоохранной деятельности учащихся; осуществления экологического образования и воспитания на междисциплинарной основе; активное использование метода проектов как основного способа формирования экологической культуры старшеклассников; систематическая диагностика сформированности экологической культуры подрастающего поколения на государственном и региональном уровнях; широкое привлечение родителей, научных учреждений, общественных организаций к экологическому воспитанию учеников и предложены рекомендации по внедрению положительного американского опыта в практику школ Украины.

Ключевые слова: экологическая культура, средняя школа, старшие классы, Соединенные Штаты Америки, экологическое образование, экологическое воспитание.

The thesis deals with the environmental culture of USA high school students. In the research principles, theoretical approaches and models of environmental culture of U.S. future citizens are analyzed. In addition, content, forms and methods of environmental culture of students are determined and generalized.

The fostering of the environmental culture of American and Ukrainian high school students was monitored. It has been established that American high school students have an advantage in the levels of environmental culture according to certain criteria, in particular, they have a higher level of value and motivation component as well as action and behavioral one. Ukrainian high school students have deeper knowledge and they outperform their peers from the United States in terms of action and behavioral test. However, they do not have a thoroughly formed value attitude to nature.

Key words: environmental culture, high school, high school students, the United States of America, environmental education.

Актуальність теми. Проблема формування екологічної культури особистості є особливо актуальною на сучасному етапі державного й духовного відродження України, коли кожна людина, незалежно від її спеціальності, має бути екологічно вихованою. Адже передбачення результатів впливу на навколишнє середовище – одна з найгостріших проблем сучасності і розв'язувати її може тільки екологічно культурна людина. Тому підвищення екологічної культури широких верств населення є загальновизнаною домінантою в сучасному екологічному русі. У зв'язку з цим особливого значення набувають духовно-моральні імперативи, покликані здійснювати облагороджуючий вплив на людину, виховувати її в дусі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати почуття відповідальності за прийняті рішення щодо довкілля.

Потреба в екологічно культурних громадянах, здатних ефективно розв'язувати екологічні проблеми, запобігати можливості їх загострення ініціювала зародження і розвиток у другій половині ХХ століття нових галузей педагогічної теорії і практики – екологічної освіти та виховання, які сьогодні активно підтримуються урядами багатьох країн світу і становлять престижний об'єкт міжнародного співробітництва. Провідну роль у цьому процесі відіграють Сполучені Штати Америки, які зацікавлені у розв'язанні регіональних і глобальних екологічних проблем та формуванні у громадян, особливо молоді шкільного віку, високого рівня екологічної культури. Саме тому перший Міжнародний семінар з екологічної освіти відбувся в США у 1970 році, де визначались найбільш ефективні шляхи подолання екологічної кризи як на регіональному, так і глобальному рівнях. Ця країна має значний досвід та усталені традиції вирішення проблем збереження довкілля, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими і практичними результатами в сфері формування екологічної культури зростаючої особистості.

Зважаючи на те, що Україна обрала шлях до входження у європейський і світовий економічний та культурний простір, в якому освіта та виховання набувають все більшого значення, вивчення досвіду формування екологічної культури в школярів зарубіжних країн стає доцільним і відповідає сучасним тенденціям реформування шкільної освіти відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку екологічної освіти в Україні.

Безпосередньо на необхідність природоохоронного виховання учнів вказували в своїх роботах американські науковці О. Леопольд, Дж. Марш, Г. Пінчет та ін. Аналогічні питання порушували вітчизняні науковці: Д. Анучин, П. Блонський, І. Бородін, В. Ватхеров, В. Вернадський, В. Докучаєв, М. Корф, П. Лесгафт, О. Семенов-Тянь-Шанський та ін. Погляди вищенаведених педагогів та науковців мали значний вплив на розроблення теоретичних і прикладних положень формування екологічної культури підростаючого покоління.

У розробці теоретико-методологічних засад екологічного виховання та освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття важливу роль відіграли роботи Г. Альтмана, Дж. Свана, В. Степпа, Дж. Труста, А. Уттона та ін.

Фундаментальні дослідження теорії і практики екологічної освіти та виховання здійснюються в Україні і країнах СНД (Т. Бачинська, П. Бачинський, І. Бех, В. Борейко, А. Захлебний, І. Костицька, Н. Костецький, С. Кравченко, В. Крисаченко, Т. Кучер, І. Павленко, О. Плахотнік, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, А. Романова, Л. Симонова, С. Скрипник, С. Совгіра, І. Суравегіна, Г. Тарасенко, І. Ярита та ін.).

Міжнародне співробітництво у галузі екологічної освіти і виховання та посилення інтеграційних процесів у цій сфері освітньої діяльності на макрорегіональних та глобальному рівнях ініціювали інтерес до вивчення зарубіжного досвіду формування екологічної культури підрастаючого покоління з метою ознайомлення з його досягненнями і конструктивного використання для вдосконалення та подальшого розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики з проблем довкілля.

Комплексне узагальнення педагогічного досвіду й виявлення загальних еволюційних процесів, що стосуються формування екологічної культури учнів старших класів США, до цього часу не здійснювалось.

Такий стан справ призводить до існування низки суперечностей, які потребують вирішення, між:

- важливістю формування екологічної культури учнів загальноосвітньої школи і недостатньою увагою до цієї проблеми у вітчизняній педагогічній теорії і практиці;

- економічними та соціально-політичними вимогами суспільства до пошуку шляхів удосконалення екологічної освіти і виховання учнівської молоді в Україні та реальним станом вивчення і використання позитивного досвіду зарубіжних країн, зокрема США;

- необхідністю підсилення практичної спрямованості процесу формування екологічної культури старшокласників і відсутністю системного

теоретичного та прикладного узагальнення моделей, змісту, форм і методів екологічної освіти та виховання учнів у США.

Мета дослідження – визначити й узагальнити тенденції та змістово-методичне забезпечення процесу формування екологічної культури учнів старших класів сучасної середньої школи США та розробити рекомендації щодо їх використання у вітчизняній виховній практиці.

Аналіз американської законодавчої бази та наукової літератури засвідчив, що федеральна екологічна політика США за останні десятиліття досягла значного успіху у вирішенні глобальних проблем в охороні навколишнього середовища. З'ясовано, що в Сполучених Штатах Америки всі три гілки влади здійснюють вплив на федеральну екологічну політику. В останнє півстоліття прийнято низку федеральних законів, що стосуються контролю над забрудненням повітря, водойм, регулювання впливу пестицидів на навколишнє середовище, захист морських ссавців, чисту воду, про консервацію і відновлення ресурсів, про запобігання розливу нафти тощо. Екологічні витрати у США становлять значну частку валового національного продукту, починаючи з 1,0 % в 1970 році і майже 3,0 % у 2010 році.

На формування еволюційних процесів екологічної політики США впливають чотири чинники:

1. Розвиток руху на захист навколишнього середовища.
2. Еволюційні екологічні процеси в сфері виробництва.
3. Процес становлення Управління з охорони навколишнього середовища.
4. Збільшений попит стосовно екологічної якості з боку електорату.

Все це доводить, що Сполучені Штати Америки, як сучасна високорозвинена держава, зацікавлені в розбудові динамічної, багатовекторної системи розгалужених взаємостосунків, що характеризуються спільністю інтересів у вирішенні регіональних і глобальних проблем, серед яких: подолання екологічної кризи та поширення, вдосконалення екологічної освіти широких верств населення, і особливо молоді шкільного віку. Держава досить системно

працює над формуванням екологічно свідомих і компетентних громадян, здатних ефективно розв'язувати екологічні проблеми, запобігати можливості їх загострення.

Встановлено, що в США постійно зростає кількість науковців і їхніх досліджень у сфері екологічної освіти та виховання. За останні 40 років кількість робіт з екологічної проблематики різнилась з року в рік, відображаючи зміни зацікавленості суспільством проблемами формування екологічної культури майбутніх громадян. Так, за даними дослідників Р. Вілсона і Д. Сміта, кількість статей з екологічного виховання в педагогічних журналах зросла у порівнянні із 80–90 роками ХХ століття на 40,0 %.

Аналізуючи наукові праці з проблеми формування екологічної культури учнів у середній школі США, нами виділено кілька їх груп за характером розкриття тих чи інших сторін змісту досліджуваного поняття, визначення теоретичних підходів та моделей здійснення екологічного виховання.

Варто зазначити, що поняття «екологічна культура» в американській педагогічній літературі США набуло широкого тлумачення. Воно пов'язується з оволодінням школярами різнобічними знаннями про навколишнє середовище (природне та соціальне), опануванням умінь та досвідом розв'язання екологічних проблем, передбаченням можливих наслідків природо-перетворювальної діяльності, потребою у постійному спілкуванні з природою, а також безпосередньою участю в природозахисному русі.

Екологічна культура, зазначають американські вчені В. Степп та Дж. Сван, виявляється у свідомості, мисленні та поведінці особистості. Формування екологічної культури, на думку науковців, має спиратися на знання про організацію, енергетику та функціонування біосфери, взаємодію суспільства й окремої людини з природою, про ціннісні екологічні орієнтації, систему норм і правил ставлення до природи, уміння та навички з її вивчення та збереження.

У загальному американському значенні екологічна культура – це інтегративна якість особистості, яка поєднує за допомогою холістичного бачення природничі і соціальні науки з природою та людством. А метою формування

екологічної культури є виховання розсудливого, екологічно освіченого громадянина, який усвідомлює і розуміє складність природних систем та вплив людської поведінки на ці системи. Екологічно культурний громадянин повинен бажати і бути спроможним використати набуті навички у вирішенні проблемних ситуацій. Екологічна культура повинна розробити стратегію дій на підтримку якості людського життя в середині життєздатної глобальної екосистеми. Ці характеристики екологічної культури відображають погляди багатьох науковців США, які прагнули узагальнити трактування цього поняття вченими всього світу.

У результаті вивчення американських наукових джерел ми приходимо до висновку, що формування екологічної культури особистості здійснюється в процесі систематичної й цілеспрямованої екологічної освіти та виховання. В англійській літературі ці дві категорії, тобто екологічна освіта й екологічне виховання, є взаємопов'язаними, оскільки у цьому значенні вживається одне слово – education.

У США використовують визначення екологічної освіти, що запропоноване на першій міжнародній нараді з педагогічної екології (Невада, 1970 р.), згідно з яким – це неперервний процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування вмінь та стосунків, необхідних для усвідомлення й оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і навколишнім середовищем.

Екологічне виховання, як свідчать наукові праці американських учених, – це складний соціальний процес, спрямований на оволодіння підростаючим поколінням суспільним досвідом ціннісного ставлення до природи, формування громадянської відповідальності за збереження її якісних параметрів у процесі опанування знань, відносин, а також умінь приймати рішення та розв'язувати екологічні проблеми.

Педагоги США при визначенні мети і завдань формування екологічної культури беруть за основу стратегічні положення розвитку цієї галузі педагогічної науки і практики, що приймалися на спеціально скликаних міжнародних форумах, починаючи з другої половини ХХ століття. Визначена в

них міжнародною педагогічною громадськістю спільна мета підвищення екологічної культури широких верств населення планети знайшла відображення і в національних концепціях шкільної екологічної освіти США. На спільність науково-теоретичних пошуків суттєво вплинули інтеграційні процеси, що відбуваються в сфері екології, економіки, політики, міжнародних відносин, культури, освіти та ін.

Досліджено, що в екологічній освіті та вихованні молодого покоління американські педагоги виділяють такі пріоритети, які, на їхній погляд, мають принципове значення для кардинальної зміни відносин з навколишнім середовищем: формування екологічної свідомості, почуття відповідальності за стан навколишнього середовища, формування екологічної культури, готовність до практичних дій з охорони довкілля, прищеплення екологічно орієнтованих переконань та настанов.

Головна мета при вивченні екології та здійсненні екологічного виховання, як зазначається в нормативних документах про освіту в США, полягає у формуванні науково й екологічно грамотних громадян, яким властиве глобальне, екологічне та екоцентричне ставлення до природного світу. Отже, найбільш загальною метою екологічної освіти та виховання є створення суспільства, яке здатне встановити, розвивати і підтримувати стан глобальної рівноваги. Тобто екологічна освіта та виховання покликані включити в себе всі види вивчення і генерування знань та людських ресурсів, які здатні досягти цієї «рівноваги в суспільстві». Всі завдання формування екологічної культури школярів США можна поділити на чотири основні групи: поведінкові, пізнавальні, деонтологічні та аксіологічні.

Отже, і мета, і завдання формування екологічної культури майбутніх громадян США містять у собі надзвичайно важливі проблеми, пов'язані з докорінною зміною традиційно споживацької психології людини щодо природи та її ресурсів на морально відповідальну за наслідки природокористування, формування такого менталітету та ціннісних якостей особистості, які б сприяли подоланню екологічної кризи, гармонізації взаємин між людиною й довкіллям.

Вивчення літературних джерел і матеріалів з питань педагогічної екології, що видаються у США, дозволило виділити загальні принципи формування екологічної культури: цілеспрямованість процесу формування екологічної культури учнів, його цілісність, міждисциплінарність, прогностичність, системність, систематичність і неперервність у вивченні природи, взаємозв'язок краєзнавчого, національного, регіонального й глобального підходів до розкриття проблем довкілля, єдність інтелектуальних, емоційних та вольових виявлень особистості, ціннісне ставлення до природного довкіллям.

На початку XXI століття в США розпочалася серйозна робота щодо створення ефективної моделі процесу формування екологічної культури майбутніх громадян. Одна із перших спроб була здійснена ще в середині 70-х років XX століття. Трьохвимірна модель була запропонована в 1974 році Шкільною радою у штаті Вірджинія і пізніше опублікована Р. Лукасом. Вона складається з двох підсистем – формальної і неформальної, є динамічною, оскільки враховує індивідуальні особливості й особистий досвід учнів. У цьому випадку три складові моделі виступають сферами, які постійно обертаються. Модель формування екологічної культури П. Джіолітто є статичною моделлю, відповідно до якої існують теж три виміри: когнітивний, етичний і діяльнісний. С. Стерлінг і Д. Купер у 2001 році презентували дві моделі формування екологічної культури, внаслідок використання якої особистість прогресує, стає культурною в сфері навколишнього середовища. Обидві моделі включають п'ять компонентів. Перша модель – лінійна передбачає, що особистість проходить всі етапи формування екологічної культури в точній послідовності один за одним: усвідомлення – розуміння і знання – навички – ставлення і цінності – дії. Це версія нелінійної моделі, в якій всі елементи взаємопов'язані і доповнюють один одного.

Американська дослідниця О. Бартош, здійснюючи аналіз різних моделей формування екологічної культури, запропонувала власну, відповідно до якої її структурними елементами є: когнітивний, нормативний, ціннісний і діяльнісний.

У загальному, здійснюючи аналіз запропонованих американськими науковцями моделей, можна констатувати, що формування екологічної культури передбачає органічне поєднання емоційного співпереживання, що базується на глибоких і різнобічних знаннях на основі холістичного бачення екології та навколишнього середовища.

Серед основних теоретичних положень, що покладені в основу формування екологічної культури особистості в США, можна виділити такі: перехід від антропоцентризму до екоцентризму, від редукціонізму до холізму, від конкуренції до мутуалізму і локальної чи глобальної позиції до локально-глобальної. Ці теоретичні засади, як стверджують учені США, спираються на знання про організацію, енергетику та функціонування біосфери, взаємодію суспільства й окремої людини з природою, про ціннісні екологічні орієнтації, систему норм і правил ставлення до природи, уміння та навички з її вивчення та збереження.

Аналіз сучасних тенденцій визначення змісту екологічної освіти у шкільних програмах, навчальних планах та підручниках США дозволяє виділити два основних напрями – диференціації та інтеграції. Перший напрям передбачає включення елементів змісту в усі дисципліни шкільного курсу навчання; другий – забезпечує їх синтез за предметно-цикловими та міжцикловими ознаками.

Міждисциплінарний підхід до організації змісту екологічної освіти у навчальних дисциплінах та спеціалізованих курсах виконує координуючі функції, що дозволяє об'єднувати різні аспекти екологічної проблеми в єдине ціле і формувати в учнів комплексне розуміння ситуацій, пов'язаних із взаєминами людини та навколишнього середовища.

Інтеграція екологічної освіти в старших класах США здійснюється насамперед за допомогою використання інфузії й інсерції (щось вилучається із навчального плану, доповнюється екологічний курс). Недоліком інсерції є те, що окремий екологічний курс часто вважається периферійним до основного навчального плану. Такий підхід часто базується на процесуальних цілях у навчальному плані. В учнів з'являється більше часу дізнатися про цінності,

кооперацію, прийняття рішень та аналіз, вивчаючи детально навколишнє середовище. Інфузія здебільшого передбачає змістову інтеграцію. Її інколи називають тематичною освітою, де екологічні теми використовуються для доповнення і підсилення предметів. Перевагою інфузії виступає її легке втілення. Але вона часто використовується на рівні початкової школи, де один вчитель викладає всі дисципліни. В середній школі вчителі словесності, природничих і соціальних наук можуть використовувати екологічне просвітництво, навички й етику в навчальному плані без зміни курсу.

З'ясовано, що у США зміст екологічної освіти має багатокомпонентну структуру, у складі якої виділяють чотири основні елементи, що утворюють його ядро: пізнавальний, ціннісний, нормативний та діяльнісний. Зазначені складові змісту екологічної освіти тісно взаємопов'язані. Вони є цілісною системою екологічно орієнтованих знань, умінь і навичок, спрямованих на формування в учнів відповідального ставлення до природи, розуміння її універсальної цінності для людини, опанування досвідом практичного розв'язання проблем довкілля. Екологічна освіта реалізується в змісті навчально-виховного процесу як через віддзеркалення екологічної проблематики у різних циклах навчальних дисциплін відповідно до їх логіки і структури, так і в спеціалізованих дисциплінах типу «Захист навколишнього середовища», «Людина і довкілля», «Взаємодія людини з природою», побудованих на інтегративній основі.

Практичне спрямування процесу формування екологічної культури старшокласників реалізується в середній школі США за допомогою проектного навчання (міждисциплінарна можливість для формування навичок реального світу, розробляється і скеровується вчителем). Тому всі учні старших класів виконують екологічні проекти і при цьому досліджують проблеми реального світу в міждисциплінарний спосіб. Використання методу проектів сприяє формуванню в учнів зацікавленості в проблемах довкілля, розвиває їх інтелектуально й забезпечує опанування практичними навичками у розв'язанні екологічних завдань. Крім глобальних проблем, що стають основою для розроблення екологічних проектів, вчителі пропонують і більш прості та

конкретні, а саме: якість води і її збереження, продукти харчування та їх споживчі властивості, охорона насаджень, тварин і птахів, екологізація фермерських господарств тощо.

Екологічний проект, який виконують учні старших класів, має певну структуру, тобто складається з сукупності певних етапів. Перший етап передбачає ознайомлення старшокласників з актуальними екологічними проблемами певної місцевості. Він дозволяє учням проявляти свободу і гнучкість у виборі систем і проблем, які визначають індивідуальний інтерес учнів і торкаються певної громади, про яку вони піклуються. Намір виконувати той чи інший проект може відображати прагнення школярів здійснювати його в індивідуальному чи колективному варіанті. Другий етап виконання проекту має на меті пошук учнями інформації про екологічні проблеми і можливі шляхи їх вирішення. Третій етап передбачає вивчення і дослідження учнями екологічної проблеми або системи в контексті сталості екології, економіки і суспільства. При цьому старшокласники співпрацюють із експертами громади, знаходять шляхи вирішення обраних проблем, розробляють моделі чи визначають зміни в екосистемі. Четвертий етап полягає в презентації проекту на громадському форумі.

Таким чином, виконання екологічних проектів створює реальні можливості для залучення учнів старших класів до природоохоронної діяльності, формування у них досвіду екологічної поведінки та готовності здійснювати екологічно доцільні вчинки.

Сучасний стан розвитку України зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив формування екологічної культури всіх верств населення та висуває нові вимоги до змісту, форм і технологій виховання цього особистісного утворення. Сьогодні відбувається переосмислення цілей, завдань екологічної освіти старшокласників та розробка на цій основі принципів реформування системи екологічного виховання.

Проаналізуємо, як українські дослідники і науковці СНД розглядають сутність екологічної культури. Як зазначають вітчизняні (Є. Король, С. Лебідь,

І. Павленко, О. Плахотник, Н. Пустовіт та ін.) та американські (Д. Дісінгер, Д. Палмер, С. Стерлінг, В. Стапп та ін.) вчені, екологічна культура є частиною загальної культури особистості. А. Горелов підкреслює, що поняття “культура” – екологічне по суті і стосується обробітку землі (від лат. “обробіток, обробка”) [81]. На думку А. Юдіна, прийняття будь-якого з визначень “культури” передбачає методологічну установку, що існують певні рівні розвитку, які складаються в щось на зразок драбини, на сходинках якої і розташовуються “суспільства” [82, с. 55].

І. Власова зазначає, що відомо більше двохсот п’ятидесяти визначень цієї категорії і звертає увагу на те, що культура як явище суспільства багатогранна. Узагальнюючи існуючі визначення, науковець узагальнює: культура – це: 1) це система матеріальних і духовних цінностей особистості та суспільства; 2) умова і результат розвитку особистості; система нормативних орієнтацій.

Слід підкреслити, що ставлення до природи є власне суттєвий аспект культури, при цьому культура виступає як специфічна для людини форма її зв’язку з природою, її єдності з нею, людське ставлення до природи, що виникає в ході історії. Отже, тільки мораль, моральні орієнтації на майбутнє, відповідальність перед майбутніми поколіннями стають чинниками регулювання ставлення до природи на рівні культури. У своєму дослідженні ми виходили з того, що поведінка людини в природному середовищі, використання її багатств в основному визначається рівнем культури суспільства, а споживацьке, утилітарне ставлення до навколишнього середовища призводить до антагонізму культури і природи.

А. Горелов стверджує, що зв’язки між культурою і природою, між соціальною та екологічною поведінкою фундаментальні і незмінні [81].

Все це підкреслює, що тісний зв’язок між культурою і природою робить актуальним завдання синтезу екологічно позитивних тенденцій всіх видів культур [81].

Формування екологічної культури – процес складний, він забезпечується узгодженим впливом ідеології, права, науки, виробництва, мистецтва й освіти.

Свій істотний внесок у вирішення проблеми формування екологічної культури підростаючого покоління, а в цьому одностайні і вітчизняні й американські дослідники, повинні зробити школа і педагогіка.

Ми вважаємо, що формування екологічної культури старшокласників – це процес становлення екологічно грамотної особистості в результаті цілеспрямованої підготовки та її власної активності. На наш погляд, особливу увагу слід звернути на те, що формування екологічної культури не може бути тільки засобом профілактики екологічних порушень, воно має стати засобом формування цивілізовано-розвиненої особистості еколого-активного типу, що володіє високорозвиненою екологічною культурою.

Формуючи екологічну культуру старшокласників, необхідно враховувати вікові особливості цього періоду. У старшому шкільному віці розвивається самосвідомість, самооцінка, яка не завжди є адекватною, але може бути або низькою або надмірно високою. У цьому віці відбувається самовизначення, основою якого є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе членом суспільства, визначитися, тобто зрозуміти себе, свої можливості, своє місце і призначення в житті.

Серед актуальних психічних особливостей досліджуваного вікового періоду I. Кон особливо відзначає захист прав на автономію, орієнтацію у світі, що визначається перехідним характером раннього юнацького віку [83]. Все вище згадане викликає диференціацію потреб та інтересів, розвиток інтегральних механізмів самосвідомості, світогляду, життєвої позиції.

Що стосується особливостей формування екологічної культури в учнів старшого шкільного віку, то в українській та американській науковій літературі з цієї проблеми представлені різноманітні, часто суперечливі погляди, при цьому всі дослідники сходяться до думки, що в цьому віці завершується узагальнення отриманих екологічних знань, здійснюється моделювання простих кризових ситуацій.

М. Бойчева зазначає, що в старших класах зростають можливості розв'язання завдань екологічного виховання. Розширення курсу знань про

природу і суспільство за рахунок вивчення предметів природничо-географічного циклу дає учням можливість більш повного пізнання сутності біологічних явищ, визначення їх місця в загальній картині світу, встановлення взаємозв'язку біологічних, фізичних, хімічних явищ природи, синтезу природничо-наукових і філософських знань [84].

У юнацькому віці відбувається перехід до більш високого рівня моральної свідомості, що передбачає досягнення індивідом певного рівня інтелектуального розвитку.

З усіх нормальних змін, які характерні для старшого шкільного віку, С. Холл вважає найрізноманітнішу психічну трансформацію, що відбувається по відношенню до природи [85]. Цю думку підтримує С. Дерябо, який зазначає, що природні об'єкти в цьому віці значно рідше визначаються як більш значущі у порівнянні з іншими: вони є такими тільки для кожного п'ятого старшокласника. У старшому шкільному віці зростає частка “фанатів” і знижується кількість “нігілістів”, також досягається максимум у процесі онтогенезу екологічної установки естетичного типу (природа – “об'єкт краси”) і схильність до вибору естетичного типу діяльності щодо природних об'єктів [86, с. 176–177].

Отже, в старшому шкільному віці відбуваються кардинальні зміни суб'єктивного ставлення до природи. Природні об'єкти вже не належать до сфери рівного у своїй самоцінності, більше того, стає можливим жорстоке поводження з тваринами і рослинами. Зазначені явища С. Дерябо пов'язує з тим, що часто на природні об'єкти виливається в акумульований через соціальні труднощі заряд агресивності, старшокласник ніби “відіграється” на тваринах і рослинах [87]. Така трансформація, на думку науковця, відбувається тільки з тими, для кого на попередніх етапах природні об'єкти недостатньо відкривалися як суб'єкти, в кого незначний досвід суб'єктифікації, непрагматичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто спілкування з ними [87].

У результаті аналізу наукових джерел, ми прийшли до висновку, що саме в старших класах є всі необхідні умови для більш повного наукового розкриття проблем охорони природи, для розкриття гуманістичних, екологічних ідеалів.

Варто зазначити, що на даний момент не існує однозначних тлумачень поняття “екологічна культура”. Вважаємо за доцільне також коротко розглянути підходи вітчизняних учених щодо його визначення.

Так, А. Пиріна вважає, що “екологічна культура, як відносно самостійний вид культурної діяльності, виникла на певному етапі розвитку суспільства і є органічною частиною світової культури” [88, с. 94].

Доводячи, що високий рівень духовної культури – один з гарантів розвитку цивілізації, С. Глазачев і Є. Когай пропонують такі визначальні характеристики цього феномена: екологічна культура передбачає як гармонійне ставлення людини до природного середовища проживання, так і до свого соціального оточення, ставлення до себе самої як частини природи. Відповідно, екологічна культура характеризує способи взаємодії суспільства з природою, історичним та соціальним середовищем [89].

У цьому плані цікавими є погляди Б. Лихачова, який вважає, що екологічна культура включає в себе екологічні знання, глибоку зацікавленість у природоохоронній діяльності, грамотне її здійснення, багатство морально-естетичних почуттів і переживань, які породжені спілкуванням з природою [90]. Таким чином, він розглядає екологічну культуру з різних сторін. По-перше, вона є результатом діяльності людини з перетворення природного середовища в напрямку, який відповідає фізіологічним і соціальним потребам людини. Інакше кажучи, це екологізоване природне середовище буття людини, що представляє собою екологічну цінність. По-друге, екологічна культура характеризує рівень розвитку екологічної свідомості у соціальних суб'єктів, починаючи від індивіда і закінчуючи людством у цілому, в якому висловлено ставлення до природного середовища як життєво необхідної екологічної цінності. По-третє, екологічна культура – це творча діяльність людей з екологічного освоєння природного середовища, у процесі якої виробляються, зберігаються, розподіляються і споживаються екологічні цінності [91, с. 10].

С. Совгіра вважає, що поняття “екологічна культура” торкається всіх сфер матеріального і духовного життя нашого суспільства, кожної людини і

виражається в таких видах наукової та практичної діяльності, які забезпечують збереження та збагачення довкілля, створюють сприятливі умови для життя людини, її всебічного розвитку та вдосконалення. Екологічно культурна людина, виходячи з поглядів дослідниці, усвідомлює загальні закономірності природи і суспільства, здатна прогнозувати наслідки антропогенного втручання та природні взаємозв'язки, усвідомлює шкоду споживацького ставлення до природи, підпорядковує свою діяльність вимогам раціонального природокористування, піклується про покращення навколишнього середовища [92].

Дещо спрощено визначає екологічну культуру І. Суравегіна, яка доводить, що це динамічна єдність екологічних знань, позитивного ставлення до них і реальної діяльності людини в навколишній природі. Науковець розглядає екологічну культуру як складну рису особистості, що включає: розуміння людиною цінностей правильної поведінки в природному середовищі, усвідомлення природи як національного суспільного надбання і вміння передбачати наслідки різних впливів на неї, здатність діяти в природі згідно з її законами. У той же час вона не розглядає такого важливого компонента екологічної культури, як природоохоронна діяльність особистості [93].

У цьому контексті екологічна культура особистості, що визначається А. Захлебним як складне багатовекторне поняття, яке вживається для характеристики рівня ставлення людини до природи, теж не позбавлене цілісності. Адже, на думку вченого, найважливішими елементами екологічної культури є тільки система знань про природу і взаємодія людини та суспільства з природою [94].

Є. Король розглядає екологічну культуру як якість особистості, яка є основою і кінцевим результатом виховання та трактує її як показник такого рівня свідомості, який спонукав би підростаюче покоління до глибокого вивчення законів природи й екологічно доцільній взаємодії з нею, відображав би відповідні відносини до якихось змін у природному середовищі [95].

Досить системним є визначення екологічної культури, яке пропонує відомий вітчизняний дослідник О. Плахотнік: напрям людської діяльності та мислення, від якого істотно залежить нормальне існування сучасної цивілізації [96]. Адже, поєднуючи в собі складну сукупність ціннісних ставлень людини до навколишнього середовища, екологічна культура служить одним із найважливіших засобів соціальної орієнтації особистості в системі “природа – суспільство”. Вищим виявом екологічної культури є науковий світогляд, глибоке розуміння кожним новим поколінням законів розвитку природи, суспільства і людської свідомості. У світогляді інтегруються різні рівні науково-теоретичного освоєння природної та соціальної дійсності. Розвиток взаємодіючих пізнавальних, перетворювальних і прогностичних функцій світогляду сприяє формуванню екологічно грамотної особистості [96].

Інший український науковець Н. Пустовіт трактує екологічну культуру як сукупність таких елементів – знання, вміння, почуття; структурні елементи більш високого порядку: переконання, ідеали, відносини, вважаючи, що вони знаходяться в тісному взаємозв’язку [97].

Узагальнюючи твердження американських та вітчизняних дослідників цієї проблеми, ми розглядаємо екологічну культуру як інтегровану якість особистості школяра, яка включає в себе екологічну грамотність, здатність екологічного передбачення, культуру поведінки і праці на природі, раціональне використання природних ресурсів.

Екологічно культурною будемо вважати особистість, яка володіє єдністю екологічних та екологізованих знань, системою умінь і навичок з вивчення природи та з вирішення екологічних проблем, ціннісними орієнтаціями по відношенню до природи та готовністю до систематичної природоохоронної діяльності.

На основі систематизації наукових праць з проблеми, яка досліджується, нами визначені специфічні особливості основних компонентів формування екологічної культури старшокласників в Україні та США (див. табл. 1).

Аналіз даних таблиці дає змогу стверджувати про деяку відмінність американської та вітчизняної системи виховання екологічної культури учнівської молоді.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика поняття “екологічна культура”
у працях науковців США та України**

Основні складові	США	Україна
Мета	Формування у молодого покоління високих моральних ідеалів стосовно людини й природи, які становлять квінтесенцію екологічної культури.	Формування екологічної культури, навичок, фундаментальних екологічних знань, мислення і свідомості. Вона повинна, з одного боку, бути самостійним елементом загальної системи освіти, і з іншого боку, виконувати інтегративну роль у всій системі освіти.
Основні принципи	Інтегративність, міждисциплінарність, прогностичність, систематичність, неперервність, єдність інтелектуальних та емоційно-вольових проявів особистості, пов'язаних з вивченням та практичною діяльністю в довкіллі, гуманізацію стосунків між людиною і навколишнім середовищем, взаємозв'язок краєзнавчого, національного, регіонального та глобального підходів до розкриття екологічних проблем у навчальному процесі.	Врахування індивідуальних інтересів, комплексності, неперервності процесу екологічного навчання в системі освіти.
Діагностика екологічної культури	Систематична діагностика і постійний моніторинг.	Епізодична діагностика і дискретний (вибірковий і не постійний) моніторинг.

Продовження таблиці 1

Особливості екологічного виховання	Упровадження різних навчальних програм, які враховують особливості штату і навчального закладу.	Упровадження стандартних навчальних програм, які є єдиними для всіх навчальних закладів.
Участь соціальних інститутів в екологічному вихованні школярів	Активізація участі всіх державних і громадських організацій в екологічному вихованні школярів; висока ступінь самостійності планування різної природоохоронної діяльності.	Участь – пасивна, по мірі планування загальнодержавних та регіональних екологічних програм і проектів.
Моніторинг перспектив екологічної освіти	Постійний.	Дискретний.

У той же час аналіз поняття “екологічна культура” дозволяє помітити, що воно включає в себе здебільшого такі складові, як екологічна свідомість, екологічний світогляд, екологічна діяльність, ідеал взаємин людини з природою.

Саме ці складові взято нами за основу під час визначення критеріїв сформованості екологічної культури старшокласників: когнітивно-аналітичний, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-поведінковий. Кожен із запропонованих критеріїв розкривається засобами системи емпіричних показників, які відображають рівень розвитку і сформованості окремих складових екологічної культури особистості. Визначаючи показники, ми виходили з необхідності враховувати, принаймні, дві важливі умови: 1) інформативність показника; 2) можливість не лише здійснювати його якісну інтерпретацію, але й кількісний вияв.

Проаналізуємо змістовніше запропоновані нами критерії:

1. Когнітивно-аналітичний критерій: наявність знань про основні екологічні поняття, розуміння позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, осмислення причин сучасної екологічної кризи в країні і світі, обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, знання правил етичної поведінки у природі.

2. Ціннісно-мотиваційний критерій: любов до природи, позитивно-зацікавлене ставлення до її збереження і примноження, інтерес до екологічних проблем, визнання необхідності власної природоохоронної діяльності в регіоні, ставлення до негативних дій інших у довкіллі, відчуття власної причетності до глобальних екологічних проблем, мотивація у вирішенні проблем взаємодії людини і природи.

3. Діяльнісно-поведінковий критерій: участь в екологічних акціях, у роботі громадських природоохоронних організацій, уміння здійснювати екологічний моніторинг, складати екологічні проекти, здатність проводити агітаційну та пропагандистську екологічну роботу серед широких верств населення, уміння критично оцінювати свої помилки, пов'язані зі ставленням до навколишнього природного середовища, визначати першочергові екологічні проблеми і обґрунтовувати необхідність їх вирішення, досвід проведення природоохоронної діяльності.

На основі визначених критеріїв і показників виявлено рівні сформованості екологічної культури старшокласників: високий, достатній, задовільний, початковий та подано їх узагальнені характеристики.

Високий рівень – властивий старшокласникам, які мають високий рівень знань щодо розуміння суті та змісту екологічних проблем, при цьому таке теоретичне розуміння підкріплене практичною реалізацією у контексті: розуміння місця і ролі природи в житті людини; вияв почуття любові до природи та природних процесів; вияв самостійності мислення. Старшокласники беруть активну участь у природоохоронній діяльності, і така участь зумовлена усвідомлюваними стійкими мотивами завдяки особистісним переконанням та нормам суспільства.

Достатній рівень – мають старшокласники, які виявляють достатній рівень знань щодо основних екологічних понять, позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, достатньо серйозно осмислюють причини сучасної екологічної кризи в країні і світі, мають добру обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, достатній

рівень знань про правила етичної поведінки у природі. Учням цієї групи притаманне почуття любові до природи, усвідомлення розуміння місця і ролі природи в житті людини; участь у природоохоронній діяльності є не систематичною і визначається певними стимулами.

Задовільний рівень – характерний для старшокласників, які виявляють задовільний рівень знань основних екологічних понять, позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, недостатньо серйозно осмислюють причини сучасної екологічної кризи в країні і світі, мають поверхову обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, задовільний рівень знань про правила етичної поведінки у природі. Старшокласникам цієї групи властивий епізодичний прояв почуття любові до природи, характерне слабке усвідомлення розуміння місця і ролі природи в житті людини; участь у природоохоронній діяльності є не систематичною.

Початковий рівень – властивий учням старших класів, які виявляють незадовільне розуміння суті та змісту основних екологічних понять, позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, не осмислюють причини сучасної екологічної кризи в країні і світі, мають низьку обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, незадовільний рівень знань про правила етичної поведінки у природі. Старшокласники цієї групи виявляють нігілізм стосовно екологічних проблем, у них відсутнє почуття любові до природи, вони не усвідомлюють значення і роль природи в житті людини; не беруть ніякої участі в природоохоронній діяльності.

Як методи моніторингу сформованості рівнів екологічної культури старшокласників нами обрано: спостереження за поведінкою учнів у природі, анкетування, бесіду, експертну оцінку.

Зокрема, з метою діагностування екологічних знань, мотивів та ціннісного ставлення до природи учнів старших класів ми використали розроблену нами анкету.

Особливе місце у визначенні всіх критеріїв ми відводили, по-перше, експертному оцінюванню: в ролі експертів виступали педагоги, батьки, самі старшокласники; по-друге, самодіагностиці, тобто якісному опису і кількісному оцінюванню власної екологічної культури самими учнями. Це пов'язано з тим, що процес формування екологічної культури повинен, на наш погляд, переростати у процес саморозвитку і самовдосконалення. Звичайно, міра співпадання самооцінки старшокласника з оцінкою експертів та результатами опитування є, перш за все, показником адекватності цієї самооцінки. Проте водночас це свідчить про міру усвідомленості старшокласниками рівня своєї екологічної культури.

Окрім того, поряд із зазначеними методиками використовувались: метод спостережень, аналіз конкретних ситуацій, бесіди, розв'язування виховних ситуацій екологічного змісту та інші методи якісного аналізу, які істотно допомогли в інтерпретації отриманих результатів дослідження.

З метою визначення рівня сформованості екологічної культури учнів старших класів України та США в дослідженні було задіяно 347 школярів (186 із них склали учні українських середніх навчальних закладів, а 161 – старшокласники Сполучених Штатів Америки штатів Нью-Йорк, Вірджинія, Каліфорнія, Північна Кароліна, Міннесота, Массачусетс).

Вивчення рівнів сформованості екологічної культури старшокласників США проводилося студентами факультету іноземної філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, які проходили практику в оздоровчих таборах США за розробленою методикою. Варто зазначити, що студенти факультету іноземної філології традиційно з 1997 року беруть участь у програмі міжнародного студентського обміну International Camp Counselor Program YMCA, яка передбачає проходження педагогічної практики протягом 3-х місяців у дитячих таборах у США. Лише за останні 6 років (2009-2014) студенти факультету іноземної філології працювали в таких оздоровчих таборах: Camp Estates Park та Camp Fairy Tale (штат Нью-Йорк), Camp Silver Beach (штат Вірджинія), YMCA of Orange County (штат Каліфорнія), Camp

Kirrewa for Gilrls (штат Мен), Seafarer Camp (штат Північна Кароліна), Lake Hubert Camp for Girls (штат Міннесота), Camp Half-Moon (штат Массачусетс) та ін., де вони проводили опитування старшокласників.

В Україні вивчення рівнів сформованості екологічної культури старшокласників здійснювалося нами в школах Черкаської області: ЗОШ № 1, 5, 9 м. Умань та Дмитрушківської і Родниківської ЗОШ Уманського району.

У результаті дослідження одержано такі результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл старшокласників за рівнями сформованості екологічної культури

Критерії	Рівні сформованості екологічної культури							
	Старшокласники США (186 осіб)				Старшокласники України (161 особа)			
	високий %	достатній %	задовільн. %	початков. %	високий %	достатній %	задовільн. %	початков. %
Ціннісно-мотиваційний	68,0	25,4	4,3	2,3	55	27,6	12,0	5,4
Когнітивно-аналітичний	52,1	19,0	15,2	3,7	57,4	21,0	17,4	6,2
Діяльнісно-поведінковий	62,3	20,7	14,6	2,4	51,0	17,7	17,5	3,8
Загальні дані:	60,8	21,7	11,7	2,8	54,5	22,1	15,6	5,1

Аналіз даних, поданих у таблиці 2, показує певну перевагу американських старшокласників за окремими критеріями. Зокрема, різниця у вияві високого рівня сформованості екологічної культури між американськими й українськими старшокласниками становить 6,3 %, а середнього – 10,4 % на користь учнів із США. Початкового рівня виявлено 2,8 % – у США і 5,1 % – в Україні. Достатній рівень практично однаковий у школярів обох країн (відповідно, 21,7 % та 22,1 %).

Американські учні старших класів, які віднесені до високого рівня сформованості екологічної культури, характеризуються як самодостатні громадяни США, вони виявляють високий рівень знань щодо розуміння суті та

змісту екологічних проблем, при цьому таке теоретичне розуміння підкріплене практичною реалізацією у контексті: розумінням місця і ролі природи в житті людини; виявом почуття любові до природи та природних процесів. Старшокласники беруть активну участь у природоохоронній діяльності, що зумовлена усвідомленими стійкими мотивами завдяки особистісним переконанням і нормам суспільства.

Практична діяльність, що пов'язана з громадськими або загальнолюдськими ідеалами, стимулює пізнавальні потреби, сприяє їхньому осмисленню, усвідомленню, розумінню учнями соціальної й особистісної значущості того, що робиться для захисту природного довкілля. Серед поширених видів трудової діяльності, до якої залучаються американські школярі, є організація місць гніздування для птахів у весняний період (до їх повернення з теплих країв), улаштування годівниць для диких тварин, а також тих птахів, що залишаються зимувати; насадження дерев, кущів, облаштування парків, скверів, шкільного двору; розчистка забруднених територій тощо. Учні допомагають працівникам дорожньої поліції у виявленні порушень, проводять бесіди з порушниками щодо встановлених правил, встановлюють необхідні попереджувальні знаки, готують стенди, розміщують гасла тощо. Така робота, як правило, не має систематичний характер, а пов'язується переважно з якимись знаменними датами, історичними подіями, народними традиціями, обрядами, святами або необхідністю привернути увагу громадськості до екологічної проблеми. Відповідно, робота, що виконується учнями, певним чином набуває соціального значення, оскільки має безпосереднє відношення до національного або інтернаціонального етико-естетичного вшанування природи. Це, в свою чергу, позитивно відбивається на емоційному стані учнів, надає їм можливість відчувати власну причетність до подій, що відзначаються, і, відповідно, зробити внесок у справу охорони довкілля. Педагогічно організована трудова діяльність учнів, безумовно, є стимулом до сумлінної праці, усвідомленням її суспільної корисності, бажанням брати особисту участь у розв'язанні екологічних проблем. З огляду на це, американські старшокласники характеризуються більш високим

рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового компонентів екологічної культури.

Учні старших класів українських шкіл мають більш глибокі знання, тобто переважають своїх однолітків із США у когнітивно-аналітичному компоненті. Проте у них не досить ґрунтовно сформоване ціннісне ставлення до природи, на завжди виявляється потреба у практичній природоохоронній діяльності.

Цікавими у контексті нашого дослідження для встановлення стану формованості екологічної культури учнівської молоді в США є результати анкетування, які були одержані в 2012 році Офісом управління державної освіти штату Вашингтон (Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI)) у партнерстві з Асоціацією екологічної освіти штату Вашингтон (Environmental Education Association of Washington (EEAW)). Анкетуванням було охоплено 1323 учителі з 530 шкіл, які презентували 170 шкільних округів штату. Його завдання передбачало встановити існуючі підходи до здійснення екологічної освіти і виховання в середніх школах штату, виявити перспективний досвід та недоліки.

Анкетування проводилось за допомогою інтернету і поширювалося на членів Асоціації екологічної освіти штату Вашингтон (EEAW), Асоціації вчителів природничих наук штату Вашингтон (the Washington Science Teachers Association), Ради штату Вашингтон з питань соціальних наук (the Washington State Council of Social Studies). Воно тривало майже два місяці, і полягало в тому, що респондентам задавали декілька запитань для визначення класу, предмета і типу школи (початкові, середні, старші класи; державні, приватні, елітні школи), в яких працювали респонденти опитування.

Одне із запитань анкетування полягало у з'ясуванні того, чи вчителі здійснювали екологічну освіту у своїй професійній діяльності. Через визначення таких понять, як “екологічна освіта”, “екологічна культура” вчителі вказували, як вони здійснювали її формування. У виборі відповідей вказувалося “так”, “ні”, “не визначився”. Тих, хто відповів “так” на запитання, просили дати відповідь на низку додаткових запитань, включаючи прохання описати власний досвід. Ті з респондентів, хто не зміг дати відповідь на це запитання анкети, спрямовували

на запитання стосовно визначення перешкод щодо здійснення екологічної освіти, а також формування екологічної культури учнів в умовах сталого розвитку.

Окружні відділи освіти, які опрацьовували результати анкетування, зазначили, що в ньому взяло участь 40 % від загальної кількості педагогів штату Вашингтон.

Більшість опитаних вказали, що вони здійснюють екологічну освіту і виховання та роблять це методично правильно (майже 67 %). Орієнтовно 5 % не були впевнені в тому, що науково доцільно проводять екологічну підготовку учнів. Відсоткові показники респондентів стосовно здійснення екологічної освіти і виховання такі : так – 67,4 %; ні – 27,4 %; не впевнені – 4,6 %.

Зібрана інформація потім була порівняна в межах окружних відділів освіти для того, щоб прослідкувати закономірності. Із загальної кількості опитаних ті, які належали до окружного відділу освіти №114, мали найбільший відсоток, хто вказав на проведення екологічного виховання учнів (74 %). Вчителі із окружного відділу освіти №105 отримали найменший відсоток (54 %).

Предмети, за допомогою яких вчителі здійснювали екологічне виховання, були: природничі науки вказала більшість вчителів – 89,3 %, а мистецтво становило найменший відсоток – 9,3 %.

Також привертає увагу інформація щодо класів, у яких працювали вчителі. Дванадцятий клас отримав найбільший відсоток (23 %), а перший – найнижчу кількість (7 %). Тобто з класу в клас ця робота удосконалюється і розширюється. Це ще раз підтверджує правильність вибору саме старшокласників для вивчення сформованості екологічної культури.

Респондентів запитали, які теми з екологічної освіти вони викладали в межах свого предмета. Їм було запропоновано список з 21 теми і попросили вибрати ті, які опрацьовуються ними. Результати аналізу відповідей на це запитання показали, що в цілому збереженню природних ресурсів навчали найчастіше 46 %, у той час як екологічна справедливість (захист екологічних прав, захист прав особистості від забруднення навколишнього середовища)

викладалась на рівні 8 %. Найбільш поширеними були такі теми: збереження природних ресурсів – 46 %; екологія – 41 %; водні ресурси – 39 %; збереження енергії – 38 %; зміна клімату – 36 %. Ці теми потім були проаналізовані з точки зору окружних відділів освіти для виявлення тенденцій чи шаблонів. Респонденти з окружного відділу освіти 123 мали найвищий відсоток щодо вивчення кар'єрних можливостей у сфері екології, збереженні енергії, потенційної ємкості екологічної системи, альтернативних джерел енергії, відновлення ареалів, екологічної справедливості, росту населення і сталого сільського господарства.

Респонденти в окружному відділі освіти 114 показали найвищий відсоток щодо вивчення водних, морських ресурсів, споживання ресурсів, екології, зміни клімату і біорізноманітності.

Наступне запитання було про форми здійснення екологічного виховання учнів. Отримані дані засвідчили, що більшість респондентів (44 %) вказали, що вони проводили екологічне виховання за допомогою окремих уроків в межах певного предмета або ж особливого виховного заходу (33 %). У той час, як менша частина респондентів (8 %) заявила, що вони здійснювали екологічне виховання у клубах за інтересами у позанавчальний час.

Розглядаючи це питання з точки зору окружних відділів освіти, виявилися деякі цікаві закономірності. Так, вчителі в окружному відділі освіти 114 вказали, що вони частіше проводять таку роботу в контексті окремих уроків (60 %), ніж в інших окружних відділах освіти. Також було виявлено цікавий факт, що респонденти з окружного відділу освіти 105 зауважили, що вони здійснюють екологічне виховання в межах певного курсу, який відповідає одному з таких предметів (екологічна наука чи глобальні питання) в три рази частіше, ніж у будь-якому іншому окружному відділі освіти (30 %).

Учасників опитування попросили визначити необхідність проведення екологічної освіти і виховання в школі. Відповіді були різні, але такі, як “сприяє позитивній і продуктивній соціальній поведінці” і “пов’язує їх із їхньою громадою і дозволяє брати участь у цьому процесі” отримали найбільший

відсоток – 56 %. А відповідь “покращення навчальних досягнень” отримала найменший відсоток (14 %).

Респондентів попросили вибрати із списку перешкоди, які не сприяють належному формуванню екологічної культури в учнів старших класів. Більшість зазначила, що це брак часу (70 %), недостатня зацікавленість отримала статус найменшої перешкоди – 7 % опитаних вказали на це.

У наступній частині дослідження респонденти розповіли про природоохоронну діяльність учнів, починаючи від шкільного рециклінгу і закінчуючи стратегіями зменшення викидів вуглецю.

З усієї кількості респондентів більшість вказали, що школи в старших класах впроваджують програми по рециклінгу (83,1 %) та ефективному збереженню енергії (62,4 %). У той же час, найменше вказали на використання вітрової енергії (0,3 %). Діяльність і програми з озеленення території школи займають найнижчі рейтингові місця через низький відсоток голосів, які вказали на впровадження їх в школах.

В анкетах було запитання щодо того, чи в їх школах проводиться екологічне виховання учнів поза межами закладу. При цьому давали на вибір три варіанти відповідей (подорож із ночівлею / кемпінг, екскурсії і середовище для навчання за межами школи). Більшість опитаних вказали, що їхні школи використовують середовище поза межами школи як форму екологічного виховання (60 %) і найменший відсоток припадає на забезпечення школами учнів можливостями для ночівлі і кемпінгу (26 %). Екскурсія як форма екологічного виховання займає проміжне місце – 58 %.

Здобуті таким чином результати дали змогу виявити загальні закономірності здійснення екологічного виховання учнівської молоді в США й узагальнити причини, які перешкоджають цьому.

Отже, американські й українські старшокласники характеризуються різними показниками сформованості компонентів екологічної культури. Особливо яскраво виявляється відмінність учнів старшої школи України в контексті критерію екологічних знань. Високий рівень сформованості

екологічних знань цих школярів вказує на більш теоретичний, фактичний підхід у вітчизняній системі освіти. Американські вчителі основну увагу приділяють не стільки знанням, стільки практичному втіленню вивченого. Знання здобуваються у практичний спосіб, результат такої взаємодії в основному відображається на соціальній поведінці, зв'язках з громадою і розвитку навичок.

Враховуючи той факт, що Україна є активною учасницею багатьох міжнародних природозахисних програм і проєктів, у яких важливе значення приділяється педагогічному аспекту, проведення дослідження може слугувати подальшому вдосконаленню вітчизняної теорії і практики екологічної освіти.

Вартими уваги для вітчизняної моделі екологічної освіти і виховання старшокласників є досвід оптимізації процесу формування екологічної культури особистості, який набутий американською наукою і практикою.

А саме:

1. На державному рівні в США створено Управління з охорони навколишнього середовища. Крім Управління з охорони навколишнього середовища, що є однією із найбільших агенцій у сфері захисту навколишнього середовища, багато функцій виконують інші структури такі, як Офіс Білого дому, Рада з якості навколишнього середовища, Міністерство охорони здоров'я і соціального забезпечення, Міністерство внутрішніх справ, Міністерство сільського господарства тощо. Законодавча діяльність проводиться палатою представників та Сенатом, де створюється велика кількість комісій із визначених питань. Отже, федеральна екологічна політика в США знаходиться під впливом трьох гілок влади. Основними суб'єктами екологічної політики є Конгрес, який приймає закони, Адміністрація президента США (Білий дім) та Управління з охорони навколишнього середовища, яке займається реалізацією законів і підтриманням стандартів, а також суд, де здійснюється вирішення суперечливих питань і термінів виконання покладених обов'язків. Варто би було й в Україні на державному рівні забезпечити єдність зусиль законодавчої і виконавчої влади у питаннях вироблення єдиної державної політики у сфері формування екологічної культури громадян.

2. У формуванні екологічної культури підростаючого покоління в США важлива роль відводиться сім'ї, оскільки вважається, що саме в сімейному оточенні з раннього дитинства і протягом тривалого часу відбувається соціалізація особистості дитини, засвоюються норми й правила поведінки в природному середовищі. У цій країні прийняті закони і державні програми, спрямовані на підвищення екологічної грамотності батьків, їхньої зацікавленої участі в екологічному вихованні дітей. З цією метою створюється розгалужена мережа еколого-просвітніх закладів, у яких батьки мають можливість отримати додаткові знання з проблем сучасної екології, вікової та педагогічної психології, методики сімейного виховання. Активну позицію щодо підвищення екологічної культури батьків та їхньої участі в екологічному вихованні своїх займає школа. В більшості випадків вона є ініціатором надання допомоги дорослому населенню в здійсненні екологічного виховання підростаючого покоління в сім'ї. Ця позиція є досить цінною для українських шкіл, де батьки недостатньо залучаються до екологічного виховання дітей.

3. Основною метою екологічної освіти у США є формування у молодого покоління високих моральних ідеалів стосовно людини й природи, які становлять квінтесенцію екологічної культури. Разом з тим, смислова інтерпретація цілей і завдань, що висуваються, крім загальноновизнаних гуманістичних ідеалів, має також певну національну специфіку, пов'язану з соціально-економічними реаліями, усталеними традиціями взаємин з природою, загальним культурним рівнем населення. У зв'язку з цим в українській системі екологічного виховання варто більше приділяти уваги діяльнісному характеру формування екологічної культури.

4. Основними принципами екологічної освіти вважають інтегративність, міждисциплінарність, прогностичність, систематичність, неперервність, єдність інтелектуальних та емоційно-вольових проявів особистості, пов'язаних з вивченням та практичною діяльністю в довкіллі, гуманізацію стосунків між людиною і навколишнім середовищем, взаємозв'язок краєзнавчого, національного, регіонального та глобального підходів до

розкриття екологічних проблем у навчальному процесі. В Україні кількість принципів є дещо звуженою.

5. Цінним для вітчизняної екологічної освіти є те, що в США зміст екологічної освіти становить багатокomпонентну структуру, у складі якої виділяють чотири основних компоненти, що утворюють його ядро: пізнавальний, ціннісний, нормативний та діяльнісний. Зазначені складові змісту екологічної освіти тісно взаємопов'язані. Вони є цілісною системою екологічно орієнтованих знань, умінь і навичок, спрямованих на формування в учнів відповідального ставлення до природи, розуміння її універсальної цінності для людини, опанування досвідом практичного розв'язання проблем довкілля. Екологічна освіта реалізується в змісті навчально-виховного процесу як через віддзеркалення екологічної проблематики у різних циклах навчальних дисциплін відповідно до її логіки і структури, так і в спеціалізованих дисциплінах типу “Захист навколишнього середовища”, “Людина і довкілля”, “Взаємодія людини з природою”, побудованих на інтегративній основі.

6. Вартою уваги є усталена тенденція шкільної американської екологічної освіти щодо побудови її змісту на основі міжпредметної координації та інтеграції як на внутрішньо-цикловому, так і міждисциплінарному рівнях організації навчальних дисциплін, об'єднаних системою провідних ідей та понять екологічного характеру: розвиток і цілісність природи у сфері життя, взаємозв'язок історії суспільства і природи, економічна й політична зумовленість взаємозв'язків у системі “людина–суспільство–природа”, перетворення природи у процесі трудової діяльності, навколишнє середовище і здоров'я людини, природа в моральному, духовному й естетичному розвитку особистості, гуманізація взаємин між людиною і природою.

7. Формуванню в американських учнів розуміння цілісності навколишнього середовища сприяє дидактичне положення щодо єдності краєзнавчого (локального), національного, регіонального й глобального підходів до відображення проблем сучасної екології, що, на думку спеціалістів з екологічної освіти, дозволяє розглядати ці проблеми на всіх рівнях їх виявлення.

Дидактична цінність наведеного положення полягає в тому, що воно надає можливість конкретизувати абстрактні теоретичні поняття, погоджувати їх з реаліями повсякденного життя, зважаючи на набутий учнями досвід природоохоронної діяльності.

8. Заслужують на увагу й упровадження педагогічних технологій, які активно використовуються в шкільній екологічній освіті США. Встановлено, що значна увага приділяється удосконаленню форм організації навчально-виховного процесу з охорони природи. Їхнє розмаїття узагальнюється і розподіляється на дві основні групи: загальні та спеціальні. До першої групи відносять традиційні форми організації: урок, семінар, екскурсії, лабораторні й практичні заняття тощо. До другої – різноманітні форми занять, побудовані на комплексній засаді: комплексний урок, комплексний семінар, комплексна екскурсія та ін. З метою активізації пізнавальної діяльності старшокласників із захисту довкілля й підвищення ефективності навчального процесу актуалізується питання удосконалення способів і засобів розв'язання завдань екологічної освіти та виховання учнів. Як показує дослідження, у цій країні набули поширення такі методи навчання, як спостереження, словесні (бесіда, драматизація, лекція, дискусія, дидактичні та рольові ігри тощо), практичні методи, які передбачають лабораторні дослідження, трудові дії, а також застосування розвиваючих методів навчання таких, як дослідницький, ситуативні та рольові ігри, метод проектів, які спрямовані на розвиток мислення, формування вміння розв'язувати екологічні проблеми, опанування навичками природоохоронної діяльності. Ці методи, на думку фахівців, мають сприяти розвитку таких якостей особистості, як уміння спостерігати, розуміти, оцінювати й діяти.

9. Перспективним для української системи екологічного виховання є залучення різних громадських природоохоронних організацій до роботи з школярами з метою формування в них екологічної культури.

10. На сьогодні в житті сучасних старшокласників важливе місце посідають інформаційні технології. У зв'язку з цим, протягом останніх років у США зростає увага науковців до створення он-лайн програм, порталів та

мультимедійних платформ, присвячених екологічним проблемам, на яких регулярно оголошуються творчі екологічні конкурси та проекти. Використання інформаційних технологій спрощує доступ учня до інформації (когнітивна складова), інноваційний нетрадиційний підхід мотивує їх сумлінніше ставитись до проблеми професійного самовизначення (мотиваційна складова), а також сприяє виникненню інтересу до отримання практичного екологічного досвіду (діяльнісна складова).

Отже, моніторинг екологічної культури відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки це дає можливість виміряти і підтвердити ефективність тих чи інших програм, курсів і освітньої системи в цілому. Весь час створюються і розробляються нові інструменти дослідження екологічної культури і, як правило, їх ефективність досить висока.

Проведене дослідження рівнів сформованості екологічної культури учнів старших класів в Україні та США дало можливість виокремити наступні тенденції:

1. Анкетування показало вищий рівень сформованості екологічних знань українських підлітків у порівнянні з їх однолітками з США. Це підтверджує припущення про ефективнішу теоретичну підготовку українських школярів.

2. Щодо афективного компонента спостерігаємо дещо вищі показники американських старшокласників. Це можна пояснити тим, що екологічне виховання в США розпочинається із досить раннього віку у формі емпіричного досвіду, який триває майже до кінця старших класів. У початкових класах американської школи практикується прищеплення любові до природи, закладаються підвалини майбутнього розвитку, відбувається залучення учнів до екологічної освіти, усвідомлення ними процесів у природі і прививається почуття занепокоєння станом природи. Розуміння екологічних процесів починається лише в кінці початкової школи і триває до середини старших класів.

3. Наступний компонент – діяльнісно-поведінковий – показав, що існує різниця у 4 % і засвідчує перевагу школярів з США. Адже в американській школі надзвичайно великого поширення набув проблемно-пошуковий метод і

виконання проектів, що спонукає дітей до проблемного вирішення ситуації, логічного і креативного мислення, застосування основ наукового методу та вміння аналізувати. Увага приділяється не стільки вивченню змісту, скільки формуванню інформаційно-процесуальних навичок. Такий підхід до навчання стимулює учнів до критичного мислення, що є надзвичайно цінним поза межами класу і школи та готує вихованців до дорослого життя. Взагалі проблемно-пошуковий метод можна застосовувати навіть під час лекцій (не тільки під час лабораторної і групової роботи, як вважає більшість учителів), де інформація презентується не у формі факту, а з позиції його отримання.

Екологічна поведінка українських старшокласників значно поступається у відсотковому відношенні. У старших класах США розуміння процесів, що відбуваються у навколишньому середовищі і реалізуються через встановлення зв'язків між екологічними процесами, рольові ігри, прийняття особистісних рішень, дослідження екологічних проблем, подолання упередженого ставлення, зазнає значних змін при переході до старших класів, де насамперед важливості набуває практична робота і використання набутих знань на прикладі локальних та глобальних проблем.

Формування такої системи екологічної культури в США пояснює твердження, що отриманні знання не завжди втілюються в практичну діяльність. Мета сучасної системи освіти полягає у здатності учнів не тільки знати, розуміти і застосовувати, а й аналізувати, синтезувати й оцінювати, відповідно до таксономії Блума. Тому українським педагогам необхідно більше звертати уваги на розвиток процесів мислення в середній школі, особливо в учнів старших і середніх класів.

Отже, американська школа величезного значення приділяє не концептуальному і фактичному вивченню, а формуванню діяльнісних та науково-процесуальних навичок, передумовою яких є використання проблемно-пошукового методу: польова робота, дослідження, метод кейсів, групові й індивідуальні проекти.

У результаті проведеного порівняльного дослідження нами визначений перспективний позитивний американський досвід, який заслуговує на увагу і впровадження в систему екологічного виховання вітчизняних старшокласників.

2.7 Особливості педагогічної системи формування управлінської фахової компетенції здобувачів вищої освіти

2.7.1 Поняття управлінської компетенції

Сучасна система освіти надає значну автономію навчальним закладам у напрямі формування кадрового потенціалу, забезпечення академічної самостійності та фінансової незалежності. Одним зі шляхів підтримки таких тенденцій в освітній галузі стає формування потужних освітніх мереж, ефективне використання лідерських ресурсів (в тому числі керівників закладів освіти), налагодження системи підготовки, розвитку та підтримки керівних кадрів і персоналу [98].

Важливою складовою сучасної системи освіти є формування у здобувачів певної ієрархії компетенцій.

У літературі поняття «компетенція» (від лат. *competentia* – належність по праву) трактується як:

- 1) коло питань, у яких людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний;
- 2) коло питань, які людина вповноважена вирішувати;
- 3) коло повноважень, прав і обов'язків будь-якого органу або посадової особи;
- 4) коло питань, у яких посадова особа володіє знаннями і досвідом [98].

У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетенція визначено як:

- а) продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом;
- б) здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку;
- в) надбані навички та уміння працювати [99].

Отже, компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для здійснення професійної діяльності. Це – певні норми, формальні вимоги суспільства до підготовки майбутніх фахівців.

Крім поняття «компетенція» при характеристиці сучасної освітньої системи широко використовується поняття «компетентність». У порівнянні з поняттям «компетенція» поняття «компетентність» є значно ширшим.

Якщо звернутися до світового досвіду визначення цього поняття, то можна виділити наступне визначення.

Компетентність як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу розглядається Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнення та освіти. При цьому поняття компетентність містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [100].

Поняття «компетентність» у Законі України «Про вищу освіту» визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [101].

В українському педагогічному словнику термін «компетентність» визначено як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію.

Компетентнісний підхід в освіті є відносно новою концептуальною засадою, яка забезпечує поступову переорієнтацію системи освіти з прямого надання знань та формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння певними компетенціями, які відображають потенціал, здатність до активних форм взаємодії людини із зовнішнім оточенням, формування компетентних

людей, які спроможні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і компетентність яких полягала б у вмінні включатися до постійної самоосвіти впродовж усього життя.

Структурна модель професійної компетентності має складну будову та охоплює діяльнісну, ціннісно-етичну та стратегічну складові. Діяльнісна складова детермінується набором необхідних операцій, якими фахівець володіє для успішного здійснення професійної діяльності. Ціннісно-етична складова включає здібності й навички діяти в команді, етику й цінності, які зазвичай використовуються для оцінки, пов'язаної з роботою поведінки. Стратегічна складова відповідає за навички перспективного стратегічного мислення та навички планувати й реалізовувати заплановане, що об'єднує раціональний і творчий компоненти, забезпечує проактивність у діяльності фахівця. На думку авторів, компетентність може бути сформованою на двох рівнях основному (базовому) та підвищеному (просунутому) [102].

Щодо ролі (значення) професійної компетенції у діяльності фахівців, то тут немає однієї точки зору. Професійну компетентність можна розглядати як: стандарти, необхідні для ефективного виконання посадових обов'язків працівника; зв'язок між функціями професіонала та вимогами, які накладає на цю діяльність місія організації; здатність виконувати діяльність у рамках професії [98]. З іншої точки зору компетентність виступає як індикатор (концептуальний орієнтир), яким можна було б оцінювати якість освіти [103].

Професійна компетентність є складним інтеграційним утворенням, визначеним сукупністю її різних видів.

Цікавою є розширена та досить точна структура професійної компетентності, запропонована польським дослідником С. Квятковським [102]. Така модель включає специфічні компетентності притаманні фахівцю із певною вузькою спеціалізацією. Пропонується розглядати професійну компетентність як комбінацію чотирьох видів, а саме:

– понадпрофесійні компетентності – відбите ядро вимог, дотримання яких є необхідним для оволодіння будь-якою професією.

– загальнопрофесійні компетентності – формуються шляхом набуття базових навичок практичних дій властивих цілій групі педагогічних професій.

– спеціально-професійні компетентності – необхідні для якісного виконання завдань у галузі конкретної педагогічної спеціальності (вихователь, психолог, учитель природничих дисциплін, учитель філолог, директор тощо).

– кваліфікаційні компетентності – виражаються через додаткові навички, специфічні для певної спеціалізації професії, або пов'язаної зі спеціальними робочими діапазонами діяльності (директор ліцею, гімназії, школи-інтернату, опорної школи, профільного навчального закладу тощо).

Одним з проявів професійної компетентності є управлінська компетентність. Управлінську компетентність можна розглядати, з одного боку, як відпрацьовану досвідом систему знань, умінь, навичок, здібностей, професійно-особистісних якостей, норм і моделей поведінки, а з іншого – психологічний інструмент впливу на особистісно-професійний розвиток і поведінку [100].

Наприклад, професійна компетентність керівника закладу освіти – це стійка здатність оперативно вирішувати наявні проблеми й завдання на основі знань і досвіду, що здобуваються в процесі освіти []. Вона включає: глибоке розуміння їх суті; знання досвіду, що наявний у даній галузі, активне володіння його кращими досягненнями; вміння вибирати засоби і способи дії; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процесі досягнення цілей.

Управлінська компетентність як складова професіоналізму викладача сучасної вищої школи передбачає здатність критично мислити, приймати рішення; вміння адаптуватися до динамічних умов життєдіяльності, оптимізувати ресурси для реалізації особистісних якостей і здібностей студента, організації його вмотивованої творчої діяльності.

Процес формування управлінської компетентності досить складний та багатокомпонентний. Управлінська компетентність, що формується у здобувачів вищої освіти в процесі їхнього навчання містить: *соціально-особистісну*

компетентність (формується у циклі соціальних і гуманітарних дисциплін); *загальнонаукову компетентність* (формується у циклі природничо-наукових, математичних дисциплін, курсами соціології, філософії); *загальнопрофесійну компетентність* (формується у циклі професійних дисциплін); *спеціальну компетентність* (формується у циклі спеціальних дисциплін, в ряді спеціальних курсів); *економічну і організаційно-управлінську компетентність* (формується на базі циклу економічних і управлінських дисциплін) [98].

Управлінська діяльність, яка здійснюється менеджерами, в тому числі і менеджерами освіти, входить до переліку професійних компетенцій освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямком підготовки 6.030601. «Менеджмент» і є ключовою для майбутнього менеджера як управлінця. Визначивши зміст компетентностей, які слугують засобом формування управлінської компетентності, представлено узагальнену структуру її формування. До її складу входить: *проектувальна* (аналіз, планування, прогнозування діяльності); *конструктивна* (прийняття різноманітних управлінських рішень); *мобілізаційна* (мотивація і стимулювання діяльності підлеглих); *комунікативна* (конструювання ділових взаєностосунків, організація зв'язку з зовнішнім середовищем); *організаційна компетентність* (організація, координування, контроль діяльності).

Основними компонентами управлінської компетентності майбутніх менеджерів є: *освітній, когнітивний, особистісний та поведінковий (діяльнісний)*. *Освітня* складова передбачає наявність системи знань про сутність управлінської діяльності, її функції, місце у системі інших компетенцій. Достатньо обґрунтованою видається *когнітивна* складова управлінської компетентності майбутнього управлінця: особливого значення набуває здатність менеджера до аналізу та проектування реальних проблемних ситуацій, до цілепокладання і вибору ефективного управлінського рішення, управлінського мислення [103].

Виділення у структурі управлінської компетентності *особистісного компоненту* зумовили емпіричні дослідження мотивів управлінської діяльності,

їх ієрархії, а також значний інтерес до особистісних (зокрема, вольових та комунікативних) якостей, необхідних успішному менеджеру. Слід зазначити, що когнітивна складова передбачає інтелектуальну активність здобувача вищої освіти (постановку професійних задач, оцінку їх значущості, формування адекватних уявлень щодо можливостей та наслідків управлінської діяльності). Водночас професійно-особистісні якості певним чином опосередковують цілеспрямовану менеджерську діяльність і проявляються у процесі переборювання сумнівів, уміннях мобілізуватись на досягнення поставлених цілей.

Поведінковий (діяльнісний) компонент представляє практичну готовність майбутнього менеджера до професійної діяльності і схарактеризований сформованими організаційними та комунікативними уміннями, ставленням і умінням активно включатися в управлінську діяльність, застосовуючи набуті знання в практичній ситуації, зокрема, у нових, непередбачуваних умовах. Отже, діяльнісний компонент характеризує у певній мірі реалізовану здатність особистості до управлінської діяльності.

Структуру професійної компетентності керівника закладу освіти необхідно розглядати як сукупність ключових професійних, загальнопрофесійних та фахових компетентностей. До складу фахових доцільно віднести два види: спеціальні та спеціалізовані компетентності. Спеціальні забезпечують керівника необхідним мінімумом для здійснення управлінської діяльності в навчальному закладі. Спеціалізовані – є специфічними компетентностями, необхідними для забезпечення діяльності конкретної освітньої організації, зокрема для організації мережевого профільного навчання. Ключові професійні та загальнопрофесійні компетентності формуються у закладах вищої освіти та удосконалюються в процесі набуття певного життєвого і професійного досвіду. Спеціальні та спеціалізовані фахові компетентності керівників освітньої в, здебільшого, формуються в закладах ППО та під час андрагогічного циклу.

2.7.2 Особливості форм сучасного процесу навчання з урахуванням компетентнісного підходу

Традиційно до основних форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти відносять: лекції, практичні, семінарські, лабораторні та практичні заняття.

Проте, вищезазначені способи є традиційними формами отримання знань, умінь та навичок щодо управлінської діяльності, які не завжди відповідають підготовці фахівця в умовах стрімких змін, до того ж вони впливають на розвиток мислення та пам'яті здобувачів вищої освіти, орієнтуючи лише на заучування інформації, а не на повноцінне формування управлінської компетентності, яка, окрім теоретичної, передбачає ще й практичну та психологічну підготовленість спеціалістів до здійснення управлінської діяльності. Використання інноваційних підходів в освітньому процесі сприяє більш якісній підготовці випускників вищих навчальних закладів [101].

До основних сучасних інноваційних форм організації навчального процесу з формування управлінської компетентності відносять:

- тренінги з розвитку управлінської майстерності;
- он-лайн семінари-практикуми з управлінської діяльності (вебінари);
- школи управлінської майстерності;
- нестандартні лекційно-практичні та семінарські заняття;
- науково-експериментальне навчання;
- навчання з використанням комп'ютерних та мультимедійних технологій;
- інтерактивне навчання [98].

Тренінги відносять до активних методів навчання, які є найбільш поширеними й дієвими, адже вони вдало поєднують у собі теоретичну й практичну сторони навчання. Застосування тренінгів допомагає його учасникам:

- 1) усвідомлювати неадекватність реагування в звичних ситуаціях;
- 2) формувати настанови на засвоєння нової інформації, яка сприяє адекватному реагуванню;

3) засвоювати адекватні способи реагування, системи оцінювання, які роблять поведінку більш ефективною [104].

Серед різних форм організації нестандартних занять найбільше зацікавлення у здобувачів викликають ділові ігри, адже вони сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання, викликають інтерес. Сценарії таких занять є дуже різноманітними, варіативними.

Мультимедійні технології являють собою спектр інформаційних технологій, що використовують різноманітні програмні та технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача (що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем). До найбільш ефективних мультимедійних систем для формування управлінської компетентності можна віднести: комп'ютерні тренажери; автоматизовані навчальні системи; навчальні фільми; мультимедіа-презентації та відео демонстрації [105].

Вебінар - це «віртуальний» семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Ця технологія стала дуже популярною в умовах дистанційного навчання. Основні відмінності вебінарів з управлінської діяльності від традиційних семінарів полягають в тому, що:

- витрати на організацію вебінарів істотно нижчі, ніж традиційних семінарів, що дозволяє охопити більшу кількість слухачів;
- учасники можуть сприймати інформацію у звичайній для себе обстановці, що робить сприйняття інформації значно комфортнішою;
- існує інтерактивна взаємодія між доповідачем і слухачами, а також відвідувачами між собою [103].

Нині важливу роль у розвитку пізнавальних інтересів здобувачів відіграють інтерактивні технології навчання та інтерактивні заняття. Інтерактивне навчання – це такий різновид активного навчання, спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, мета якої – створити комфортні умови навчання, за яких кожен здобувач вищої освіти відчув би свою інтелектуальну спроможність пізнавати нове. Досягти цього можна тільки при постійній активній взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти. Інтерактивність

навчання передбачає активізацію навчальних можливостей студентів під час навчання замість отримання й переказування готової інформації [104].

На сьогодні доведено, що технологія формування професійної компетентності фахівця може будуватися як процес перетворення навчальної діяльності здобувача вищої освіти у професійну діяльність фахівця. При цьому умовами формування професійної компетентності є:

- пізнавальна активність, що має чітко виражену професійну спрямованість;

- розвиток наукового мислення, що забезпечує основу для прийняття самостійного рішення в будь-якій нестандартній ситуації у процесі професійної діяльності, а також для аналізу всіх явищ, фактів цілісного процесу управлінської діяльності;

- організація самоосвіти з широкого кола напрямків, що включає оволодіння культурою суспільства, більш глибоке та різнопланове усвідомлення процесу управління, вдосконалення своїх управлінських здатностей, орієнтацію особистості на саморозвиток;

- персоналізація та індивідуалізація навчання здобувачів вищої освіти професійній діяльності, що сприяють становленню індивідуального стилю розумової і практичної діяльності [100].

Нормативно-правову основу управління формуванням професійної компетентності здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівней складають документи державного рівня (Державна національна програма «Освіта», Національна доктрина розвитку освіти, Закон «Про вищу освіту», Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах); галузевого рівня (галузеві стандарти вищої освіти) та стандарти вищого навчального закладу (варіативні складові ОКХ та ОПП, навчальні плани).

Важливе значення пр. підготовці фахівців має комплекс організаційно-педагогічних умов здійснення цієї підготовки.

До комплексу організаційно-педагогічних умов реалізації компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою фахівців, відносяться такі: а) інтеграція знань; б) організація контекстного навчання; в) активізація навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи здобувачів вищої освіти; г) узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним та науково-методичним супроводом; д) створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку магістрантів; е) оцінювально-аналітичний моніторинг ефективності управління формуванням професійної компетентності здобувачів вищої освіти; ж) організація навчального процесу на засадах андрагогіки [102].

При цьому, формування управлінської компетентності потребує створення відповідних педагогічних умов, запровадження спеціальних заходів, зорієнтованих на сприяння усьому комплексу знань, умінь, навичок і досвіду діяльності фахівця.

Якщо звернути увагу саме на поняття «педагогічні умови», то під цим поняттям розуміють:

- цілеспрямовані або штучно створені обставини, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи; або ефективність навчально-виховного процесу, формування особистості;

- чинники, що забезпечують процес навчання і є результатом добору, конструювання та використання елементів змісту, методів і засобів навчання для досягнення поставленої мети, або є необхідними й достатніми для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи;

- вимоги, які мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу;

- сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які забезпечують вирішення поставленого завдання [98].

На сьогодні спостерігаються значні протиріччя та розбіжності між змістом навчальної діяльності та практичної роботи, а також між спрямованістю цих процесів. Основні відмінності та протиріччя змістовним наповненням навчальної а практичної діяльності наведено в табл. 1.

Таблиця 1 Відмінності у змістовному наповненні структури навчальної та професійної діяльності

Структурні ланки діяльності	Навчальна діяльність	Професійна діяльність
Потреба	В учінні	У праці
Мотив	Пізнання нового, отримання професії	Реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості
Мета	Загальний і професійний розвиток особистості	Виробництво матеріальних і\або духовних цінностей
Вчинки, дії, операції	Психічне відображення дійсності	Перетворення реальної дійсності
Об'єкт	Навчальна інформація як знакова система	Природа, невідоме (вчений) психіка і особистість людини (педагог) і т.ін.
Результат	Здібності до діяльності, система відношень до світу, інших людей, до самого себе	Нові знання, освіченість людей, самореалізація особистості

Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від здійснення викладачем аналітичної, контрольної та оцінювальної функції. Ці функції охоплюють навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти і є механізмом взаємодії підсистем процесу навчання, важливою умовою забезпечення його якості. Мета реалізації аналітичної, контрольної та оцінювальної функцій у навчальному процесі вищого навчального закладу полягає у безперервному вдосконаленні всіх його складових на основі вирішення таких завдань: визначення рівня навчальних досягнень майбутніх фахівців; з'ясування якості засвоєння вивченого матеріалу студентами; оцінювання відповідності форм і методів навчання цілям та завданням професійної підготовки майбутніх фахівців; визначення ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів тощо [104].

Проте варто зазначити, що у традиційних видах і формах контролю якості навчання здобувачів вищої освіти існує ряд недоліків, а саме: суб'єктивізм викладача, недостатню мотивацію щодо здійснення контролю, відсутність індивідуального підходу до оцінювання результатів навчання.

Педагогічною умовою ефективної реалізації моделі формування управлінської компетентності можна назвати запровадження моніторингу, який має таке визначення як модернізований контроль, що забезпечує безперервне відстеження готовності здобувачів вищої освіти до професійно-педагогічної діяльності, передбачає визначення найважливіших критеріїв і відповідних показників рівня їхньої підготовленості, дозволяє попередити відхилення у прогнозованій якості фахової підготовки та спрогнозувати перспективи подальшого розвитку [103].

Під моніторингом сформованості управлінської компетентності слід розуміти супровід і контроль із поточним коригуванням взаємодії викладача і здобувача вищої освіти у навчальному процесі для досягнення визначеної мети. Система моніторингу формування управлінської компетентності має містити такі компоненти:

1. Постановка мети і завдань досліджуваного процесу.
2. Визначення об'єкта, предмета і суб'єкта моніторингу.
3. Обґрунтування змісту – педагогічно важливих характеристик об'єкта та чинників, критеріїв і показників, що дозволяють оцінити визначені характеристики процесу формування управлінської компетентності.
4. Вибір методів та інструментарію моніторингу.
5. Визначення етапів роботи з інформацією (збір, опрацювання й оцінювання інформації про стан об'єкта моніторингу).
6. Отримання результатів у виді рекомендацій щодо підвищення якості характеристик досліджуваного процесу.
7. Корекція процесу підготовки слухачів (здійснюється за допомогою педагогічного впливу на об'єкт з урахуванням запропонованих рекомендацій).

8. Оцінювання результативності педагогічного впливу на досліджуваний процес і внесення необхідних коректив [102].

Моніторинг здійснюється за допомогою комплексу відповідних методів, які можна підрозділити на такі групи:

1) методи збору інформації: спостереження, опитування (усне – бесіда, інтерв'ю; письмове – анкетування, тестування); аналіз результатів діяльності (курсних та дипломних робіт, наукових праць, звітів з практик чи стажування, занять, що проводять магістранти);

2) методи опрацювання і накопичення інформації: статистичні, шкалування, рейтингове оцінювання тощо;

3) методи оцінювання інформації: узагальнення даних про об'єкт дослідження, надання їх у вигляді висновків;

4) методи використання результатів: планування і координація педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, наказ, розпорядження тощо;

5) методи оцінювання отриманих результатів: експертний метод, аналіз результатів діяльності, контрольні заходи, спостереження, статистичний аналіз.

Відповідно для кожної групи методів моніторингу існують такі різноманітні засоби: запитання, анкети, тести, методики аналізу й оцінювання занять, педагогічних і управлінських практик.

Результатом моніторингу є висновки і рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу формування управлінської компетентності викладачів вищу, що впроваджуються у педагогічний процес і коригують його. Таким чином, ефективною умовою реалізації моделі процесу формування управлінської компетентності є запровадження моніторингового дослідження динаміки сформованості його управлінської компетентності.

2.8 Щодо теоретичних та методологічних засад підготовки менеджерів освіти

На сьогодні важливим напрямом досліджень якості освіти та особливостей формування системи навчання є дослідження феноменів професійних компетентностей.

Якщо звернутись до міжнародних нормативних документів, то міжнародний стандарт ISO 9000:2000 «Системи управління якістю» визначає компетентність як «доведену спроможність застосовувати знання і вміння в професійній діяльності», уміння, навички і способи здійснення педагогічного спілкування [106].

У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетентність трактується як здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [107].

Професійна компетентність викладача має такі компоненти, як:

1. Рефлексивний (виявляється у здатності свідомо контролювати наслідки і результати власної діяльності);
2. Функціональний (виявляється у вигляді знань про способи професійної діяльності, реалізує мій на основі системи певних технологій та методик викладацької діяльності);
3. Мотиваційний;
4. Комунікативний (передбачає здатність чітко і ясно виражати думки, аргументувати, аналізувати та ін.) [108].

Сладовою професійної компетенції викладача є управлінська компетенція. Управлінська компетентність викладача являє собою інтегративну сукупність професійно-особистісних здібностей і операційно-технологічних характеристик управлінських умінь, що забезпечують прийняття управлінських рішень. Основними складовими управлінської компетентності викладача можна вважати наступні:

- позиційно-ціннісний компонент – це сформованість інтегральних професійно значущих особистісних якостей: професійно-педагогічна спрямованість, професійна мотивація, професійно-ціннісна орієнтація і педагогічні здібності;

- когнітивно-операційний компонент – система знань про управління як провідну діяльність викладача-професіонала; про педагогічний менеджмент; про способи і форми професійного самовдосконалення, узагальнення і трансляції досвіду, а також самопрезентації;

- аналітико-рефлексивний компонент – уміння здійснювати педагогічний аналіз ресурсів; уміння проектувати цілі для студента і для викладача в управлінських формулюваннях; уміння планувати навчальний процес від кінцевої мети; вміння його спланувати, організувати, здійснювати та проаналізувати; здатність до постійного професійного вдосконалення, володіння прийомами аналізу і узагальнення власного досвіду через статті, виступи і т.д.; уміння вибрати стратегічний напрямок і форми діяльності для професійного зростання [109].

За думкою А. Губи є комплекс спеціальних управлінських компетенцій, які характеризують і складають основу управлінської культури педагога і виражають його готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності. Це управлінські компетенції, які охоплюють поняття «управлінська культура», а саме: фізична (психофізіологічна), психологічна, інформаційно-гностична, інтелектуально-творча, регулятивна, організаційно-комунікативна, дієво-творча, правова [110].

Робота керівника заклад освіти здійснюється на основі наступних управлінських вмінь і навичок:

- діагностико-прогностичні (проективні) – вміння чітко визначати мету, цілі і завдання в ході навчального процесу;

- гностичні вміння як здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, вносити корективи;

- організаційно-регулятивні – самостійно приймати доцільні управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей конкретної ситуації;

- соціально-психологічні – організувати сприятливий психологічний клімат, підвищувати мотивацію;
- контрольно-коригувальні – регулювання взаємовідносин і підвищення згуртованості учнівського колективу, ліквідація конфліктів, координація навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

Управлінська діяльність викладача відноситься до розумової категорії, яка здійснюється людиною у вигляді нервово-психічних зусиль та існує в трьох основних формах: евристичній, адміністративній і операційній: евристична діяльність зводиться до сукупності дій стосовно аналізу і вивчення тих чи інших проблем, що стоять перед вищим навчальним закладом, і розробки на їх основі різних варіантів рішень – управлінських, економічних, технічних.

Формування управлінських вмінь здійснюється в процесі відповідної професійної підготовки.

Поняття «професійна підготовка» можна визначити як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь [111]

Професійна підготовка – це цілеспрямований процес у закладі вищої освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для успішного виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків; систему професійного навчання, метою якого є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [112].

Менеджера освіти можна охарактеризувати таким чином: гуманізована професія, метою і результатом управлінської праці якої є теж людина, особистість; фахівець, який має високий рівень професійної підготовки, здатний свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, підвищувати інтерес до результатів своєї роботи; менеджер навчального закладу, який професійно здійснює керівництво організаційною системою та персоналом

навчального закладу в межах посадових інструкцій на різних рівнях управління [113].

Підготовку менеджерів як поетапний процес розвитку свідомості й професійної компетенції, корекції, компенсації психологічних ресурсів для успішного формування конкретних професійних функцій [114].

Також професійну підготовку керівників навчальних закладів можна визначити як процес набуття (розвитку) професійних компетенцій з метою підвищення управлінської компетентності як здатності ефективно виконувати професійну діяльність з управління навчальним закладом. Результатом професійної підготовки керівників навчальних закладів є професійний розвиток – розвиток професійної компетентності [114].

На сьогодні освітнє середовище характеризується нестабільністю, що певним чином ускладнює професійну підготовку менеджерів освіти.

Так, розроблено модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що включає пріоритетні принципи (модульності, інноваційності, інтегративності, гностичності, самоконтролю, самокорекції, реінжинірингу) та педагогічні умови (запровадження матричної структури визначення навчальних елементів підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища; забезпечення мотивації щодо іміджевих і престижних оцінок діяльності менеджерів освіти).

Для менеджера освіти як професіонала у сфері управління важливого значення набуває постійний професійний розвиток і самовдосконалення.

Сучасні умови здійснення освітньої діяльності передбачають радикальну перебудову управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами. В умовах переходу від державного до державно-громадського управління основними шляхами виступають:

– раціональне поєднання діяльності центральних, регіональних та місцевих органів управління освітою з впровадження подвійного підпорядкування;

- створення єдиної інформаційно–комп’ютерної системи управління освітою;
- визначення повноважень в системі управління освітою центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування;
- створення системи державно-громадської оцінки діяльності навчально-виховних закладів, якості загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів через систему акредитації та атестації тощо;
- розвиток і вдосконалення всіх напрямів діяльності навчально-виховних закладів і установ, стимулювання через економічні і правові важелі самовдосконалення, конкурентоздатності, саморозвитку, автономності в управлінні; – наукове обґрунтування нової системи управління освітою [113].

Сучасний керівник навчального закладу як менеджер освіти повинен мати широкий професійний кругозір і високий рівень знань, необхідних для роботи в складних умовах швидко змінюваного середовища. На необхідності постійного підвищення якості професійної підготовки сучасних керівників навчальних закладів звернено увагу в наступних нормативно-законодавчих документах Міністерства освіти і науки України: законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. Така підготовка здійснюється на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Важливими та досить специфічними компетентностями, які повинні бути сформовані при професійній підготовці керівників навчальних закладів є аналітична та стратегічна компетентності.

Під аналітичною діяльністю розуміється усвідомлений процес вирішення державними службовцями професійних завдань (у межах своєї компетенції) із застосуванням різних методів аналізу, ефективність якого залежить від рівня методологічної, інструментально-процесуальної, політико-управлінської та комунікативної компетентностей. Існує структурно-логічну модель аналітичної діяльності державних службовців у галузі державного управління, а саме: визначення об’єкта, предмета та проблеми аналізу → формування ідеальної моделі об’єкта і предмета, що забезпечує створення нормативної бази для

подальшої аналітично-дослідницької діяльності → висунення різного роду гіпотез, які дозволяють зрозуміти проблему → визначення типу аналізу згідно з запропонованою класифікацією аналітичної діяльності → вибір конкретних методів аналітичної діяльності → застосування методів до предмета дослідження в аспекті перевірки гіпотез → формулювання аналітичних висновків [115].

Аналітична діяльність менеджера освіти в сучасному розумінні розглядається як пізнавальна, що дозволяє проникнути в сутність різноманітних, часто суперечливих процесів і явищ (що мають місце в освітньому закладі), виявити в них причинно-наслідкові зв'язки, чинники прискорення і гальмування розвитку. Учена наголошує, що аналітична діяльність менеджера освіти пов'язана з аналізом: освітніх результатів навчальної та позанавчальної діяльності учнів; методичної діяльності педагогічного колективу (аналіз якості викладання, аналіз занять, аналіз навчально-програмної документації тощо) та методичних об'єднань соціально-педагогічної ситуації в освітньому закладі; навчально-методичної та виховної роботи; інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності; роботи структурних підрозділів освітнього закладу.

Ефективне виконання такої роботи вимагає формування системи кропіткої професійної підготовки у закладах вищої освіти, самопідготовки.

Також однією з компетентностей, які необхідно формувати в процесі професійної підготовки керівників навчальних закладів як менеджерів освіти є компетентність зі стратегічного управління. Вона є складовою професійних компетенцій керівника. Так, компетентність зі стратегічного управління керівників навчальних закладів ми розглядаємо як інтегративну якість особистості майбутнього професіонала, яка формується в освітньому процесі та містить систему знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для стратегічного управління закладом освіти, що виявляється в здатності ініціювати стратегічні зміни, здійснювати стратегічний аналіз, розробляти стратегії розвитку, стратегічні плани та стратегічні програми навчального закладу та реалізовувати їх.

У структурі компетентності зі стратегічного управління менеджерів освіти є наступні складові:

- когнітивна (показує суму теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах постійно змінюваного зовнішнього та внутрішнього середовища організації);
- мотиваційно-ціннісна (освоєння стратегічного мислення);
- діяльнісноповедінкова (містить вміння здійснювати стратегічний аналіз, розробляти стратегію розвитку навчального закладу спрямовану на досягнення стратегічних цілей організації).

Важливою складовою успішного отримання формування компетентності зі стратегічного управління є створення відповідного педагогічного середовища. Педагогічними умовами формування компетентності зі стратегічного управління в освітньому процесі ЗВО, які характеризують ефективне педагогічне середовище, є:

- інтеграція теорії стратегічного управління у зміст фахових дисциплін навчального плану;
- упровадження в освітній процес університету інноваційних (наприклад, інтерактивних методів та форм навчання) методів щодо оволодіння магістрантами знаннями, вміннями та навичками застосування стратегічного управління;
- активізація самостійної навчальної діяльності майбутніх менеджерів освіти шляхом організації наукових досліджень, предметом яких є стратегічного управління освітнім закладом, як ефективного засобу формування компетентності та набуття досвіду діяльності майбутніх керівників навчальних закладів.

Створення ефективного навчального середовища вбачаємо у впровадженні фахових дисципліни, які було б спрямовано на вивчення особливостей стратегічного управління саме в освітньому процесі. Таким дисциплінами можуть бути «Стратегічний менеджмент освіти», «Стратегічне управління інноваційним розвитком», «Стратегічне управління в освітніх системах».

Такі дисципліни мають розкривати сутність стратегічного розвитку навчального закладу різних рівне акредитації, інструменти моделювання

стратегічного розвитку закладу освіти, технологію моделювання стратегічного розвитку університету, способи й методи реалізації стратегії розвитку закладу освіти [116].

Наступною складовою ефективного педагогічного середовища формування стратегічної компетенції менеджерів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти є система методів навчання. На сьогодні доведено, що традиційна система навчального процесу, яка містить лекції, практичні, семінарські заняття є малоефективною. Тому необхідно застосовувати інноваційні методи навчання.

У процесі підготовки зі стратегічного управління майбутніх фахівців найбільш ефективними є інтерактивні методи навчання (метод проектів, метод аналізу проблемних ситуацій (кейс-метод), дослідний метод, ігрові методики (ділові, імітаційні, рольові ігри), метод „мозкового штурму”, метод „круглого столу”, заняття-тренінги, педагогічний коучинг). Серед інтерактивних форм навчання доцільними виявилися: творчі завдання, робота в малих групах, дискусія, інтерактивні лекції (лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція з розглядом конкретних ситуацій, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція, мінілекція, евристична бесіда, позааудиторні форми навчання (перегляд та обговорення відеофільмів, екскурсія, відвідування виставок тощо).

Як високоефективний метод організації підготовки менеджерів освіти зарекомендував себе ситуаційний метод. Традиційно перевагою застосування ситуаційного методу визначають можливість майбутніми менеджерами освіти отримати текст з описом конкретної реальної управлінської ситуації, обговорити її, висунути рішення, запропонувати альтернативи, розробити алгоритм розв'язання поставленого завдання. Одночасне існування кількох альтернативних рішень і можливість вибору формують у майбутнього менеджера освіти певну гнучкість до розгляду управлінських проблем, спільне обговорення проблеми сприяє вільному обміну думками, виробленню спільного погляду на колективне рішення, розвитку комунікативних якостей, культури спілкування, умінь аргументувати, доводити власну позицію, удосконалювати техніки діалогової

комунікації (слухання, сперечання, ставлення запитань та формулювання відповідей тощо).

Аналіз конкретної ситуації при використанні метода ситуаційного навчання надає можливість не лише перевірити теоретичні знання, а й оволодівати практичними навичками, застосовувати знання на практиці. Пропонує при застосуванні метода аналізу конкретної ситуації розділити цей аналіз на п'ять етапів: перший етап – уведення до запропонованої проблеми (10–15 хв.), де обґрунтовується актуальність теми, розкривається її складність, значущість,

уточнюється зв'язок цієї проблеми з попередніми темами. Другий етап – постановка завдання (3–5 хв.), де група розподіляється на кілька підгруп (по 3 особи), кожна з якої одержує папку з необхідним матеріалом. Третій етап – робота підгруп над ситуаціями (30–35 хв.), де пропонується така послідовність вирішення ситуацій: ознайомлення зі змістом конкретної ситуації; з'ясування проблеми, яку необхідно вирішити; визначення головного і другорядного; самостійний аналіз одержаної інформації й підготовка індивідуальних варіантів рішення; попереднє обговорення рішення у підгрупах; аналіз і оцінка різних варіантів рішення всіма учасниками; прийняття узгодженого рішення. На четвертому етапі – групова дискусія (20–25 хв.), обговорення прийнятих рішень усіма слухачами, розробка зразків рішення; п'ятий етап – підбиття підсумків керівником (10–15 хв.) .

Метод кейс-стаді (кейс-навчання) – це опис конкретної ситуації або випадку в будь-якій сфері (педагогічній, соціальній, управлінській, економічній тощо), містить не просто опис, не якусь проблему чи суперечність, а будується на реальних фактах. Перевагами визначено практичну спрямованість (дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань, компенсує виключно академічну освіту і сприяє зануренню в реальні професійні ситуації); інтерактивний формат (забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу за рахунок високої емоційної залученості та активної участі тих, хто навчається, акцентується не на оволодінні «готовими» знаннями, а на творчому їх виробленні); конкретні навички (дозволяє вдосконалювати навички, розвивати

здібності, здатності, які виявляються вкрай необхідними в реальному робочому процесі).

Навчання за методикою аналізу конкретних ситуацій – кейс-стаді (метод аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє проводити ефективне навчання дорослих, зокрема в умовах післядипломної освіти) фокусується на дослідженні ситуації та використанні відомих фактів і аналітичних навичок для прийняття ефективного рішення. До специфічних ознак кейс-стаді належать: наявність учасників гри, керівника та заданої ситуації; моделювання реальної динамічної ситуації, що може виникнути в певний чи інший момент (у кейсі відображається максимально реальна (або штучна) ситуація дійсності); наявність у ситуаційному завданні проблеми або конфлікту (проблемність може бути задана або умовами гри, або виникати при необхідності управління об'єктом в умовах зміни ситуації); не повна формалізація ситуації і наявність у ній невизначеності, що потребує самостійних не шаблонних рішень; динамічність оточення і її залежність від попередніх рішень учасників кейсу; наявність мотивації, що вимагає від учасників гри діяти як у реальному житті [117].

Одним з найперспективніших й найскладніших способів стимулювання активних самостійних зусиль здобувача освіти для максимального розвитку свого особистісного трудового потенціалу та його найбільш ефективного використання і подальшого нарощування у процесі професійно-трудової діяльності вбачаємо в організації навчального тренінгу.

Навчальний тренінг створює такі організаційно-педагогічні умови:

- максимально моделює, імітує майбутню професійну діяльність;
- залучає здобувачів освіти до різноманітних форм і методів пізнавальної діяльності, що активізують їхню самостійність, ініціативу, винахідливість, тобто створюють базу для розвитку творчих здібностей;
- цілеспрямовано виявляє й розвиває творчу індивідуальність майбутнього менеджера освіти.

Тренінг передбачає собою планомірно здійснювану програму різноманітних вправ з метою формування і удосконалення вмінь і навичок, підвищення

ефективності трудової діяльності. Для підвищення ефективності тренінгу, необхідно враховувати наступні три важливі складові наукового обґрунтування тренінгової програми [118]:

1. Аналіз потреби в тренінгу. Потреба повинна бути визначена в формі цілей та складових часток тренінгової програми.

2. Підбір методів і технік, які найбільш сприятливі цілям тренінгу.

3. Оцінка тренінгової програми, тобто вимір її результатів.

Аналіз потреби в тренінгу здійснюється на трьох основних рівнях: всієї організації, робочого місця та окремого робітника.

Формування цілей тренінгу - значить чітко викласти, які завдання зможуть виконати учасники після закінчення тренінгу (або по завершенню окремих стадій навчання), при яких умовах вони продемонструють свої уміння і навички та за яким стандартами буде здійснено їх виконання. Актуальною тематикою тренінгів на сучасному етапі являються: організаційне лідерство, керівництво персоналом як різновид влади, важливі індивідуальні параметри ефективного керівництва, стилі керівництва, культуроорієнтоване керівництво, мотивація організаційної поведінки, ділові комунікації, управління конфліктами, методика наймання на роботу, оцінка персоналу.

Тренінгові методи - це методи або способи навчання, які достатньо вже розглядались (наприклад, рольові, ділові ігри, метод конкретної ситуації, мозкова атака, групова дискусія, виробниче навчання, тренінг з роботи в команді та ін.)

Тренінгова техніка - характеризує загальний спосіб та особливості навчаючого впливу. Спеціалісти визначають чотири види основних тренінгових технік:

- інформаційну;
- симуляційну (імітаційну);
- вправи по практичному виконанню роботи (виробниче навчання);

груподинамічні вправи [119].

Тренінг визнано найефективнішою формою організації підготовки менеджерів, оскільки навчання менеджерів у тренінговому режимі не лише

забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності, а й створює сприятливий для розвитку особистості контекст. Тренінги виступають ефективним засобом професійної підготовки менеджерів різних напрямів, дозволяють активізувати внутрішні приховані резерви особистості, є важливим інструментом підвищення майстерності менеджерів освіти як під час підготовки у вищому навчальному закладі, так і під час підвищення їх кваліфікації. Специфіка тренінгового процесу спирається на рефлексію, що дозволяє кожному студенту за досить нетривалий строк одержати від групи якнайбільше зворотної інформації про власне «Я», сприяє самопізнанню, самоконтролю й саморегуляції його особистості [119].

Використання тренінгів у процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах передбачає комплекс логічно послідовних тренінгових вправ, що спрямовані на закріплення знань, відпрацювання вмінь, розвиток якостей, що забезпечують їхню підготовленість до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

При цьому формування ефективної системи методів навчання повинна супроводжуватися формуванням системи позитивної мотивації до навчальної діяльності. На формування позитивної мотивації до навчально-пізнавального процесу впливають наступні умови перебігу навчальної діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти: професіоналізм викладача (бажання та вміння навчити); ставлення до здобувача як до компетентної особистості; сприяння самовизначенню здобувача, розвиток позитивних емоцій здобувача; організація навчання як процесу пізнання; використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність; усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; професійна спрямованість навчальної діяльності; доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується викладачем на занятті; постійне створення та «підкріплення» ситуації успіху для невпевнених у своїх силах здобувачів [121].

У процесі організації самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти важливе місце посідає організація наукової

діяльності майбутніх керівників навчального закладу. З метою забезпечення умов для розвитку студентської науки та діяльності необхідні такі заходи:

- залучення магістрантів до реалізації колективних наукових досліджень зі стратегічного управління;

- розроблення тематики магістерських робіт, спрямованої на дослідження особливостей стратегічного управління в закладах освіти; – проведення наукових досліджень і розробок, що відповідають сучасним принципам організації наукової та інноваційної діяльності й кращим вітчизняним та світовим практикам зі стратегічного управління;

- формування об'єктивної системи моніторингу та оцінки результативності наукових досліджень магістрантів;

- активізація діяльності викладачів та магістрантів у розробленні та реалізації державних цільових, галузевих і регіональних соціально-економічних проектів і програм;

- проведення експертно-аналітичного оцінювання наукових розробок для органів управління всіх рівнів і суб'єктів господарювання; формування портфеля договірних замовлень на дослідження зі стратегічного управління навчальним закладами.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна підготовка менеджерів освіти, формування у них необхідних компетентностей, яка здійснюється в закладах вищої освіти потребує створення досить спеціального педагогічного середовища, використання нетрадиційних методів навчання.

2.9 Роль керівника підрозділу у формуванні готовності військовослужбовців до участі в бойових діях

Вступ. Завдання, що стоять перед Державною прикордонною службою України, обумовлюють потребу в спроможності керівників підрозділів прикордонного відомства здійснювати вплив на формування готовності військовослужбовців до участі в бойових діях. Зокрема, керівник підрозділу має впливати на формування здатності до ефективного прийняття управлінських рішень в умовах екстремальних ситуацій [122–123]. Такі рішення багато в чому залежать від психологічної готовності до участі в бойових діях

Виклад основного матеріалу. Психічним станом фахівця, який здійснює військову службу, вважається явище, яке характеризується сукупністю ознак психічної діяльності. За цими ознаками надається характеристика стану особистості у певний момент. Структурно психічний стан особистості військовослужбовця містить: вияви почуттів (настрою, афекту, тривожності, ейфорії, фрустрації тощо), вияви уваги (зосередженості, неувважності), вияви волі (рішучості, розгубленості, згуртованості), мислення (сумнівів, впевненості), уяви (мрій та очікувань) тощо.

Ознаками психічних станів, фахівців, які здійснюють військову службу, є такі: цілісність, стійкість, кореляція психічних процесів і властивостей особистості, унікальність і закономірність, відмінність і подібність. Під способом позавольового управління їх поведінкою військовослужбовців з метою адаптувати їх до професійного оточення розуміємо управлінські впливи на психічні стани. Оптимізуючим аспектом тут слугує економія часу і сил на усвідомлене врегулювання професійних дій фахівця. Навпаки – нівелюючим певною мірою аспектом управлінського впливу на професійні дії фахівця є набуття ознак стереотипності реакціями, що супроводжують супротив усвідомленому вибору військовослужбовця, що може мати місце в умовах зміни форм та видів діяльності або набуття діяльністю розвивального змісту.

За умов ведення бойових дій військовослужбовець перебуває у стані, що характеризується постійним відчуттям випадковості смерті або можливістю її настання, можливістю отримання травм і каліцтва. Військовослужбовець перебуває втривалому стані між його власним почуттям самозбереження і вірою у переконання про необхідність виконання бойового завдання. У такому стані військовослужбовця частіше охоплює страх за те, що може статися, а не за те, що у дійсності трапляється у бойових умовах. Відтак, військовослужбовця охоплюють «внутрішні страждання», він боїться загибелі чи каліцтва, але водночас його переполює хвилювання щодо військового обов'язку. Спрямування страху в бік можливого, а не реального призводить до втрати контролю над системами організму, нав'язливе почуттям тривоги може зростати. Шлях виходу із такого стану може бути досить складним. Досить вірогідною є ситуація, коли до тривожного стану додається ще й психічне та фізичне виснаження. Виникають ознаки екстремального стану, коли узагальнюються багато станів, характерною ознакою яких є така: порушується адекватність поведінкових реакцій з точки зору фізіології та психіки під впливом низки чинників, причому навіть в умовах мирного часу.

Організм військовослужбовця може по-різному відреагувати на виникнення ситуації екстремального характеру: чи адекватно, чи тривожно. Зв'язок стривоженості військовослужбовця зі специфічністю умов перебування та проходження служби підрозділом не значний. Стривоженість буде однотипною різного роду ситуаціях. Зберігатимуться загальні ознаки реакції організму допоки військовослужбовець у тривозі.

Як засвідчують результати досліджень, в умовах службово-бойової діяльності, коли значно зростає ризик для життя військовослужбовця, його психічний та фізичний стани можуть достатньо пригнічуватись.

Серед згаданих станів є такі:

Стан тривоги – характеризується тривожним почуттям, яке настає у військовослужбовця під час безпосереднього виконання службово-бойових завдань або під час підготовки до них. Характерними ознаками його є втома та

почуття напруженості всього організму, складності зосередження уваги на конкретних речах. Сон або відпочинок не сприяють забезпечують зникнення такого стану. Під час сну військовослужбовець може прокинутись від страху. Його переслідують сновидіння про пережиті жахи на полі бою.

Бойова втома. Певний час перебування в умовах бойових дій характеризується як гіперактивний, коли фізичним можливостям вдається долати небезпеки. Але потенційні можливості організму вичерпуються та настає бойова втома. Наслідком простої втоми військовослужбовців є психічне та фізичне виснаження, відмова біологічних систем організму. Наслідком фізичного виснаження організму можуть бути відхилення у роботі розумової системи. Ці процеси не супроводжуються їх усвідомленням з боку самого військовослужбовця та з часом загострюються.

Бойовим шоком є емоційна реакція, виникнення якої настає через кілька годин чи днів перебування підрозділу у бойових умовах. Стадіями бойового шоку є такі:

першою стадією бойового шоку є тривога, депресія та страх. Вони виникають протягом декількох годин чи днів;

друга стадія є гострою. На цьому етапі з'являються вияви невротичних симптомів. Тривалість цієї стадії: декілька днів – декілька тижнів. Але прогнозування щодо одужання на цій стадії є досить оптимістичним;

третьою стадією є хронічною. Її ознаки виявляються у хронічній психічній декомпенсації. Ураженість організму на цій стадії достатньо тривожна. Перспективи одужання повільні та не завжди виправдовуються.

Асоціальна поведінка настає як наслідок екстремального характеру службово-бойових ситуацій. Екстремальність ситуації у бойових умовах може достатньо глибоко вплинути на сукупність особистісних та професійних якостей військовослужбовця. Складність виведення його з такого стану є досить ймовірною. У такому стані значними є можливості щодо виникнення нав'язливих ідей, невиправданим зосередженням військовослужбовцем уваги на певних діях, речах чи об'єктах.

Слід згадати про специфічні види екстремальних станів. Їх вияв є чинником дезорганізації професійної діяльності для військовослужбовця. До таких станів відносять такі: стрес, афект, фрустрація, страх, паніка, психологічна криза.

Афект – це вибух емоцій досить сильного та короткочасного характеру, під час якого втрачається емоційний контроль людини над ситуацією. За змістовним наповненням переживань розрізняють афекти радості, афекти страху, афекти гніву, афекти жалю, афекти болю втрати тощо. Керівнику підрозділу належить оволодіти механізмом розпізнання афектів та прийняття грамотного рішення у випадку його настання.

Так, фізіологічним афектом є вияв емоційного стану людини без виходу за межі норми. Він виникає раптово, виявляється з великою силою, триває коротко. Для керівника підрозділу важливим є вчасне визначення ситуацій, під час яких у військовослужбовців можуть виникати афективні стани, щоб пояснити фізіологічний афект.

Конкретна ситуація неможливості припинення діяльності при зустрічі з нездоланною перешкодою спричиняє виникнення фізіологічного афекту. Наприклад, коли не вистачає часу на створення орієнтиру у відповідальній ситуації і визначення подальших дій та реалізацію задуму. Конфліктний стан між необхідністю шукати вихід і неспроможністю це зробити призводить до виникнення афекту. Екстремальні умови діяльності спричинюють типовість таких ситуацій.

Також екстремальні умови можуть спричинити виникнення психічного стану фрустрації як стану, що призводить до зростання емоційно-вольового напруження людини, загострення її розчарувань, викликаних об'єктивно чи суб'єктивно нездоланими перешкодами поставленій цілі.

Суб'єктивно фрустрація виявляється у переживанні невдач, розчаруваннях, напрузі. Спектр переживань достатньо широкий: від винуватості та пригніченості до дратівливості та гніву. Фрустрація характеризується низкою стресових ознак. Коли ситуація погіршується та переходить у стан фрустрації,

відбувається втрата контролю з боку свідомості, тобто дезорганізовується поведінка та втрачаються мотивації дій.

Наслідки фрустрації у військовослужбовця можуть бути

На жаль, страх і паніка в умовах бойових дій є достатньо типовими станами військовослужбовців.

Причиною виникнення психічного стану страху є вияв реагування на небезпеку – інстинкт самозбереження. До форм страху належать такі: переляк, побоювання, жах, боязливість тощо.

Стан страху характеризується дуже негативними емоціями, дезадаптацією, багатьма негативними наслідками для психіки і організму військовослужбовця. Наслідком страху може виступити процес пригнічення мислення, його гальмування та звуження обсягу. Залежність стану страху від форм виявляється переважно на як захисна реакція. Відмінністю індивідуальної паніки від страху є значна неадекватність на небезпеку. Панічна поведінка має рису людини прагнути до порятунку.

Керівник підрозділу має надати психологічну допомогу особовому складу щодо подолання паніки з використанням різних способів та шляхів: активізації власної поведінки; переключення уваги на повсякденні події; навіювання впевненості; загострення почуття обов'язку тощо. Вирішальне значення має набуття діяльністю командира підрозділу ознак мужньої поведінки, компетентного управління тощо. Доречним у ситуації подолання паніки є особистий приклад керівника, що активує совість і почуття відповідальності. У критичній ситуації особистий приклад керівника підрозділу може стати головним засобом управління поведінкою особового складу, що піддався страху і паніці.

Керівнику підрозділу необхідно відрізнити від індивідуальної паніки паніку масову, колективну, яка здатна перетворити підрозділ в некерований натовп. З точки зору психології характеристикою такої паніки є стан масового страху перед реальною або уявною небезпекою. Зростання його відбувається за

умов взаємного зараження і втрати здатності адекватної оцінки обстановки, акумуляції вольових резервів організму.

Паніка є певним емоційним станом (емоційним потрясінням, збентеженням, жахом тощо, які виникають серед військовослужбовців), різновидом поведінки натовпу внаслідок неефективного розподілу інформації. Простим приводом до паніки стає певна ситуація, шокуючий стимул, що перериває типові форми поведінки.

Необхідність швидкого прийняття рішення перешкоджає логіці осмислення кризової ситуації і спричиняє страх. Якщо не придушити первинний страх, реакція буде загострюватися. Стан переляканості передається від одних до інших, сприяє посиленню загальної паніки. Отже, паніка виникає та виявляється як індивідуальне та психологічне явище у вияві страху, а в критичній бойовій обстановці – як панічний жах. При цьому індивідуальний страх первинний, він є передумовою для групової паніки. У свою чергу, панічний стан діє на більш стійких представників підрозділу. Тому реагування військовослужбовців на різні ситуації службово-бойової діяльності, якщо вони психологічно не підготовлені, може призвести до паніки.

Умовами запобігання керівником підрозділу паніці особового складу можна вважати такі:

1. Обізнаність керівника підрозділу щодо сутності та причин виникнення паніки: фізіологічних; психологічних; соціально-психологічних.

До фізіологічних причин належать явища, які спричиняють виникнення умов, що ослаблюють фізичні якості військовослужбовців. Це, зокрема, втома, депресія, тривале безсоння, стреси внаслідок довгого перебування в небезпечній обстановці, гнітючого передчуття зустрічі з противником тощо. Кожна з цих причин ослаблює емоційно-вольову сферу військовослужбовця, його здатність швидко і правильно надавати оцінку службово-бойовій ситуації.

До психологічних причин належать такі явища, як раптовість, сильне здивування, невпевненість, почуття ізоляції, усвідомлення безсилля перед небезпекою, недостатнє знання військової справи, незадовільне володіння

зброєю і технікою, неспроможність вміло діяти в умовах бою, незнання противника (його тактики дій та характеристик бойової техніки) тощо.

До соціально-психологічних причин належать: відсутність згуртованості підрозділу; втрата довіри підрозділу до командира; інформаційний «голод»; бездіяльність; відсутність організованості та порядку, втрата управління в бою; наявність негативних тенденцій у морально-психологічному кліматі та психології військового підрозділу тощо.

2. Доцільність проведення в мирний час цілеспрямованої психологічної підготовки особового складу підрозділу до подолання труднощів сучасної війни. Характер труднощів, що долає військовослужбовець в умовах сучасного бою, та низка функціональних обов'язків у бою повинні визначити зміст психологічної підготовки.

3. Здатність до організації ефективного управління підрозділом в екстремальній (бойовій) обстановці з одночасним формуванням в особового складу довіри до керівника.

Також важливі для запобігання паніці особового складу такі фактори: знання військовослужбовцями своїх функціональних обов'язків, обставин, причин бойової ситуації, можливість одержання достовірної інформації про них; знання противника, його дій і тактики; вміння управляти своєю поведінкою в екстремальних ситуаціях тощо.

4. Рішучість дій керівника під час виникнення паніки. При цьому керівник має знати, що в ситуації паніки, виявляються три різні групи людей. До першої – найменшої – групи належать ті, які перебувають у стані вкрай важкого афекту. Їх характеризує відсутність орієнтації. Другу групу становлять військовослужбовці, які не втратили здатності орієнтуватись, але їм притаманне поверхневе сприйняття ситуації. Якщо керівник діє наполегливо та рішуче, вони підкоряються йому і виконують вказівки. Третя група – військовослужбовці, здатні діяти цілеспрямовано і свідомо.

Алгоритм дій керівника підрозділу щодо попередження та припинення паніки в бойовій (екстремальній) ситуації такий: усунення впливу причин паніки; позбавлення джерела паніки; запобігання виникненню паніки.

5. Обов'язковість проведення цілеспрямованої роботи у підрозділах, в яких виникала паніка серед військовослужбовців. Ця робота має розпочинатися відразу ж після інциденту, оскільки паніка є своєрідною кризою у психології військового колективу. Вона залишає нездоровий слід, ослаблює психологічну стійкість підрозділу в подальшій діяльності. У зв'язку з цим з таким підрозділом доцільно провести відповідну «оздоровчу роботу», яку проводять за такими напрямками:

- виявлення осіб, які виявили психологічну нестійкість, і усунення їх з підрозділу;
- проведення часткової або повної перестановки особового складу, переформування підрозділу;
- введення в підрозділ нового поповнення;
- допомога військовослужбовцям щодо усвідомлення виявів паніки;
- цілеспрямована виховна робота з оздоровлення психологічної атмосфери у підрозділі;
- змістовна бойова підготовка тощо.

У контексті дослідження проблеми надання психологічної допомоги військовослужбовцям щодо формування їх готовності до участі в бойових діях варто згадати про такі напрямки роботи керівника підрозділу з формування позитивного психічного стану підлеглих:

створення здорового морально-психологічного клімату в підрозділі, що передбачає сформувані умови для життєдіяльності створенням перетворень та змін у військово-професійному середовищі, яке безпосередньо впливає на зміну ситуації, зокрема можливим є досягнення сформованості нового психічного стану, подолання негативних станів;

знання індивідуально-психічних особливостей підлеглих та їх врахування в роботі. Оскільки зовнішні впливи (у нашому випадку це відповідна ситуація)

завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови (індивідуально-психічні особливості), то військовослужбовці по-різному реагують на зовнішні подразники;

надання допомоги військовослужбовцям у розвитку мотивації до військової служби, що дає змогу об'єднувати в цілісну функціональну систему різноманітні психологічні особливості військовослужбовця. Мотивація – одна з головних складових свідомості військовослужбовця і визначає зміст його діяльності (найвища форма розвитку особистісного смислу – це стійка військово-професійна спрямованість);

оптимізація процесу спілкування між військовослужбовцями в підрозділі. Особливості військової служби, довготривале сумісне перебування військовослужбовців потребують від керівників підрозділів приділяти особливу увагу і цим напрямкам роботи. Необхідно здійснювати цілеспрямовану діяльність щодо формування та згуртовування військового підрозділу, основним психологічним показником якого є оптимістичний соціально-психологічний клімат.

Особистий приклад керівника підрозділу має суттєве значення. По-перше, стан психіки самого керівника впливає на результативність професійної діяльності всього підрозділу, по-друге, безпосередньо формує стан психіки підпорядкованого персоналу.

Висновки. Переконані, що лише грамотне поєднання цих напрямків роботи керівника підрозділу сприятиме формуванню психологічної готовності військовослужбовців до участі в бойових діях. Цей напрямок є перспективним для подальших наукових пошуків з проблеми, оскільки без психологічної готовності неможливо досягти бажаних результатів професійної діяльності загалом та в бойових діях зокрема.

2.10 Особливості практичної підготовки майбутніх учителів професійної школи у Німеччині

У країнах Європейського Союзу своєрідним інструментом, завдяки якому вдається вирівнювати дисбаланс між зростаючими потребами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти, є дуальна модель здобуття професійної освіти. Це актуалізує потребу вивчення практики дуальної підготовки в освіті зарубіжжя, зокрема в педагогічній освіті Німеччині. Адже одним із головних чинників, що забезпечують високий рівень економічного розвитку цієї країни, є підготовка педагогічних працівників для закладів професійної освіти, в яких готують висококваліфіковані робітничі кадри, що беруть участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг у забезпеченні запитів населення. Німецька система підготовки педагогічних кадрів має бездоганну міжнародну репутацію, давні традиції застосування дуальної форми навчання, її навчальні заклади традиційно активні на світовому ринку освіти.

Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджувала Л. Пуховська. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН проаналізовано в науковій праці Н. Козак. Практично орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні охарактеризував С. Бобраков. Результати аналізу педагогічної літератури показали, що проблема підготовки вчителів професійних шкіл Німеччини за дуальною моделлю розроблена недостатньо, а сама вона не була предметом окремого наукового пошуку. Методологічну основу дослідження становлять положення теорії пізнання про взаємозв'язок і взаємозалежність явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії та практики; основні методологічні принципи системності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ і процесів та комплексного використання методів дослідження.

Одним з основних напрямів підвищення якості професійної підготовки вчителів у Німеччині є актуалізація діяльнісного характеру педагогічної освіти, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками

організації навчально-виховного процесу. Відповідно, головною метою підготовки вчителів у Німеччині є формування їх професіоналізму. Тому взаємозв'язок теоретичної підготовленості та практичної роботи за спеціальністю був і залишається центральним компонентом у системі підготовки вчителів професійних шкіл. Професійна практична підготовка майбутніх учителів професійних шкіл Німеччини здійснюється упродовж трьох етапів: виробнича практика; шкільна практика; педагогічне стажування (референдаріат).

Перший етап практичної професійної підготовки на виробництві має на меті ознайомити майбутніх студентів з реаліями світу праці та допомогти їм збагнути умови професійного життя учнів. Його основне завдання полягає у формуванні емпіричного фундаменту для навчання в університеті. Однак, цю практичну діяльність можуть замінити закінчена професійна освіта або дворічний практикум, що передує навчанню у вищому спеціальному навчальному закладі. Часто професійне навчання вважають кращим варіантом, ніж практична діяльність на виробництві чи практикум.

Професійна освіта на робочому місці (на підприємстві, в установі чи організації) ж дозволяє отримати певні уміння та знання з майбутньої спеціальності безпосередньо у процесі праці на робочому місці. Водночас практичне навчання на виробництві розкриває перед молодими людьми технічні напрями діяльності підприємства, фірми, організації, дає змогу вивчати технологічні процеси, стимулює розвиток навичок спілкування та співробітництва, сприяє розвитку професійного творчого мислення, ознайомлює з виробничою етикою, розвиває уміння оцінювати результати власної діяльності. Крім того, професійна освіта на виробництві виправдовує себе ще як своєрідний баланс щодо динамічних змін на ринку праці в європейському просторі.

Шкільна практика інтегрована в навчальний процес закладів вищої освіти. Університети самостійно визначають порядок проходження, складові частини і тривалість педагогічної практики. Заклади вищої освіти відкривають спеціальні установи, що відповідають за організацію та проведення практики. Вони тісно

співпрацюють зі школами, які уповноважені Міністерством культури і освіти приймати студентів для проходження ними професійно-практичної підготовки, проводять спеціальні навчальні заходи, призначені для підготовки, аналізу й оцінювання шкільної практики.

На педагогічну практику у школі покладено ще одне важливе завдання — її результати повинні підтвердити чи заперечити правильність обраної студентом професії та його професійну придатність, тобто служити профорієнтації. Це також підкреслює важливість проходження педагогічної практики в школі під час навчання у закладі вищої освіти і тому вона є невід’ємною складовою частиною педагогічних освітніх програм.

Тому педагогічна, спеціально-наукова, професійно-практична підготовка організовується таким чином, щоб доповнювати і поглиблювати одна одну. З огляду на це, викладачі закладів вищої освіти та ментори у професійній школі перебувають у постійному контакті, спільно й узгоджено планують і відвідують заняття та навчальні заходи як у школі, так і у закладі вищої освіти, а викладачі, окрім того, проводять уроки у професійній школі.

Педагогічну практику необхідно обов’язково проходити у державній професійній школі дуальної системи чи в школі спеціальностей не раніше другого і не пізніше четвертого семестру. Під час практики студенти спостерігають за навчанням учнів і їх соціальною поведінкою в класі, за стилем викладання вчителя, організацією уроків, виховним впливом педагога на учнів, вивчають проблемні питання, пов’язані з навчанням і вихованням у професійній школі, обговорюють й оцінюють їх при участі компетентного вчителя.

Шкільна практика під час академічного навчання в університеті, як правило, пов’язана з педагогічною підготовкою й отриманням знань педагогічного спрямування. Вона вводить студентів у реалії життя професійної школи та знайомить з навчально-виховною діяльністю вчителя; стимулює майбутніх педагогів до самостійної навчальної і виховної роботи під час занять; викликає у них розуміння необхідності співпраці з викладачами, вчителями, молодіжними організаціями. Водночас, шкільна практика служить професійній орієнтації і

впливає на те, що багато студентів змінюють свої погляди на майбутню професію, на навчання. Тому практичне навчання у професійній школі розглядають переважно як поле навчання, а не діяльності; практична навчальна підготовка є завданням другої фази.

Підготовка вчителя професійної школи вважається завершеною тільки за умови успішного проходження педагогічного стажування, яке є другою фазою навчання педагогів Німеччини. Допуск до нього мають усі випускники закладів вищої освіти, які склали Перший державний іспит на посаду вчителя професійної школи чи іспит на звання дипломованого вчителя комерційної школи або ж еквівалентний екзамен. На законодавчому рівні це право випливає з гарантованого Основним Законом права на вільний вибір професії. Майбутні вчителі професійної школи зараховуються на педагогічне стажування 1 травня і 1 листопада поточного року. Педагогічне стажування у всіх федеральних землях Німеччини організоване на засадах дуальності, триває 24 місяці і поділяється на чотири фази: вступну (3 місяці), диференційну (6 місяців), інтенсивну (12 місяців) та підготовчу (3 місяці).

Завдання другої фази підготовки вчителів професійної школи полягає у формуванні шкільно-педагогічної діяльнісної компетентності на базі академічної освіти. Оскільки вона може формуватися в активному спілкуванні, аналізі та розв'язанні певних ситуацій, до яких ставляться конкретні вимоги, то в другу фазу навчання інтегруються професійні школи різних типів, у яких молоді педагоги систематично включаються до самостійно організованого процесу навчання. Однак професійні завдання вчителя не обмежуються тільки передачею знань: невіддільним є також виховання молодшої генерації. Виховання – державне доручення і за законодавством воно зумовлене визначеними цілями, що випливають з норм та цінностей Основного Закону Німеччини та конституцій федеральних земель. Для їх реалізації вчителю професійної школи надано дидактичну свободу діяльності, так звану педагогічну свободу. Тому він приймається на державну службу і несе громадсько-правову відповідальність, оскільки держава, батьки та інші органи, які відповідають за виховання і

навчання молоді змушені покладатися на те, що вчитель добросовісно використає надану йому свободу дій.

Підготовка вчителів професійної школи у другій фазі здійснюється також за принципом дуальності, тобто подвійності місць навчання: професійна школа і навчальний семінар. Як правило, педагогічна підготовка проходить з основної спеціальності й додаткового предмета. На бажання реферндарія вона може охоплювати й додаткові предмети, якщо з них було складено перший державний іспит.

Отож завдання педагогічного стажування полягає, передусім, у формуванні на основі здобутої в університеті фахово-теоретичної підготовки педагогічної діяльнісної компетентності у професійній школі. Для її забезпечення необхідні такі уміння: визначати з навчальних планів і програм педагогічні цілі діяльності; вибирати доцільну стратегію навчання; уміло здійснювати планування уроків; об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів; впроваджувати інновації у зміст навчальних програм; самокритично планувати, організовувати, аналізувати й оцінювати свою професійну діяльність.

Важливого значення надається вивченню загальної дидактики, загальноприйняті знання якої в інтенсивному поєднанні з досвідом викладання реферндаріїв стають корисними для умілої та ефективної навчально-виховної діяльності. Курс педагогіки і педагогічної психології базується на поглибленому практичному викладацькому досвіді стажистів. Він покликаний допомогти засвоїти, сформулювати і реалізувати ситуативно зумовлені варіанти діяльності. Шкільне і службове право утворюють для формування педагогічної діяльнісної компетентності надзвичайно важливий взаємозв'язок між правовим статусом учнів і педагогічними завданнями вчителя. Додаткові спеціалізовані і фахово-дидактичні заходи цієї обов'язкової програми слугують засвоєнню інноваційного навчального матеріалу, наприклад, найновіших досягнень у сфері інформатики.

У кінці першого року педагогічного стажування відбувається загальна нарада під головуванням керівника семінару, в якій беруть участь майстри,

спеціалісти-дидакти з обох предметів, директор професійної школи. Вони зобов'язані прийняти рішення про рівень підготовки референдарія, його придатність чи непридатність до проведення самостійних уроків зі спеціальності та додаткового предмета. Передбачається два варіанти: у першому випадку слідує допуск до другого року навчання, а в другому – продовження на півроку першого періоду і повторна атестація вчителя-початківця.

З початком другого періоду, який охоплює інтенсивну та підготовчу фази, навантаження збільшується до 12-14 годин на тиждень. Під час інтенсивної фази референдарій самостійно проводить 8-10 уроків і чотири години відводить на супроводжувальні заняття або ж на відвідування уроків вчителя. Відповідно час навчання у семінарі скорочується з попередніх 12-13 до 6 годин на тиждень. Загальне ж тижневе навантаження стажиста тотожне робочому навантаженню штатного вчителя у професійній школі і становить 20 годин на тиждень.

У кінці інтенсивної фази майстер чи керівник зі спеціальності, які відповідають за підготовку референдарія, звітують у формі відзиву або рецензії про рівень підготовки стажиста. Водночас подають свої оцінки директор школи з менторами. Результати експертів узагальнюються і виводиться підсумкова оцінка. У випадку розбіжності оцінок успішності кандидата на посаду вчителя професійної школи остаточне рішення приймає керівник семінару і повідомляє його референдарію.

На завершальній фазі – підготовчій, навантаження референдарія скорочується до 4 годин на тиждень. Стажист відвідує уроки вчителя або за бажанням самостійно проводить заняття. Навчальні заходи у семінарі більше не відбуваються. Цей період відведено для складання Другого державного, так званого, педагогічного іспиту. При складанні Другого державного іспиту референдарій повинен довести, що він досяг мети педагогічного стажування і володіє достатньою підготовкою для зайняття посади вчителя професійної школи. Іспит проводиться у строки, встановлені регіональним урядом за пропозицією керівника семінару: в період з 1 березня по 30 квітня чи з 1 вересня по 30 вересня поточного року. У випадку, якщо обидва повторні екзаменаційні

уроки оцінені нижче „достатньо“, то іспит вважається не складеним, незважаючи на інші оцінки.

Педагогічне стажування, організоване за принципами дуальності та зростаючої діяльнісної компетентності, надає можливість реферндаріям накопичувати досвід викладання. Практика створює їм нагоду самостійного випробовування й самоствердження та пропонує безпосередній активний контакт із професійною сферою діяльності.

Проте практична педагогічна підготовка вчительських кадрів для професійних шкіл Німеччини має і свої слабкі місця. Головним недоліком другої фази навчання вважається її автономність і відмежованість від університету, внаслідок чого утворюється певний розрив між теоретичною та практичною професійною підготовкою; а підпорядкування педагогічного стажування місцевому регіональному уряду фактично виключає можливість контролю з боку закладів вищої освіти за цим етапом підготовки вчителів, позбавляючи цю роботу наукового коригування.

Недоліками виступають і відсутність достатнього контакту з учителями як однієї з істотних передумов отримання конкретних уявлень про роботу, труднощі і проблеми вчителів; недостатня націленість практики на її основну функцію: застосовувати теоретичні знання в ситуаціях шкільної дійсності; відсутність підготовки керівництва й висновків про практику.

У зв'язку з цим для покращення організації практики та її ефективності необхідно, на нашу думку, було б прискіпливіше здійснювати підбір доцентів і менторів, проводити навчання менторів перед початком практики, проводити попередні обговорення проведених занять, приділяти більше часу і надавати конкретної допомоги з боку доцентів і вчителів-методистів при проходженні практики, створити студентські гуртки з обміну досвідом, організовувати спільні обговорення студентів, менторів і доцентів при оцінюванні практики у закладах її проходження.

Наведені факти та їх осмислення дають підстави стверджувати, що педагогічне стажування майбутніх учителів професійної школи в Німеччині

спрямоване на забезпечення навчальних закладів професійної освіти вчительськими кадрами, здатними виконувати завдання, що впливають із потреб часу. Кінцевим же показником підготовки педагогічних працівників є якісна професійна кваліфікація вчителів-початківців та високий статус учителя професійної школи у суспільстві.

Досвід організації професійно-педагогічної підготовки вчителів професійної школи під час другої фази навчання видається корисним для вдосконалення системи педагогічної освіти в країнах Європи. Адже педагогічне стажування німецьких референдаріїв — це своєрідна інтернатура — дворічна підготовча робота, що включає набуття професійно-практичного досвіду під час навчально-виховної діяльності у закладах професійної освіти. Двадцятичотирьохмісячна педагогічна практика характеризується специфічною інтелектуальною діяльністю, яка покликана сформувати поглиблену установку і позицію майбутніх викладачів професійної школи щодо навчального закладу, учнів, їх життєдіяльності. Друга фаза навчання відзначається розвитком мислення і діяльності, пов'язаних з орієнтацією на особистість школярів і на цій основ зумовленим інтересом до способів педагогічної діяльності та її дидактичного обґрунтування; визначальним тут стає взаємопроникнення педагогічної теорії та педагогічної практики. Тому професійно-педагогічна діяльність під час референдаріату потребує науково керівництва з боку університетів, яке відсутнє у Німеччині. Крім того, дворічна підготовча робота розкриває стажистам особливості функціонування та напрями діяльності професійно-освітнього закладу, забезпечує можливість вивчення педагогічних технологій навчання, стимулює розвиток комунікативних навичок молодого спеціаліста, сприяє розвитку професійного креативного мислення, ознайомленню з професійно-педагогічним етикетом, формує навички лідерства, прийняття самостійних рішень, оцінювання результатів своєї діяльності та навчальної роботи учнів, співробітництва, переконує в необхідності поглибленого вивчення конкретних дисциплін тощо. Отже, під час педагогічного стажування відбувається формування діяльнісної компетентності вчителів

професійної школи, що є гарантом їх конкурентоспроможності на ринку праці. Водночас активне залучення школи до процесу професійно-методичної підготовки фахівців сприятиме співробітництву викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та вчителів, що забезпечить підготовку, яка відповідає практичним потребам середньої ланки освіти. Крім того, такий підхід дасть змогу повніше використовувати досвід найбільш кваліфікованих шкільних учителів у підготовці нової генерації педагогів.

Дуальна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійних шкіл у Німеччині упродовж десятиліть підтверджує свою ефективність. Вона не лише сприяє модернізації змісту освіти, адаптації студентів до першого робочого місця, а отже підвищенню конкурентоздатності на ринку праці, але й надає можливість професійним школам готувати для себе кваліфіковані педагогічні кадри через вплив на процес підготовки фахівців з необхідними знаннями, вміннями та компетентностями, здійснювати відбір здібних здобувачів вищої освіти для працевлаштування після закінчення навчання в університеті. Заклади вищої освіти, у свою чергу, посилюють конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг завдяки поліпшенню якості освіти за рахунок адаптації освітніх програм до вимог роботодавців, розширення можливостей для здійснення прикладних наукових досліджень та підвищення кваліфікації викладацького складу. У цьому полягає значення дуальної моделі організації практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійних шкіл, яка гарантує високий рівень практичної підготовки здобувачів вищої освіти, забезпечує рівновагу між освітніми запитами молодих людей, вимогами ринку праці і можливостями сфери освіти.

SECTION 3. GENERAL AND PRE-SCHOOL PEDAGOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.3.1

3.1 Невідомі сторінки історії українського дошкілля: внесок особистості в майбутнє нації

Особливий інтерес у доробку одного з фундаторів системи дошкільної освіти в Україні – Аркадія Петровича Животка, котрий відомий насамперед як педагог-практик, викликає його педагогічна діяльність у царині національного дошкілля. Її високо оцінювали сучасники вченого, відомі українські культурно-освітні діячі Леонід Білецький, Володимир Дорошенко, Карло Коберський, Іван Огієнко, Софія Русова, Михайло Таранько, Микита Шаповал, Іван Юцишин та інші знані українські вчені, переважна більшість з яких особисто відчували всю гіркоту тернистого шляху еміграції разом із педагогом.

Педагогічну працю майбутній учений розпочав ще будучи студентом Психоневрологічного інституту в Санкт-Петербурзі (1912-1917 рр.). Так, у 1915 році його запрошено на посаду вихователя в Педологічний інститут – експериментальну педагогічну лабораторію, де він працював під керівництвом професора К. Поварніна. А вже з наступного року педагог викладав у гімназії ім. Є. Левицької (Царське Село). Принагідно зазначимо, що ця школа була однією з перших експериментальних шкіл у Росії початку ХХ століття. Є. Левицька створила своєрідну “школу-сім’ю”, де проводилось спільне навчання хлопчиків і дівчаток, що на той час було незвичним явищем. Засновниця цієї приватної гімназії намагалася влаштувати свій заклад за західним зразком, для чого попередньо ознайомила з досвідом організації навчання в Бідельській школі Великої Британії. Гімназія мала на меті забезпечити гармонійний розвиток вихованців, діяла за принципами самодіяльності, самообслуговування учнів; оцінки за навчання гімназістам не виставлялися. Щодня діти займалися фізичними вправами, зокрема гімнастикою; широко культивувалися різноманітні види спорту: футбол, теніс, хокей, крикет та ін.. Таким чином, гімназія ім. Є. Левицької була однією з кращих на той час. Набуті знання та педагогічні навички старанний студент згодом успішно використовував у

різноманітній праці з дітьми, особливо це виявилось, вважаємо, під час влаштування педагогом дитячих клубів в Україні.

Паралельно з навчанням і викладанням молодий студент захоплювався також працею в “Товаристві дошкільного виховання” (Петербург, 1913 – 1917 рр.).

З 1918 року здійснює активну педагогічну діяльність на українських землях, зокрема в Харкові він очолював “Педагогічну Книгозбірню” Харківського видавництва “Рух”. Як повідомляла місцева щоденна газета “Земське Діло”, це кооперативне видавництво було створено 25 липня 1918 року і складалося з двох підрозділів: окрім вказаного вище, до його складу входила “Універсальна Книгозбірня”, яка мала на меті видання художніх творів як оригінальних, так і перекладних. Завданням педагогічного відділу було “друкування підручників для нижчих та середніх шкіл під доглядом наукових сил та фахівців-вчителів”. Лише за перший місяць свого існування “Рух” видав більше двадцяти різних книжок, серед яких “Кобзар” Т. Шевченка, “Коротка граматики української мови для дорослих” О. Синявського, “Лісова справа на Україні” М. Шаповала, збірки творів Г. Квітки-Основ'яненка й І. Журби . З автобіографії педагога довідуємося, що в цьому видавництві вийшли з друку дві його брошури: збірник для праці з дітьми “Сонечко” та дослідження “Педагог – Каменяр (Г. Песталоці)” .

Згодом педагог-дошкільник організував у селі Пісочині поблизу Харкова “Дім дитячих розваг” – чи не єдиний національний дитячий заклад такого типу на Слобожанщині. У щоденнику педагога знаходимо такий запис стосовно діяльності цієї установи: “Після переведення кількох бесід в школі та спеціальних лекцій і після того як програм закладу був затверджений Шкільною Радою (округом) – в середині липня мав заклад вже після перших записів поверх десять дітей, а заняття проводилися 3 рази в тиждень” .

Крім цього, невтомний діяч працював деякий час перекладачем у шкільному окрузі, чим намагався сприяти офіційно оголошеному процесу

українізації навчально-виховного процесу в школі. Лише прихід більшовиків змусив залишити працю й податися далі, на захід, на Поділля.

У тому ж році педагог прийняв запрошення на посаду голови відділу дошкільного виховання при Подільській губерніальній народній управі (м. Кам'янець-Подільський). Яскраві враження викликало в одно із засновників дошкільного виховання саме місто, атмосфера, яка панувала в земстві, про що згодом писав: “Так от він той Кам'янець, де вперше залунала українська мова в стінах школи як мова викладу, де вперше українська молодь колись здобула право українській літературі зайняти місце поруч з іншими науками – тоді коли по всій Україні гуляла сваволя московської ночі”.

У 1918 році в Україні і Кам'янці-Подільському зокрема організація виховних закладів для наймолодших громадян молоді Української держави знаходилася лише у своєму зародковому стані, підтвердження чого знаходимо у спогадах фундатора національного дошкільця про подільський період його життя: “Пристапивши до праці дошкільного виховання – зустрівся із тим звичайним на той час явищем повної непопулярності дошкільної справи не тільки серед широких мас, але й серед інтелігенції взагалі й серед учительства зосібна. На цілому Поділлі питання дошкільного виховання було цілковито новим і не тільки в його реальнім вигляді (на ціле Поділля щойно в той час було відкрито перший діточий садок) – але і теоретично”.

Відділ дошкільного виховання був на той час наймолодшим підрозділом у структурі Подільського земства. Від початку його заснування (квітень 1918 року) постала проблема пошуку висококваліфікованих кадрів, які змогли б насамперед розгорнути організаційну діяльність. З цією метою земство запросило вже відомого на той час ученого очолити новостворений відділ. Цей факт свідчить про визнання його сучасниками як досвідченого фахівця у галузі дошкільного виховання. Перед ним одразу ж постало чимало першочергових завдань: необхідно було згуртувати у відділі спеціалістів з відповідною освітою, постійно вести пропаганду самої ідеї дошкільного виховання, приступити до організації дитячих закладів, а найважливіше, знайти матеріальні кошти для їх створення.

У фондах Державного архіву Хмельницької області нами виявлено офіційний робочий документ відділу дошкільного виховання Подільської народної губерніальної управи за порядковим №1 – доповідну записку земству “Про працю Відділу Дошкільного виховання та про видатки при відділі”, складену його невтомним організатором і натхненником, у якій визначено основні напрями діяльності очолюваного ним підрозділу:

- підготовка національних кадрів для роботи в дитячих садках і захоронках;
- розробка проектів, планів, інструкцій для працівників дошкільних закладів;
- здійснення загального керівництва навчально-виховним процесом в установах для найменших;
- організація цілої мережі дошкільних закладів, у тому числі й у сільській місцевості;
- влаштування показової дитячої бібліотеки й музею дитячих виробів;
- проведення бесід, лекцій, з’їздів для працівників дошкільних закладів [143, С. 139].

З кошторису витрат, дбайливо складеного очільником підрозділу, дізнаємося також про такі напрями діяльності відділу дошкільного виховання, як ознайомлення з передовим педагогічним досвідом зарубіжжя та видавництво власними силами підручників, дитячих книжок і часописів, підтримка місцевої ініціативи створення дошкільних закладів. І все це повинні були здійснити 8 службовців відділу: завідувач, помічник, 4 інструктори, діловод і секретар. Цікаво для нас також і те, що фінансування проекту (за планом педагога, це 174 000 карбованців – гроші чималі на той час) здійснювало Міністерство народної освіти уряду Української Народної Республіки, в рівних частинах з губерніальним земством. Зазначимо, що проект педагога знайшов одностайне схвалення, його було затверджено на засіданні освітньої комісії земства 23 березня 1919 року, окремим рішенням підрозділ, очолюваний А. Животком, було приєднано до відділу позашкільної освіти [143, С. 140].

Залучившись підтримкою місцевої влади, вчений підготував і подав для затвердження вже наступного тижня ще один документ – “Про організацію дошкільного виховання на території губернії”. У ньому знаний фахівець дошкільного профілю з притаманною йому послідовністю й переконливістю обґрунтував необхідність створення дитячих установ. У документі, зокрема, зазначалося, що дошкільна справа не знаходить підтримки серед широких кіл громадянства м. Кам’янця-Подільського. Причиною такої ситуації він вважав відсутність розуміння з боку суспільства завдань і значення початкової ланки виховання для майбутнього Української держави. Більше того, дошкільне виховання сприймалося як певного роду благодійна справа, розкіш або засіб для полегшення праці батьків. Навіть інтелігенція ставилася байдуже до громадського виховання у ранньому віці. З огляду на такий реальний стан речей учений переконливо узагальнював: “Дошкільне виховання на зорі нового життя народу повинно з теорій, думок, міркувань та мрій перетворитись в дійсність, думки повинні перейти в життя. Україна повинна піти шляхом перемоги всіх перешкод для виховання дійсних громадян, певних в своїх силах та кохаючих право, правду і рідний край” [143, С. 141].

За планом педагога, в кожному повіті Поділля необхідно було відкрити щонайменше по 3 дитячих садки й по 5 захоронок. Така кількість дитячих закладів, на думку вченого, забезпечила б мінімальні потреби населення. Таким чином, у краї мали діяти 39 садків і 65 захоронок. Поряд з цим А. Животко просив призначити 12 стипендій для майбутніх слухачів курсів дошкільного виховання в Києві. Загальна сума фінансування для організації виховання наймолодших громадян Поділля становила 722250 крб. Забезпечувалася вона коштами з фондів Міністерства народної освіти, губерніального й повітових земств [143, С. 142]. Документ, поданий педагогом, було затверджено. Отже, потрібно було здійснювати на практиці накреслені плани.

Необхідною умовою початку роботи педагога в галузі дошкільного виховання було ознайомлення широких кіл громадянства, насамперед учительства, з цією новою справою, тому невтомний пропагандист ідеї

дошкільного виховання розпочав свою працю з читання лекцій, причому не тільки в Кам'янці-Подільському, а й в інших містах губернії. Так, у Балті слухали його лекцію “Дошкільне виховання і відродження народу”, а в Могилеві ним було прочитано декілька лекцій на такі теми: “Історичний розвиток дошкільного виховання”, “Практичні завдання дошкільного виховання на українському селі”, “Огляд української літератури для дітей”.

Поряд з тим педагог наполегливо звертався за допомогою до різних організацій, установ, товариств, надсилав різноманітні доповіді до них, поширював відозви до громадянства, порушував питання дошкільного виховання в місцевій пресі (журнали “Освіта”, “Село”, газети “Життя Поділля”, “Наш Шлях”) з метою пропаганди та зацікавлення всіх, кому не байдужа доля найменших дітей. Зі сторінок часопису “Село” досвічений журналіст і публіцист звернувся до місцевого товариства “Просвіта” з відкритим листом, у якому намагався з'ясувати відповіді на декілька запитань, а саме: чи має намір “Просвіта” співпрацювати із земством, організовуючи дитячі садки й захоронки, чи є в неї для цього відповідні кошти, чи проводилася роз'яснювальна робота серед широкої громадськості з питання дошкільного виховання. І лише на початку 1919 року до відділу дошкільного виховання почали надходити відгуки з окремих повітових земств та осередків “Просвіти” з проханнями надати додаткову інформацію, а Ушицька Народна Рада перша “внесла певну силу до кошторису...”. Починаючи з літа того ж року, розпочалася організація перших дошкільних закладів у провінції, а разом з тим і підготовка до забезпечення їх необхідними педагогічними працівниками. Зусиллями очільника та за участю практично всіх працівників відділу дошкільного виховання, а також при підтримці народної управи весною 1919 року у Кам'янці-Подільському були організовані перші на Поділлі короткотермінові (місячні) курси дошкільного виховання, куди зараховувалися особи з середньою освітою або випускники учительських семінарій. Усього зголосилося до навчання 18 слухачів, але закінчило курси лише одинадцяттеро, з яких шестеро одразу ж приступили до роботи з дітьми. Програма курсів складалася з лекцій на такі теми: “Історія

дошкільного виховання”, “Оповідування”, “Забави” (лектор А. Животко), “Головні засади дошкільного виховання” (лектор С. Русова), “Ручна праця” (лектор С. Блехер), “Співи” (лектор І. Москвичів). Окрім того, для слухачів курсів проводили практичні заняття в дитячих садках. Наприкінці навчання вони виконували завдання з ручної праці, проводили забави з дітьми, а також подавали свій огляд літератури для дітей.

У період з 10 до 26 лютого 1920 року неймовірними зусиллями А. Животка були влаштовані подібні курси, але вже для ширшого загалу під назвою “Виховання дитини”. До програми курсів увійшло десять лекцій, які читала С. Русова, за такою тематикою: “Дитина – її духовний і фізичний склад. Досліди дитячої психології. Впливи на розвиток дитини: спадщина і оточення. Фактори виховання: ігри, праця, наука. Погляди на виховання новітніх педагогів. Форми соціального виховання дітей. Робота в дитячому садку: організація ігр. Організація роботи в зв’язку з життям. Розвиток мови як перший фактор навчання. Моральний і інтелектуальний розвиток дитини. Вихователь і його роль у вихованні дитини”.

Заняття склалися із двогодинних лекцій, з подальшим обговоренням їх упродовж 2-3 годин. Проводили їх через день у приміщенні університету, до участі запрошували усіх, хто цікавився питаннями виховання дітей, особливо батьків.

Проте ці курси не дали очікуваного результату, адже слухачів приходило надто мало – в середньому по 15-20 осіб. Особливо засмучувала організаторів відсутність серед них представників українського вчительства, на яких покладалася провідна роль у поширенні ідеї дошкільного виховання.

З 15 червня того ж року були проведені ще одні короткотермінові курси з організації дошкільного виховання. У їх роботі брали участь С. Русова, А. Животко й члени відділу дошкільного виховання С. Готесман, В. Зборовець, В. Герасимович та інші. До програми курсів увійшли такі предмети: дошкільне виховання (загальний нарис), дитяча психологія, природознавство, дитяча література, медична допомога, бібліотека, методи і системи (загальний нарис),

фізичне виховання, малювання, ліпка, вирізування, співи, з яких проводилися як теоретичні, так і практичні (платні) заняття. Закінчило їх 7 із 12 слухачів.

В умовах нестабільної політичної ситуації, коли у місті декілька разів змінювалася влада, організація довготривалих курсів з підготовки працівників дошкільного виховання була неможливою. У 1919 році незмінний керівник відділу дошкільного виховання направив у земство звіт, у якому зазначалося, що перші на Поділлі курси проводилися за надзвичайно несприятливих умов, а тому не підготували бажаної кількості працівників, крім того, на навчання у Кам'янець-Подільський не прибули слухачі з більшості повітів Поділля, зайнятих більшовицькими військами. З цієї ж причини не відбулися подібні курси в Києві, куди земство планувало відрядити своїх стипендіаток.

Враховуючи зростаючу потребу у вихователях, автор відповідного подання звернувся до земства з проханням сприяти в організації довготривалих курсів для підготовки педагогів з дошкільного виховання. За планом курси передбачали навчання 30 слухачів упродовж шести місяців з урахуванням Різдвяних і Великодніх канікул. До списку дисциплін, запропонованих досвідченим педагогом, увійшли: дошкільне виховання, дитяча психологія, дитяча література, педагогіка дитячого віку, загальна психологія, природознавство, співи, ручна праця, дитячі ігри і танці, малювання, медична допомога, гігієна – загальним обсягом 560 годин з розрахунку 4 години на день [145, С. 151]. Проте планам А. Животка з влаштування таких курсів не судилося здійснитись.

Весною 1919 року під керівництво відділу дошкільного виховання перейшли два занедбані дитячі притулки. Особливо в жахливому стані знаходився притулок для хлопчиків: “Невимовний сморід, задуха і страшенний бруд примусили мене спинитися при вході... На зустріч вибігло кілька хлопчиків в брудних – певно довгенько не праних сорочках...”, – так описує педагог-гуманіст гнітюче враження від вигляду цього притулку. Для покращання умов утримання і виховання дітей їх одразу ж було переведено з Кам'янця-

Подільського в село Зіньківці, а вихователями призначено випускників курсів дошкільного виховання.

Станом на 3 листопада 1919 року під контролем відділу дошкільного виховання було вісім дитячих закладів: у Кам'янці-Подільському і Лянцкоруні, у селах Кадіївці, Удріївці, Баговиця та Нова Ушиця. Продовжували свою роботу й дитячі притулки. Кількість дітей, які постійно перебували у цих закладах, становила більше 120 осіб. З ними працювали 8 вихователів, які закінчили фахові курси [151, С. 225].

Окремого розгляду потребує діяльність А. Животка в організованому ним у січні 1919 року “Товаристві дошкільного виховання ім. Й. Г. Песталоцці” (далі – Товариство). На першому засіданні в присутності шести його членів голова правління оголосив власноручно підготовлений проект статуту, завдання, мету та першочергові заходи товариства, спрямовані на:

- влаштування виставок дитячої творчості з метою ознайомлення широких кіл українського громадянства з дошкільною працею;
- пропаганду дошкільного виховання (лекції, статті в пресі);
- організацію студій (лекції, курси, створення бібліотеки);
- влаштування зразкового дитячого садка в Кам'янці-Подільському, а також поширення мережі дитячих закладів на Поділлі;
- залучення до праці батьків;
- організацію позашкільного виховання;
- заснування філій товариства в межах Поділля.

Статут Товариства було затверджено 3 квітня 1919 року. Тоді ж було обрано членів бюро товариства в складі: голова – А. Животко, заступник – В. Зборовець, секретар – Г. Зборовець, скарбник – Г. Витвицький, член бюро – С. Готесман. Почесним головою Товариства одностайно було обрано С. Русову .

Одним із перших заходів Товариства було проведення весною 1919 року першої на Поділлі виставки дитячих робіт, на якій також було представлено педагогічну літературу українською, російською та німецькою мовами й книжки для дітей, а також приладдя для дитячих садків. Виставку урочисто відкрила С.

Русова, яка прочитала лекцію на тему “Творчість дитини у вихованні”. Лише за перші три дні роботи виставки її відвідало 338 осіб, що свідчить про неабиякий інтерес громадськості до проблем розвитку творчості у дітей.

Влітку 1919 року Товариство вже мало власне помешкання, яке складалося з двох кімнат. У більшій з них працював дитячий садок, який увечері перетворювався на клуб, у меншій була розташована бібліотека, в приміщенні якої проводилися засідання бюро Товариства. Навпроти будинку було облаштовано дитячий майдан, а ще один такий – біля церкви Святого Юра на польських фільварках. До того ж на Підзамчі Товариство винаймало іще одне помешкання для дитячого садка.

З початку 1920 року в м. Кам’янці-Подільському за безпосередньою участю професійного журналіста почав виходити двічі на місяць “Бюллетень” Товариства тиражем 30 примірників, друкованих на машинці. Мета видання – “сприяти міцнішому зв’язку членів Товариства і пропагувати його поміж ширшим колом учительства та батьків”. З березня цього ж року кілька його номерів оприлюднила місцева щоденна газета “Наш Шлях” за сприяння її редактора І. Косенка. “Бюлетень” вміщував інформацію з такої проблематики: “постанови Бюро Товариства, праця Товариства на протязі двох тижнів, огляд праці в дитячих закладах Товариства, характеристика дітей, хроніка, повідомлення, листування з батьками”.

У лютому того ж року Товариство оголосило через пресу набір дітей до свого дитячого садка. Відразу ж було прийнято 24 дитини віком 4 – 8 років, які займалися під керівництвом досвідчених виховательок. Дошкільників забезпечили медичним доглядом, гарячим сніданком, з ними у дитячому садку проводили ігри, фізичні вправи, їх вчили малювати, ліпити, співати, читали, розповідали казки, а також навчали “чужих” мов.

Поряд з цим, Товариство проводило щонеділі, починаючи з січня 1920 року, дитячі свята та ранки. Особливо вдало пройшло Шевченківське свято, яке відбулося 14 березня 1920 року за такою програмою:

1. Реферат С. Русової “Хто такий Шевченко”.

2. П'єса А. Животка “Ріпка”.
3. Гімн “Ще не вмерла Україна”.
4. Декламація віршів Т.Шевченка.
5. Пісня “Зоре моя вечірняя”.
6. Ігри “Подольночка”, “Живчик-бривчик”.

У відгуках про це свято на сторінках місцевої преси зазначалося, що ранок пройшов надзвичайно успішно, “за що слід подякувати виховательський персонал, а особливо п. Животько, який приймав переважну організаторську участь. За корисну працю – подяка не тільки від батьків дітей, але ж і від всього українського громадянства”. За підрахунками організаторів, у святі брали участь близько ста дітей.

Наприкінці березня 1920 року за ініціативою Товариства відбулося спільне засідання працівників Американського Червоного Хреста з представниками населення м. Кам'янця-Подільського. З боку української спільноти міста брали участь, зокрема, С. Русова (Український Червоний Хрест) і А. Животко (“Товариство дошкільного виховання ім. Й. Г. Песталоцці”). На цьому зібранні було вирішено видавати дітям, у тому числі з українських сімей, щодня 3000 гарячих сніданків. З цього часу почали діяти кухні на Підзамчі й Руських Фільварках, які обслуговували дитячі садки, організовані “Товариством ім. Й. Г. Песталоцці”. Це було відчутною допомогою для дитячих закладів, у яких виховувалися діти з бідних українських родин.

У квітні 1920 року очільник Товариства від імені всіх його членів письмово звернувся до ректора Кам'янець-Подільського державного українського університету професора І. Огієнка з пропозицією заснувати кафедру дошкільного виховання. У разі відсутності такої можливості педагог просив дозволити викладання окремого предмету на філологічному факультеті. У відповіді на цей лист зазначалося, що незабаром в університеті планується відкриття кафедри педагогіки, що дозволить викладання дошкільного виховання як окремої дисципліни.

У травні того ж року Товариство відкрило ще два дитячі майдани: на Новому Плані й Польських Фільварках, які планувалося згодом перетворити в дитячі садки. Загальна кількість залучених там до навчання і виховання дітей становила близько 150 осіб.

6 липня 1920 року товариство влаштувало ще один дитячий майдан в Кам'янці-Подільському. Заняття, які відвідували 50 дошкільників, проводили випускники курсів дошкільного виховання упродовж двох місяців.

20 – 24 серпня Товариство знову організувало виставку дитячих робіт. На ній було прочитано такі лекції: С. Русовою – “Дитина і громада”, “Розвиток творчості в вихованню дитини”, “Нова школа в Бельгії”, А. Животком – “Дошкільне виховання на Поділлі”, “Релігія в вихованню дитини”, І. Соколянським – “Дефективні діти й праця з ними”. Результат проведення виставки перевершив усі сподівання організаторів, адже її відвідало більше 1000 осіб. Крім того, вона сприяла налагодженню постійних зв'язків з Проскуровом (нині м. Хмельницький), а також Ушицею, де згодом почалася організація власних філій товариства.

Великого значення Товариство надавало роботі з батьками, для чого щомісяця з педагогічним персоналом проводилися наради, присвячені цій проблемі, батьківські “сходини”, через “Бюллетені” члени Товариства закликали батьків до співпраці, листування, вступу до товариства, висвітлювали відповіді на численні батьківські запитання. Для більш гнучкого керування діяльністю Товариства у цьому напрямі до складу його бюро було обрано представника від батьків – І. Бая. Під час Шевченківських свят у березні 1920 року Товариство звернулося до громадськості Поділля з таким закликом: “Згадка про того, для кого діти – “велика Божа благодать” – повинна з'єднати в одну спільну сім'ю всіх тих, хто прагне дати нашим дітям в дні найтяжчого життя світлі хвилини, повинна ще міцніше з'єднати невеличкі і ріденькі ряди людей для праці – здобуття в хмарні дні теплого сьйва для наших діток, для тих діток, які в майбутньому сміло понесуть наш любимий прапор в життя, які здійснять те

світле, чим ми маримо в данні хвилини. Гуртуймося – ж, ближче станьмо до думки – праці серед квітів життя – наших дітей”.

А. Животко використовував “Бюллетень” “Товариства дошкільного виховання ім. Й. Г. Песталоцці” для ознайомлення широких мас з ідеями, діяльністю не лише видатних українських патріотів – Т. Шевченка, Б. Грінченка, Лесі Українки, але й відомих зарубіжних педагогів, зокрема Й. Г. Песталоцці.

Товариство не обмежувалося організацією навчально-виховних закладів лише для дошкільників. Так, наприклад, 29 лютого 1920 року було організовано дитячий клуб для школярів віком 8 – 14 років, який об’єднував дітей переважно української інтелігенції. Основні принципи роботи клубу – самодіяльність і самоуправління його членів. На цих засадах проводилися заняття з ручної праці, співів, малювання, постійно влаштовувалися екскурсії, спортивні ігри, ставилися невеликі п’єси. А. Животко як керівник клубу визначив при цьому мету діяльності клубу – “дати дітям розумну розвагу й самодіяльне життя”.

Члени клубу часто проводили різноманітні свята з декламацією віршів українських поетів, виставами, хоровим співом, музикою, організованими іграми та забавами, різними “руханковими” (гімнастичними) вправами, які збирали чимало малих глядачів. Наприклад, під час проведення одного з таких свят у липні 1920 року його свідками й безпосередніми учасниками стало більше 150 дітей. Із захопленням дорослі й діти переглянули п’єсу “Серед квітів”, яку демонстрували члени клубу в програмі дитячого ранку, присвяченого пам’яті Б. Грінченка.

Про зростаючу популярність клубу свідчило постійне збільшення кількості його членів. На середину квітня 1920 року, тобто за півтора місяці роботи, клуб вже об’єднував 35 школярів.

Отже, протягом майже двох років створене А. Животком “Товариство дошкільного виховання ім. Й. Г. Песталоцці” успішно займалося вихованням наймолодших (у 1920 році в п’яти дитячих закладах постійно займалися 358 дітей [137, С. 130]), організацією курсів дошкільного виховання, різноманітних заходів, спрямованих на пропаганду дошкільної справи серед українського

народу. Під опікою А. Животка на кінець 1920 року знаходилося 12 дитячих дошкільних закладів, котрі об'єднували до 600 дітей. Крім того, навчання та виховання дітей здійснювалося на дитячих майданах та в клубі.

Таким чином, стараннями А. Животка на Харківщині та Поділлі було створено розгалужену мережу закладів дошкільної освіти різних типів. Одночасно було започатковано створення державних та громадських установ, які забезпечували організаційну, методичну та матеріальну підтримку дошкільних закладів, зокрема секція дошкільного виховання при Подільському земстві, "Товариство дошкільного виховання ім. Й. Г. Песталоцці". А. Животко турбувався про дидактичне забезпечення процесу виховання наймолодших українців, активно сприяючи виданню кращих зразків педагогічної та дитячої літератури. Для популяризації дошкільної справи серед інтелігенції, учительства, широких кіл громадянства А. Животко активно послуговувався періодичними виданнями, виступав з лекціями та бесідами, організовував курси для працівників дошкільних закладів. Усе це належним чином формувало громадську думку, допомагало А. Животку реалізовувати окреслені завдання.

Після поразки визвольних змагань у листопаді 1920 року органи державної влади України опинилися на еміграції в Польщі. А. Животко, який на той час працював у департаменті загальної опіки Міністерства народного здоров'я та опікування уряду Української Народної Республіки, виїхав до м. Тарнів, а згодом до міста Ченстохова. Проте праця службовця педагога не влаштувала, він завжди прагнув займатися практичною педагогічною діяльністю, до того ж на рідних теренах. Тому після семи місяців поневірянь у польських таборах для інтернованих українців учений повернувся на українську землю, на Волинь.

З 1921 року А. Животко працював у Кременці. Внаслідок ретельного дослідження архівних фондів ми виявили лист педагога до місцевої "Просвіти" з проханням про працевлаштування. У ньому, зокрема, зазначалося: "Кохаю надію, що "Просвіта" зрозуміє той важкий стан, в якому зараз доводиться перебувати працівникам освіти на чужині, а тому і звертаюся до Вас" [137, С.

130]. У кінці листа зроблено надпис рукою близького приятеля А. Животка, колеги по Українській партії соціалістів-революціонерів Н. Григорієва: “Рекомендую Вам подавця цього листа, як людину віддану справі виховання дітей і знаючу... Це єдиний був би інструктор на всю Волинь по дошкільному вихованню. Чоловік енергійний і працьовитий” [137, С. 132].

23 червня 1921 року на запрошення жіночого гуртка кременецької “Просвіти” А. Животко приїхав до Кременця, де одразу організував дитячий садок [140, С. 133]. При цьому він не ставив ніяких вимог особистого характеру, а роботу з дітьми розпочав без жодних коштів та приладдя, – вірив, що “людина при певній активності й ініціативі та енергії все це здобуде” [141, С. 152].

Після двох з половиною місяців роботи у Кременці А. Животко звернувся до “Просвіти” з відозвою, в якій йшлося про необхідність створення при “Просвіті” секції дошкільного виховання. Педагог виклав свої міркування щодо перспектив дошкільної справи як у місті, так і в повіті. До цієї роботи пропонував залучити місцеве учительство й жіноцтво, а також людей, небайдужих до виховання наймолодших українців. Зважаючи на непопулярність дошкільної справи серед українського громадянства Волині, він радив звернути особливу увагу на пропаганду виховання наймолодших у кожній родині, а також на поширення ідеї створення дошкільних закладів. Для цього А. Животко рекомендував здійснювати заходи, перевірені власним досвідом: читання лекцій, влаштування виставок дитячих виробів і педагогічної літератури, створення різноманітних музеїв, видання популярних брошур, бюлетенів, листівок, звернень новоствореної секції, організацію дитячих забав і екскурсій. Одним з найдієвіших засобів поширення ідеї дошкільного виховання педагог вважав проведення дитячих свят у місті. Радив починати створення дитячих закладів з дитячих майданів, які на зиму переоблаштовуються на садки. Підготовку місцевих кадрів для дошкільного виховання повинні були забезпечити відповідні курси.

Добре усвідомлюючи, що чужа польська влада не сприятиме розповсюдженню справи національного виховання дошкільників на Волині,

педагог розробив спеціальний план для отримання коштів, необхідних для життєдіяльності дошкільних установ, який, зокрема, передбачав:

- організацію і проведення періодичних добродійних зборів у церквах під час богослужінь, а також на вулицях міста й в українських організаціях, крамницях;
- влаштування концертів, забав, лотерей, вистав;
- читання лекцій на літературні теми;
- проведення зборів серед українського населення Волині й Галичини з використанням так званих “підписних листів”;
- встановлення національного самооподаткування заробітної плати за відповідним відсотком;
- збір українськими організаціями продуктів харчування у селах повіту;
- утворення спеціального фонду “Українська дитина” [137, С. 137].

Поряд з цим важливого значення вчений надав виступам із відповідними закликами, статтями, інформацією в місцевій пресі.

Кременецька “Просвіта” затвердила такий план діяльності. А. Животка було введено до складу її ради, а згодом обрано й секретарем.

Першим кроком у реалізації викладеного плану стала організація педагогом 7 травня 1922 року секції дошкільного й позашкільного виховання при місцевій “Просвіті”. До цієї справи йому вдалося залучити ще 13 однодумців, які очолили роботу комісій відповідних напрямів [134, С. 141].

Особливу увагу відомий пропагандист приділяв роботі редакційної комісії, зокрема виданню дитячих книжок. До редакційної комісії, крім її голови – А. Животка, увійшли відомий вчений В. Біднов і місцевий учитель В. Дорошенко. За час їх діяльності було видано декілька дитячих книжечок у серії “Дитяча бібліотека”: “Рукавичка” Х. Майстренка, “Леся” Г. Митчиця, “Одної ночі” й “Весняночка” А. Животка та підготовлено до друку ще декілька, серед яких відзначимо Животкові “Будемо бавитися” й “Моральний вплив у вихованні дитини” [134, С. 142]. Першу з них педагогові пощастило видати лише через п’ять років на Закарпатті, а подальша доля іншої донині невідома.

У збірці дитячих забав “Весняночка” (Кременець, 1922) згадуваний вище автор подав більше десятка народних ігор для дітей дошкільного віку, а також методичні вказівки щодо їх проведення. Ця естетично оформлена книжечка призначалася для роботи як у дошкільних закладах, так і в родинях. Зміст її склали улюблені ігри багатьох поколінь українців: “Подоляночка”, “Циган спить”, “Мак”, “Два півники” та ін..

Своєрідним продовженням попередньої стала ще одна збірка дитячих ігор та забав “Будемо бавитися”. У передмові до книжечки автор висловив своє глибоке переконання в тому, що шлях до виховання здорових тілом і духом дітей, свідомих членів громади пролягає через їх ігри та забави. Зміст збірки поділено на чотири частини. У першу вміщено рухливі ігри, проведення яких супроводжується віршованими рядками. Серед них – “Весняночка”, “Пташинка”, “Мати Олена” та інші, які сприяють розвитку в дітей не лише основних рухових вмінь та навичок, але й дитячої уяви, знайомлять з рідною історією. До другого розділу увійшли рухливі ігри без співу. Їх завдання – сприяти розвитку в дітей основних фізичних якостей (спритності, швидкості, гнучкості, сили). Веселі й цікаві за змістом, вони здатні надовго захопити дитячу увагу. До їх числа належать: “Гуси та вовк”, “Золоті ворота”, “Горщики”, “Фарби”, “Млин”, “Дід Панас” та інші. У третьому розділі збірника містяться ігри, які повинні заспокоїти дітей, зняти надмірну активність (“Телефон”, “Добрий сусід”, “Не сміятися” та ін.). Наприкінці книжечки подано дві невеличкі п’єси А. Животка: “Снігова баба” та “Ріпка” (інсценізація відомої народної казки), про яку ще в 1919 році С. Русова, ознайомившись з рукописом, говорила у своїй рецензії, що “таку драматизацію народних казок для дітей можна щиро вітати”. Завершується збірник віршиком, котрий мав би примирити дітей, які посварилися впродовж ігор.

У п’єсі на одну дію “Одної ночі” (Кременець, 1922), написаній для молодших школярів, А. Животко зобразив життя у пана малого Т.Шевченка. Однією з дійових осіб є Україна – молода дівчина зі зв’язаними руками й ногами.

Рецензійна комісія, очолювана А. Животком, упродовж 1922 – 1923 років спромоглася підготувати рецензії до 39 дитячих книг [134, С. 140]. Більшість відгуків, за архівними даними, належать перу саме А. Животка. Так, скажімо, рецензія вченого на книжку Я. Вільшенка “Чорнокнижник з Чорногори” (Львів, 1921) містить такі слова: “Казочка, перейнята глибоким почуттям любові до народу, до краю, до волі... може як найліпше прислужитися до виховання наших дітей на гарних, самовідданих синів своєї батьківщини” [138, С. 205]. Були у доробку А. Животка і негативні відгуки, зокрема на переклад “Зоряного хлопчика” О. Уайльда (Львів, 1920) через, насамперед, занадто дрібний шрифт і невідповідність дитячому віку.

У 1922 році секція дошкільного виховання видрукувала і розповсюдила серед українського населення Волині 5000 поштових марок для залучення коштів на утримання дитячих садків. Марки були двох видів: голубого кольору із зображенням дитячого візка (формат 4×4,5см) та жовтого із зображенням кленового листка розміром 6,5 × 4,5 см. На всіх марках друкувався надпис “На охорону дітей” українською та польською мовами [138, С. 222].

У 1922 році А. Животко впорядкував хрестоматію для роботи з дітьми у дошкільних закладах і в родинях, яку видрукувала філія Катеринославського українського видавництва у Лейпцігу (Німеччина). Книжечка отримала назву “Промінь. Досить велика за обсягом (94 сторінки), праця призначалася для вихователів і батьків. У першому розділі вміщено твори для дітей Т. Шевченка, Лесі Українки, С. Черкасенка, О. Білоусенка, М. Коцюбинського, Олени Пчілки, О. Олеса та інших, котрі скомпоновано за порами року, що забезпечує чітку послідовність ознайомлення з ними упродовж року. Серед цих віршів, оповідань, колядок, щедрівок, загадок знаходимо чимало власних творів педагога, зокрема невеличкі п’єси “Ріпка” й “Снігова баба”, вірші “Садок”, “Берізка”, “До сонечка”. У другій частині книжки зібрано відомі дитячі ігри та забави, відібрані з різних етнографічних збірників, а також власноручно записані автором публікації під час спостереження за дитячими розвагами. Більшість ігор супроводжувалась співом, який додавав їм пізнавального, виховного й

патріотичного значення, наприклад, “Весняночка”, “Подольночка”, “Мак”, “Мати Олена”, “Журавель”, “Хазяйство”, “Іду на Січ”. В останньому розділі збірника подано детальний календарний план роботи з наймолодшими вихованцями, який містив завдання для ручної праці, малювання, назви необхідних віршів, казок, пісень, ігор і навіть подавав теми для розмов з дітьми, що повинно було полегшити роботу вихователям.

Таким чином, “Промінь” став вдалою спробою створення інструктивно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у дошкільних українських закладах 20-х років ХХ століття. Такої думки дотримувалася С. Русова, зазначаючи, що книжка є “помічною до навчання в дитячих городчиках”. Водночас вона підкреслювала повну відповідність поданого матеріалу планові, розробленому в Міністерстві освіти уряду УНР, і стверджувала: «“Промінь” може справді добре прислужитися всяким українським дитячим організаціям...».

Одним із важливих напрямів педагогічної діяльності фахівця дошкільного профілю й майстерного пропагандиста вважаємо поширення ним педагогічних ідей виховання наймолодших українців в родині і дитячих установах через виступи в часописах і громадських установах.

Упродовж 1921 – 1923 років журналіст плідно співпрацював із педагогічними журналами “Світло”, “Учительське Слово”, дитячими журналами “Світ Дитини”, “Молода Україна” (Львів), “Пчїлка” (Ужгород), що призвело до появи цілої низки публікацій для дітей і про дітей.

Першою з таких публікацій стала стаття “Не будемо байдужими”, в якій автор закликав підтримати дитячий часопис “Світ Дитини” (Львів), який “так уміло, так сердешно оповиває дитину своїми теплими проміннями краси, радості, любові...”. Інша стаття в газеті “Українське Життя” – “Наші найменші” – була написана педагогом з метою пропаганди серед українців краю ідеї заснування різноманітних дитячих закладів і формування громадської думки щодо необхідності надавати посильну допомогу в цій справі через місцеві громади, кооперативні й просвітянські організації. У статті автор висунув гасло

“Будучина в наших дітях!”, озброївшись яким, можна розбити “той мур, що існує між українським громадянством, суспільством та дитиною”.

Одночасно із створенням секції дошкільного і позашкільного виховання при “Просвіті”, розгортанням діяльності щодо організації дошкільця на Волині різнобічно талановитий педагог започаткував роботу дитячого клубу під назвою “Дитяче коло” [131, С. 188], головне завдання якого він визначив так: “дати розумне, цікаве заняття і розвагу, виводити негарні звички, нахили, а добре упорядженими читаннями, роботами, іграми сприяти розвиткові кращих інстинктів і настроїв душі дітей” [138, С. 194].

Спочатку до роботи клубу було залучено 25 дітей шкільного віку (від 8 до 15 років), з якими тричі на тиждень місцеві вчителі (В. Дорошенко, В. Кавун, П. Хомчук, Г. Олександрович) проводили заняття з природознавства, співів, ручної праці, малювання. При клубі також діяли дитяча бібліотека, театр [140, С. 135]. Слід зазначити, що у клубі постійно збільшувалася кількість членів. Так, за матеріалами звітів про роботу клубу, станом на 15 лютого 1923 року їх нараховувалося близько п’ятдесяти. За цей період відбулося більше ста зібрань дітей, на яких вони грали у футбол, крикет, співали різних пісень, вишивали, гуртом читали книжки, влаштовували мандрівки за місто, проводили свята, ранки, спільні забави, ставили п’єси. Хлопці старшого віку створили власну футбольну команду “Хмара” [134, С. 141]. Серед прочитаних членами клубу книжок – твори І. Франка, Т. Шевченка та ін. За безпосередньою участю А. Животка було проведено чимало свят із залученням великої кількості місцевого школярства. За даними протоколу засідання ради кременецької “Просвіти” [133, С. 142], на одному з таких свят була присутня 181 дитина, що свідчить про чудову організацію цих заходів. Під час їх проведення діти заробляли кошти, необхідні для існування клубу. У межах клубу для дітей, старших за 15 років, було влаштовано юнацьке товариство, участь в якому будувалася на засадах діяльності пластунських організацій [134, С. 140].

Одним із напрямів діяльності клубу було видання власного журналу “Рідне гніздечко”, до редакційної комісії якого входили, крім керівника гуртка

А. Животка, його члени Л. Індісова й Л. Папара. Останній виготовив обкладинку до цього часопису. До першого числа журналу увійшли вірші, короткі оповідання, шаради, хроніки, просякнуті глибоким національним почуттям, болем за долю свого краю і народу [167, С. 142].

Робота з дітьми захоплювала педагога за покликанням, про що він неодноразово писав у листах до своїх колег. Так, в одному з них, адресованому міністру народного здоров'я й опікування С. Стемповському, він писав: “Я забуваюсь з дітьми, а вони, як на гріх, підібралися такі всі гарні й славні. Ясно, багато треба попрацювати, щоб щось зробити, відбивається малоросізм, але то нічого... Працею задоволений, коли бачу, як виростають наші діти, свідомі того, хто вони є, виховання одної дитини в напрямку її національної свідомості і моральної якості в тисячу разів більш дає людству, ніж безліч проектів”. Таким чином, згадуючи й порівнюючи свою роботу в Міністерстві народного здоров'я й опікування уряду УНР у Тарнові та роботу з дітьми в Кременці, педагог усвідомлював, що не може бути чиновником. Його приваблювала практична діяльність, результати якої приносили не лише користь суспільству, але й певне моральне задоволення педагогу.

Усю свою любов відомий педагог беззастережно та абсолютно безкорисливо віддавав дітям, які відповідали йому взаємністю. Найкращим свідченням цього є, на наш погляд, дитячі листи, адресовані своєму вчителю після його вимушеного виїзду з Кременця. Сповнені невимовної туги й смутку, по-дитячому наївні й щирі, вони характеризують автора як рідну й близьку до своїх вихованців людину. У цих листах діти повідомляли, що після виїзду наставника клуб розпався, і тому вони вже не ставлять вистав, не співають разом пісень, не грають у знайомі ігри. Лише для того, щоб написати спільного листа до свого вчителя, вони збиралися знову разом. У численних рядках дитячих послань – обіцянки виконувати заповіт педагога: завжди ходити до “Просвіти” й любити свій український народ. Вихованці А. Животка не раз присвячували йому власні вірші, в яких висловлювали свій сум і біль з приводу від'їзду улюбленого педагога.

У Кременці діяльність А. Животка підтримували Жіночий гурток, Богоявленський монастир в особі єпископа Діонісія, місцеве Товариство “Просвіта”, в особі його членів – В. Біднова, В. Дорошенка, Д. Олександровича, Н. Хомчука та інші, котрі надзвичайно високо цінували педагогічний талант та організаційні здібності педагога, однак він “...мусив з причин від нього незалежних, по вимозі повітової адміністративної Польської Влади, покинути місто й повіт. Досвід, знання, енергійна до самовіддання праця т. А. Животка принесла Товариству велику користь...” [132, С. 198], – говориться у посвідченні, виданому педагогові товариством “Просвіта” наприкінці його діяльності в Кременці.

С. Русова, оцінюючи діяльність педагога, писала в 1922 році: “Куди б доля не закинула А. Животка, він усім серцем присвячує все праці біля малих дітей. Примушений тікати від большевицької навали з Кам’янця, Животко опинився на Волині, потворив у Крем’янці різні дитячі організації і в крем’янецькій “Просвіті” розпочав видавництво книжок для дітей із поля їх виховання”.

На з’їзді культурно-освітніх організацій Волині, який відбувся в м. Луцьку 8 – 9 липня 1922 року, було заслухано звіт Кременецького повітового товариства “Просвіта”, в якому в розділі “Дошкільне виховання” йшлося про те, що при надзвичайно несприятливих умовах протягом лише двох місяців проведена величезна робота, а саме: організовано дитячу бібліотеку, дитячий клуб, відбулися читання, забави, гулянки, співи, дитячі ранки, створено дитячі майдани по селах (Почаїв, Бережці), підготовлено лекції з дошкільного виховання для систематичного читання в місті й повіті.

Проте в Кременці педагогу довелося недовго перебувати. Польська влада, послідовно проводячи політику денаціоналізації українського населення Волині, зокрема в галузі шкільництва, вислала А. Животка як політично неблагонадійного не лише за межі краю, а й держави. Ця подія набула широкого резонансу в пресі: більшість українських часописів Галичини й Волині оприлюднили гнівні статті, в яких гостро критикували дії окупаційної влади. Про зміст цих публікацій свідчать їх заголовки: “Проганяють українців”, “Скорпіони

на кременецьку “Просвіту”, “Погром українських економічних та культурно-освітніх організацій на Волині” та ін. “Стривожене кременецьке громадянство, – зазначалося в одній із статей, – ужило всяких засобів, щоб ратувати народню справу. До кременецького староства ходили делегації і від “Союза кооперативів” і від батьків дітей, що виховувалися під проводом А. Животка, з проханням, щоб залишено засуджених на вигнання діячів, вставлявся в тій справі навіть кременецький єпископ Діонізій, вислано також телеграми до воєводства, але все те без успіху”.

Після того, як у 1923 році польська влада вислала українського педагога за межі Волині й усієї тодішньої Польщі, вчений емігрував до Праги, де пробув недовго, вболіваючи за справу дошкільного виховання в Україні.

У 1925 році невтомний просвітитель покинув Прагу й виїхав на Закарпаття. Від’їзд, на наш погляд, був спричинений щирим бажанням педагога працювати серед рідного народу, займатися практичною діяльністю, результати якої приносили завжди моральне задоволення. Власне, дещо інше трактування причини переїзду вченого знаходимо у біографічній праці його дружини Олександри Чернової-Животко: у надрукованих у Нью-Йорку “Думах моїх” (1971) вона згадувала, що Аркадію Петровичу довелося покинути викладацьку роботу, адже “його виперли з Педагогічного Інституту зі щирої конкуренції” і тому, залишивши дружину, “він приїхав до Ужгорода, і там бідував, намагаючись щось робити на громадському полі”.

В Ужгороді педагог активно співпрацював із журналом “Пчілка”, на сторінках якого з метою пропаганди позашкільного виховання вів рубрику “Педагогічні бесіди з родичами й учителями”. Серед розглянутих тем – дитячі свята, бібліотеки, театр, виставки, мандрівки, позакласне виховання.

Публікація “Позакласне виховання” відкривала цикл із шести статей, присвячених організації дитячих закладів позашкільного виховання, особливо у сільській місцевості.

У статті “Діточий театр” йшлося про те, що він “веде до розвитку соціального інстинкту і виховує громадську свідомість та закладає громадську дисципліну в майбутньому”.

Корисні практичні поради подав А. Животко у дописі “Дитячі свята”. При цьому він наводив приклад проведення заходів, присвячених пам’яті Т. Шевченка, О. Духновича.

У публікації “Діточа бібліотека” автор дав детальні рекомендації щодо ведення цієї установи самими дітьми, навів приклад формування каталогу, який складається з таких відділів: казки, оповідання з рідної історії, оповідання зі всесвітньої історії, життєписи українських письменників та визначних громадських діячів, дитячий театр (п’єси, поради і т.ін.), природа та географія, спорт, ручна праця (підручники, поради), дитячий часопис.

Про те, як влаштувати виставку чи провести екскурсію, йшлося у статтях знаного педагога “Виставки” та “Вандрівки”, що завершували цикл публікацій, спрямованих на популяризацію ідеї позашкільного виховання дітей на Закарпатті.

Ужгородський часопис “Подкарпатська Русь” опублікував упродовж 1926 – 1927 років серію статей А. Животка “Огляд руської літератури для дітей Подкарпатської Русі – рр. 1918 – 1926”, адресований насамперед батькам і педагогам.

У журналі “Учитель” (Ужгород) педагог очолював відділ дошкільного виховання, стан якого охарактеризував у листі до Л. Білецького від 10 травня 1926 року так: “Дошкільне питання зовсім тут не знайоме й далеке. Лише в містах є по одному такому закладу та й то чеському. Наших дошкільних закладів немає ніде... Гадаю, що як протримаюсь тут довший час то зможу організувати дитячий садок...”.

Проте сподіванням ученого не судилося збутись. Однак, працюючи на Закарпатті у важких матеріальних умовах, він чітко усвідомлював наслідки своєї діяльності, вірив у її необхідність. В листі до дружини Олександри, датованому 12 квітня 1926 року, читаємо: “Гадаю, що праця, яку веду, є в мільйон разів більш

корисна для загальної справи, а ніж праця в Празі. Тут вона дає конкретні наслідки, дає моральне задоволення, підтримує сили й доцільність... Ще маю сили до праці, але праці живої, ... правда хочеться іноді трохи відпочити й фізично й душею, але відпочити, щоби знову йти на працю”.

Найбільшою перешкодою в роботі А. Животка в Ужгороді були постійні політичні переслідування з боку місцевої влади. У листі від 2 січня 1927 року до свого приятеля К. Коберського вчений жартома зазначав: “... я ж тепер весь час під “почесною охороною”, що не ступиш крок – то перед тобою пика”. Зрештою, педагог в одному з листів підкреслював, що “від шпиків і від поліції нема спокою”.

Педагога обурювала мовна ситуація в освітніх закладах регіону. У сільській місцевості мова викладання у школах залежала від ідеологічних переконань учительства. “Якщо вчитель є народник – тобто народнього (українського) напрямку, то викладова мова народня, підручники на мові народній (українській), якщо москвофил, то викладова мова – язичіє – отже, “викладове язичіє” (!)”, – писав педагог до Л. Білецького. Для того, щоб змінити таке становище рідної мови, вчений разом з відомим українським письменником С. Черкасенком брав участь у роботі видавничої секції товариства “Просвіта”. Цей факт не пройшов повз увагу ужгородського часопису “Свобода”, на сторінках якого зазначалося, що ці “досвідчені народні працівники ... добре порозуміли на что має наш народ найбільшу потребу: збудити в нім національне почуття, чтобы знав хто він є, же “чиї ми діти”, дати єму до рук поради книжки, а найкраще – для наших найменших.

З величезним захопленням повідомляв А. Животко в листі до Л. Білецького про перебіг педагогічного з’їзду, який відбувся 8 – 9 травня 1926 року в Ужгороді: “З’їхалося багато вчителів. Відчувалося пробудження свідомости. Колосальна перевага напрямку руського (українського). Мова виключно українська...”. З цього ж листа довідуємось про особисту участь вченого в роботі зібрання педагогів: “На з’їзді відбувся перший виступ молоді організації, яку пощастило мені утворити, – “Союз Руських Видавництв”. Виступ той був у

вигляді виставки книг, виданих всіма руськими (укр.) видавництвами, а разом з тим книг українських видавництв Праги, Берліну, Лейпцигу и т.д. Виставка пройшла добре. Сам її робив”.

У лютому 1927 року остаточно залишив Ужгород згідно з наказом місцевої чехословацької влади, яка вважала його політично неблагонадійним.

Про користь праці вченого-просвітителя на Закарпатті свідчать, на наш погляд, такі рядки з листа, написаного йому з Ужгорода відомим українським культурно-освітнім діячем Л. Бачинським 20 квітня 1927 року: “Бажаю скоріше приїхати до нас, бо Ви тут дуже потрібні. Без Вас ані одної книжки не вийшло і чи вийде. Згадуємо Вас і шкодуємо, що Вас немає”.

Таким чином, упродовж свого перебування на Волині й Закарпатті вчений продовжував і вдосконалював педагогічну діяльність, започатковану на Поділлі, поширюючи досвід організації закладів дошкільного й позашкільного виховання на ці регіони. Своєю практичною діяльністю А. Животко підтвердив правильність і дієвість висунутих попередньо концептуальних положень. У важких умовах польської окупації Волині педагог зміг організувати дитячий садок, дитячий клуб “Дитяче коло”, який видавав власний часопис “Рідне гніздечко”. Чимало практичних надбань відомого вченого цього періоду педагогічної діяльності можна використати у сучасних умовах.

Завдяки активній організаційно-педагогічній діяльності Аркадія Петровича Животка в різних регіонах України з початку 20-х років ХХ століття створено численну мережу закладів дошкільної освіти різних типів.

Спираючись на концептуальні положення вченого, значна частина адміністративно-фінансових обов’язків щодо функціонування дошкільних закладів і закладів позашкільної освіти покладались на українські організації, церкви та добродійні товариства.

Складні суспільно-політичні та соціально-економічні умови зумовили перманентні зміни місця проживання талановитого педагога-організатора, майстерного методиста. Практичними здобутками вченого в різних регіонах

України розглядаємо достатній рівень усвідомлення громадськістю важливості закладів дошкільної освіти та позашкільного виховання.

Значущим є внесок одного з фундаторів українського дошкілля в підготовку практичних працівників для освітньо-виховних закладів різного типу, що функціонували в міській та в сільській місцевостях.

Утвердженню українського дошкілля сприяли створені вченим інструктивно-методичні поради та матеріали, котрі з успіхом використовувались як нормативні документи в дитячих закладах різного типу.

3.2 Світосприйняття дітей 5-6 років: теоретичне та практичне вивчення

Сучасне реформування змісту дошкільної освіти України та гуманізація її цілей сприяє реалізації компетентнісної парадигми, яка орієнтує педагогів на впровадження у педагогічну практику цілісного підходу до розвитку дитини. Держава повинна створювати умови для виховання життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої особистості, формування у дітей сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації.

Починати це робити слід з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період з'являються такі важливі новоутворення як виникнення першого схематичного абриса цілісного дитячого світогляду, розвиток довільної поведінки та особистої свідомості, з'являється здатність до світосприйняття.

Як зазначено в Програмі розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі» у старшому дошкільному віці формується первинний фрагментарний світогляд, супідрядність мотивів, дитина добре орієнтується в тому, що таке «добре» і «погано». Дитина стає наполегливішою у досягненні мети, вправною у подоланні труднощів, починає усвідомлювати своє місце у системі стосунків з дорослими. Формується система ціннісних орієнтацій, найпростіші цілі, плани, наміри, мрії. Стає зрозумілим, які з життєвих тенденцій домінують у дитини – орієнтація на довкілля, на зовнішнє життя, чи на «Я», на свій внутрішній світ, на мотив досягнення успіху чи на уникнення невдач, на прагнення реалізувати свої здібності, активно заявити про себе світу, чи залишитися в тіні [203].

Перші сприймання, трактування оточуючої дійсності, світу, як зазначає І. Біла, починаються із вражень, які дитина отримує від спілкування з дорослими в довколишньому середовищі. Малюк стає тим, до чого звикає, у чому зростає, з чим зживається, до чого у нього формується інтерес та прихильність. Поступово у дитини формується своє, власне світосприйняття, а потім світобачення, яке дозволяє бачити світ, відкривати свої, невидимі іншим точки, кути, площини зору, будувати образи, візуальні конструкції, обирати серед них

пріоритетні, що в кінцевому результаті визначають світобачення, світогляд, життєвий шлях. У кожної дитини вибудовується своя власна «призма» світосприйняття, яка відповідає соціальному буттю, життю, яке проживає малюк як у дошкільному закладі, так і у сімейному колі [185]. Чим більш емоційніше, яскравіше буде входження дитини у систему взаємовідносин з оточуючою дійсністю, тим продуктивніше буде здійснюватися процес формування світосприйняття дитини 5-6 років.

3.2.1 Теоретичне висвітлення досліджуваної проблеми

Світосприйняття є особистісним феноменом, складовою частиною дитячого світогляду. С. Тарасов, визначає дитяче світосприйняття як цілісність щодо стійких схем, способів поведінки, відчуття, мислення, бачення навколишнього світу, властивих окремій дитині, етнокультурним і соціокультурним групам. У дитячому світосприйнятті знаходять відображення специфічні для певного культурного або соціального середовища «механізми» соціалізації, що виражаються в переважному для тієї чи іншої групи способі сприйняття світу [199]. Баєва розглядає світосприйняття як багаторівневу структуру, що відображає індивідуальне й соціально-типологічне у зовнішньому й внутрішньому світі особистості [183].

Особливості дитячого світосприйняття знайшли своє відображення у працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених: І. Беха, Л. Бутенко, І. Зазюна, В. Сухомлинського (формування оцінно-ціннісних знань як способу вираження дитячого світосприйняття), Н. Гавриш, О. Кононко, І. Куліковської, В. Русевич (світоглядні уявлення як базові знання дитини про світ, про себе, про закони взаємодії у соціумі), О. Кононко, В.Луценко, С. Нечай, З. Плохій, О. Сидельникової, В. Старченко, О. Терещенко, Л. Шелестової, Л. Якименко (особливості формування цілісного світобачення у старших дошкільників як основи для дитячого світосприйняття), І. Білої, Г.Бурменської, О. Нефедової, Л. Шелестової, Н. Шишлянникової, Т. Шмельової (формування світосприйняття у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку), О. Великої, Н. Гавриш, І. Кіндрат, І. Лащонової, І. Підгородецької (формування світогляду

дошкільників як основи для світосприйняття дитини засобами художнього слова) та інші.

Формування уявлень про навколишній світ розпочинається у ранньому онтогенезі, що пов'язано із прагненням дитини до узагальнення індивідуального досвіду і прагненням виразити цей досвід у вигляді загальних закономірностей [193].

Дитина пізнає світ за допомогою власної пізнавальної діяльності, яка складається з пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення). Ці процеси визначають сприйняття і пізнання світу, формування у свідомості дитини її моделі. Пізнання світу (відображення реальності) у свідомості людини відбувається на чуттєвому та абстрактному рівнях. Пізнання об'єктів навколишньої дійсності на чуттєвому рівні здійснюється за допомогою органів чуття (зору, слуху, нюху, тактильного та смакового аналізаторів) і відображаються у мозку, тобто проходять пізнавальні психічні процеси відчуття та сприймання. Пізнавальна діяльність неможлива без емоційних і вольових зусиль особистості, які є спонукають до її активних дій [192]. З огляду на вище зазначене зрозуміло, що формування світосприйняття дітей досліджуваного віку обумовлюється особливостями протікання у них пізнавальних процесів.

У основі цілісної картини світу та світосприйняття закладені процеси *сприйняття, пізнання та відображення* у різних видах і продуктах діяльності [191].

Психологи розглядають *сприйняття* як цілісне відображення предметів та явищ під час їхнього безпосереднього впливу на органи чуттів. Надалі цими образами оперують увага, пам'ять, мислення, емоції, почуття. Сприйняття, є чуттєвим відображенням об'єктивної реальності, яка існує незалежно від свідомості, на основі впливу її на органи чуттів. У сприйманні дитині даний світ людей, речей, явищ, наповнених певним значенням і включених у багатоманітність відношень, які створюють осмислені ситуації, свідками й учасниками яких є сама дитина. Але, крім відчуттів, сприйняття містить досвід

дитини у вигляді уявлень та знань. Будь-яке сприйняття є залежним від попереднього досвіду дошкільника [186]. Процес сприймання старшими дошкільниками оточуючої дійсності, як зазначає О. Кононко, по-перше, є осмисленим, оскільки передбачає необхідність прийняття рішення, здатність сконцентрувати увагу на чомусь, поспостерігати за ним, проаналізувати його особливості, дослухатись та усвідомити комплекс одержаних відчуттів; по-друге, він завершується означенням за допомогою мовлення своїх вражень [191].

З філософської точки зору *пізнання* - це процес творчої діяльності дитини по освоєнню дійсності, що формує знання про неї (включаючи і знання про саму людину), на основі яких виникають цілі і мотиви людських дій [197]. Мотиви та спонукальні чинники дитячого пізнання визначаються частково допитливістю старшого дошкільника, яка є невід'ємною якістю кожної особистості, та внутрішніми потребами розвитку пізнання. Однак головною рушійною силою пізнання є суспільно-історична практика, в сфері якої формуються запити на знання, інституційні та організаційні передумови, матеріальні та духовні ресурси пізнання, які дитина накопичує під час власного освоєння дійсності й переймає як культурно-історичний досвід поколінь [186].

Відображення як філософська категорія характеризує здатність матеріальних об'єктів у процесі взаємодії з іншими об'єктами відтворювати у своїх структурах деякі особливості і риси явищ, які впливають на них [197]. Компонентами процесу відображення може бути взаємодія дитини та досліджуваного нею об'єкта, а його результат виявляється в тому як дитина сприймає, бачить, розуміє довколишній світ та виражає це у своїх іграх, малюнках, спілкуванню з іншими людьми.

Світосприйняття дитини 5-6 років є певним ключем для формування досвіду пізнання, образів світу, наочних уявлень дитини про світ в його єдності з Космосом, Всесвітом, Землею, і визначення свого місця в ньому. Це відчуття єдності світу, розуміння зв'язків і залежностей в ньому і вироблення загальних уявлень про закони його розвитку. Світосприйняття допомагає у формуванні світогляду і в той же час саме від нього залежне. Проявляється воно через

ставлення дитини до дійсності - його думки, почуття і вчинки.

Дошкільне дитинство саме той період, коли відбувається тісна взаємодія та взаємопроникнення простору світу дитини та дорослого світу. Дитина специфічними для її віку способами пізнає оточуючий світ, починає моделювати власну поведінку відповідно до еталонів поведінки дорослих, створювати власний світ секретів, загадок, інтерпретацій навколишньої дійсності. Таке сприйняття дитиною світу складається завдяки взаємодії з природою та іншими людьми. Творячи власний світ, дитина формує свій індивідуальний і неповторний образ світу. У цей період дитина готова пізнавати світ. Відсутність стереотипів, інформаційна чистота, дитяча уява і безпосередність дозволяють дитині створити власне відчуття реального світу [196].

3.2.2 Практичне вивчення рівнів сформованості світосприйняття у дітей 5-6 років

Вивчення особливостей світосприйняття дітей 5-6 років обумовлено програмою експериментального дослідження і спрямоване на з'ясування конкретних фактів та закономірностей. До комплексу діагностичних методів входили: *діагностичні методики, спостереження, бесіди, анкетування, аналіз планів роботи педагогів.*

Об'єктами дослідницької уваги були дошкільники, вихователі закладів дошкільної освіти, батьки досліджуваних. У процесі експериментальної роботи забезпечувалося тісне співробітництво з усіма учасниками педагогічного експерименту.

Беручи за основу теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, ми виходили з розуміння, що структура світосприйняття дитини 5-6 років представлена в єдності трьох **компонентів**: **когнітивного** (сукупність знань та уявлень про світ, здобутих на основі індивідуального життєвого досвіду та виражених в ціннісних орієнтаціях особистості); **емоційно-ціннісного** (ставлення до оточуючої дійсності та до самої себе внаслідок усвідомлення власних переживань щодо об'єктів, які сприймає дитина) та **поведінкового** (безпосередня можливість здійснення діалогічної взаємодії з оточуючим світом

на засадах гуманізму). Рівень сформованості світосприйняття дитини залежить від ступеня сформованості кожного з компонентів.

Для отримання найбільш об'єктивних даних про *когнітивний компонент* ми використовували такі методи: бесіду для дітей п'яти — шести років та графічний тест «Картина світу» (О. Романової та О. Потьомкіної), який було адаптовано під завдання нашого дослідження.

Основним методом визначення міри сформованості світосприйняття дітей 5-6 років слугувала *бесіда*. Аналіз відповідей дітей на запитання першої бесіди дозволив визначити недостатність знань та уявлень дітей про оточуючий світ. Так, на запитання що таке Всесвіт 51% ЕГ та 54% КГ дали відповідь, що це планета, відповіді дітей засвідчують розуміння та усвідомлення ними змісту поняття «Всесвіт», хоча були й такі відповіді: *наша країна, Україна, наше місто, природа*, відповіді дітей підтверджують їхні знання про Всесвіт. Визначаючи значення природи, діти зазначали, що природа необхідна для того, *щоб дихати свіжим повітрям, щоб не задихнутися, щоб було красиво, любоватися, гуляти, їсти, відпочивати*. У своїй більшості 45% ЕГ та 47% КГ дітей визначили основними призначенням природи надавати людям кисень для їх життєдіяльності. Їхні пояснення свідчили про викривлене розуміння даного поняття та потребу у допомозі дорослого щодо визначення важливості природи у житті людей. Після уточнюючих питань вони правильно говорили про важливість природного довкілля, наводили приклади з власного життя.

З метою поглиблення даних щодо знань дошкільників про емоційно-ціннісне ставлення до довколишнього світу було використано другу бесіду. На запитання *Що приносить тобі більше задоволення?* Із запропонованого переліку діти більшу перевагу віддали слуханню казок та розгляданню малюнків, тобто дані форми роботи з дітьми будуть більшою мірою сприяти формуванню дитячого світосприйняття, адже за допомогою дитячої літератури можна збагатити світогляд дитини. На запитання: *«Як ти виражаєш своє задоволення після цікавих екскурсій, прогулянок?»* 45 % ЕГ та 47% КГ дітей дали відповідь, що розповідають рідним, друзям, одноліткам про те, як їм сподобалося та як

гарно вони провели час, дізналися багато чого нового. У 25 % ЕГ та 26% КГ дітей відповіддю на дане запитання була: посміхаюся та радію. Тобто, дітям подобається емоційно виражати своє задоволення від процесу сприйняття та взаємодії з оточуючим світом та вони знають про емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів та явищ довколишньої дійсності.

Третя бесіда була спрямована на виявлення уявлень та знань дітей про характер взаємодії з оточуючим світом. На запитання чи потрібно підклеювати порвані книжки та ремонтувати поломані іграшки? 60% ЕГ та 61% КГ респондентів відповіли ствердно, 36% ЕГ та 38% КГ дали відповідь – інколи. У загальному 40% ЕГ та 38% КГ дошкільників вважають, що потрібно проявляти турботу до своїх іграшок, предметів побуту. На запитання Чи подобається тобі грати в ігри на свіжому повітрі та проводити різні досліди? 36% ЕГ та 36% КГ відповіли, що подобається, проте лише 17 ЕГ та 18% КГ дітей сказали, що вигадують їх самостійно. Тобто, у більшості дітей присутні загальні знання про правила та норми поведінки в оточуючому світі.

Для визначення рівня сформованості світосприйняття у дітей 5-6 років нами був використаний також *графічний тест Картина світу* (О. Романова, О. Потьомкіна). Так, у своїй більшості старші дошкільник зображували предмети та явища природного світу з поєднанням сфери буття людина та суспільство, меншою мірою звертаючи увагу на культуру. Даний графічний тест показав загальну обізнаність дітей 5-6 років з оточуючою дійсністю, проте, більшою мірою дані знання полягають лише на явленнях про світ як природне явище.

Міра впорядкованості зображених об'єктів та явищ довколишнього світу була на середньому рівні, тобто частково впорядковані - 57% ЕГ та 55% КГ, добре впорядковані 18% ЕГ та 21% КГ та у 25% ЕГ та 24% КГ малюнків дітей – хаотично впорядковані зображені предмети та об'єкти.

Дослідження *емоційно-ціннісного компоненту* передбачало використання ігрової діагностичної методики «Я і Світ» (І. Карабаєва) та методики «Круг» (Л. Шелестова).

Основним методом визначення емоційно-ціннісного ставлення дитини до оточуючого світу була ігрова діагностична методика «*Я і Світ*» (І.Карабаєва). Отримані результати щодо першого блоку завдань, показали, що 80% опитаних дітей знають, які малюнки відображають позитивні дії, а які негативні та 40% з вище зазначених дошкільників цілком влучно пояснюють свою відповідь.

Аналіз відповідей дітей за малюнками другого блоку сфери «Суспільство» показав вияв позитивного емоційно-ціннісного ставлення дітей лише до деяких малюнків. Так на запитання «Чи правильно чинять діти на малюнках?» (діти з мамою накривають на стіл, хлопчик миє посуд) 62% дітей відповіли: «Правильно», проте 38 % дошкільників не погодилися з діями дітей на малюнку, пояснюючи це тим, що «Накривати на стіл не можна, бо можна щось розбити», «Накривати на стіл можуть тільки дівчата і мити посуд теж». Це говорить про те, що діти несвідомо відображали позицію одного із батьків, озвучену без пояснень дітям. Адекватні відповіді прозвучали лише після того, як дошкільникам пояснили, що потрібно допомагати рідним та тим хто потребує допомоги незважаючи на те чи це робота для хлопчиків чи для дівчаток.

Відповіді дітей до третього блоку запитань сфери «Культура (Предметний світ)» були неоднозначними. Так, 60% опитаних схвалювали позитивні дії на малюнках, але 35% дітей не засуджували негативні дії дітей на зображеннях, пояснюючи це тим, що дітям хочеться гратися.

Так у результаті отриманих відповідей до четвертого блоку завдань, можна стверджувати, що більшість опитаних – 73% цінують оточуючу природу та бережуть її, висловлюючи негативні емоції, коли хтось завдає школи природному світу. Але 21% дітей не проявили емоційних реакцій, були індіферентними по відношенню до шкідливих дій зображених на малюнках, 6% дітей схвалювали те, що хлопчик ламав дерево на малюнку, пояснивши це тим, що «Це така гра з палицями», «Гілки потрібні для халабуди» та позитивно відреагували на те, що дівчинка ловила метеликів, відповівши «І я так хочу», «У мого друга є колекція метеликів, це гарно». Тобто, дітям потрібно більш детально пояснювати, показувати на прикладі правильне ставлення до

оточуючого світу, з метою повноцінного світосприйняття дошкільниками оточуючого буття.

За результатами методики «Круг» (Л. Шелестова) старші дошкільники віддають перевагу природі як одній із сфер буття людини, при цьому ставлячи на другий план предметний світ із сфери культура, що пояснюється віковими особливостями дітей, адже для 5-6 річної дитини предметний світ складає найближче оточуюче середовище дошкільника. Дещо менше відсоткове співвідношення має сфера власне «Я», що свідчить про важливість для дітей власного здоров'я, цінності життя. На останнє місце віднесли старші дошкільники сферу суспільство.

У результаті проведених методик, можна зробити узагальнення, що на світосприйняття та ставлення дітей до світу загалом значний вплив має їх соціальне оточення, в тому числі: родинне виховання, виховне середовище ЗДО, середовище друзів, однолітків, вулиці, тощо. Величезне значення має і рівень освіченості дорослих оточуючих, їх моральної вихованості, толерантності, прагнення бути в гармонії зі світом теж особливо позначається на сприйнятті дітей довколишнього світу.

Для дослідження *поведінкового компоненту* використовувався метод спостереження, який було використано з метою визначення характеру взаємодії старших дошкільників зі світом. У результаті якого було виявлено, що діти переносять власні знання про оточуючий світ на практику, проте не завжди доречно їх застосовуючи. Так у результаті спостереження були отримані наступні результати: у 80% дітей сформована потреба у сприйнятті оточуючого світу, яка проявляється у бажанні дітей знати про довколишній світ та вміти з ним взаємодіяти, але для цього дошкільники повинні отримувати більше інформації від дорослих: батьків, педагогів; у 22% дітей теоретичні знання про поведінку в оточуючому світі не відповідають практичним діям, діти забувають як правильно поводитися у природі, ігнорують загально-прийняті норми; 64% дітей копіюють поведінку дорослих під час власних дій у природі, під час гри, більшою мірою у тих видах діяльності де є менший прояв контролю з боку

педагога; у 20% дітей рівень емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу є низьким, ці діти об'єкти живої та неживої природи сприймають як певний засіб гри.

Проаналізовані й узагальнені дані констатувального етапу експерименту дозволили визначити рівні сформованості світосприйняття у дітей 5-6 років, базуючись на охарактеризованих вище критеріях, показниках та компонентах.

Аналіз результатів бесід, проєктивних методик та спостережень дозволив отримати значний обсяг емпіричного матеріалу. Орієнтуючись на визначені вище компоненти та показники, враховуючи інтенсивність, модальність, стабільність їх прояву, збалансованість знань, ставлення та поведінки, було визначено чотири рівні сформованості світосприйняття у дітей 5-6 років. Якісно-кількісну характеристику досліджуваних подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Якісно-кількісна характеристика досліджуваних за рівнями сформованості світосприйняття

Рівень	Характеристика особливостей	Кількість дошкільників (у %)	
		ЕГ	КГ
Високий рівень	Дошкільник має повноцінні відповідно до власного віку знання та уявлення про оточуючий світ в його цілісності, визначає свою причетність до нього та власне місце в довколишньому світі; здатний аналізувати та об'єктивно оцінювати оточуюче середовище та події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність; цінує власні можливості, знання, використовує раніше набутий досвід у нових ситуаціях; добре розрізняє що таке «добре» і «погано», здатний доцільно регулювати свою поведінку, вміє приймати адекватні рішення. Проявляє інтерес до пізнання довколишнього середовища та турботливе, гуманне ставлення до оточуючої дійсності. Знання про взаємодію з оточуючим світом збалансовані з емоційно-цінніним ставленням та поведінкою дитини в ньому.	13	14

Достатній рівень	Дошкільник має загальні знання про оточуючий світ в його цілісності, визначає свою причетність до нього та власне місце в довколишньому світі; здатний аналізувати та не завжди об'єктивно оцінювати оточуюче середовище та події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність; частково використовує раніше набутий життєвий досвід у нових ситуаціях; розрізняє що таке «добре» і «погано», намагається приймати адекватні рішення відповідно до ситуації. Проявляє інтерес до пізнання довколишнього середовища та часто турботливе, гуманне ставлення до оточуючої дійсності. Знання про взаємодію з оточуючим світом частково збалансовані з емоційно-цінним ставленням та поведінкою дитини в ньому.	25	26
Середній рівень	Дошкільник має поверхові знання про оточуючий світ та власне місце в ньому; рідко об'єктивно аналізує та оцінює оточуюче середовище і події, що відбуваються в ньому, їх вплив на себе та діяльність; рідко використовує раніше набутий досвід у нових ситуаціях; розрізняє що таке «добре» і «погано», не завжди здатний регулювати свою поведінку. Майже не проявляє інтерес до пізнання довколишнього середовища турботливе, гуманне ставлення до оточуючої дійсності виражає досить рідко, зазвичай проявляючи байдужість та інертність у поведінці. Має місце дисбаланс знань, ставлення та поведінки зі знаннями дитини.	34	33
Низький рівень	Дитина володіє схематичними, клаптевими уявленнями про оточуючий світ та власне місце в ньому, практично не використовує набуті знання у нових ситуаціях та умовах, низької думки про свої можливості. Невпевнений у собі, не проявляє інтересу до пізнання оточуючого світу та турботливого ставлення до нього. Не здатний впоратись з труднощами, самостійно прийняти адекватні рішення. Існує баланс знань, ставлення та поведінки за негативної модальності та низької інтенсивності.	28	27

Як засвідчують подані у таблиці дані, лише у восьмій частини досліджуваних повною мірою сформовані когнітивний, емоційно-ціннісний й поведінковий компоненти. Прояви знань, ставлень та поведінки були збалансованими, стабільними не залежно від умов, в яких перебувала дитина.

У четвертій частини досліджуваних зафіксовано сформованість когнітивного компонента, частково емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Під час різних обставин діти не завжди вміли поєднувати власні знання з емоційно-ціннісним ставленням та поведінкою, тому, прослідковувався частковий баланс у сформованості зазначених компонентів.

Аналіз отриманих даних дозволив виокремити третину дітей у яких когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти сформовані недостатньою мірою, показники проявлялися частково, в залежності від умов, в яких перебувають досліджувані.

У процесі констатувального експерименту виокремлено більше ніж четверту частину досліджуваних, які мають низьку представленість показників,

недостатність сформованості компонентів. Такі діти володіють елементарними знаннями та уявленнями про оточуючий світ та власне місце в ньому, байдуже реагують на довколишнє середовище, не проявляють інтересу до його пізнання та взаємодії.

Отже, лише у восьмій частині (13% ЕГ та 14% КГ) досліджуваних виявився високий рівень сформованості світосприйняття. 62% ЕГ та 60% КГ дошкільників потребують допомоги з боку дорослого у процесі повноцінного сприйняття оточуючого світу. Це засвідчує нагальну потребу у формуванні світосприйняття у дітей 5-6 років.

3.2.3 Педагогічні умови формування світосприйняття у дітей 5-6 років

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дали підстави оцінити світосприйняття старших дошкільників як таке, що потребує уваги з боку дорослих. З метою оптимізації процесу формування світосприйняття у дітей 5-6 років створювались сприятливі умови як у дошкільних закладах, так і в сім'ї.

Зважаючи на складність процесу світосприйняття дитини, його залежність від багатьох чинників, ми виходили з розуміння, що оптимізувати його не може одна педагогічна умова чи декілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними зв'язками. Необхідний був певний комплекс педагогічних умов, в якому кожна попередня готує підґрунтя для наступної. У контексті даного дослідження поняття «педагогічні умови» ми розглядаємо як певні можливості та обставини, сприятливі для ефективного досягнення поставленої мети – формування світосприйняття у дітей 5-6 років. Виходячи з охарактеризованих підходів та орієнтуючись на результати констатувального етапу дослідження й науковий доробок фахівців дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Кіндрат, О. Кононко, І. Куліковська, Л.Шелестова та ін.), нами було виділено комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію процесу формування світосприйняття у старших дошкільників. Логіка наукового дослідження передбачала необхідність розкриття кожної із нижче запропонованих педагогічних умов.

Перша умова - розширення та поглиблення знань дітей 5-6 років про взаємозв'язки навколишнього світу у процесі різних форм сприйняття дитячої літератури.

Важливу роль у формуванні особистості дитини, у визначенні нею позитивних стратегій життєтворчості, на думку Н. Гавриш, Р. Жуковської, Г. Беленької, відіграє серед інших засобів дитяча література, книга, що уособлює в собі не просто певну культурну спадщину та артефакт народної історії, а символізує художнє слово як надбання дорогоцінної скарбниці українського народу та джерело формування світоглядних уявлень у дітей, починаючи з наймолодшого віку [187].

Ще на ранньому етапі дошкільного віку дитина відкриває для себе світ через твори поетів і письменників, у народному фольклорі та ін. У процесі роботи з дитячою літературою та в повсякденному житті вихователь постійно використовує малі фольклорні жанри: прислів'я, приказки, примовляння, загадки, мирилки, а також фразеологізми, які теж впливають на успішність процесу світосприйняття дитини. Дошкільник матиме змогу виявляти власне емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів та явищ навколишньої дійсності [188].

Невичерпним джерелом формування дитячого світосприйняття є казка, завдяки якій у дитини вибудовується певне ставлення до оточуючого світу, формується загальний світогляд, власна картина світу. Казки «поєднують світ дорослий і дитячий, світ реальний і майже ірреальний. Вони легко вписуються і в наші буденні, і у чарівні закони буття». «Казка вводить у світ, де всі ми на рівних, де дійсно друзі і попутчики своїм дітям». Казка, це – «чарівний міст, котрим нам не складно перебратися на сторону дитинства і зрозуміти дитяче мислення і дитячий настрій» [195].

Казки з морально-етичною основою сприяють виробленню у дітей розуміння людських характерів, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке «добре» і що таке «погано». Переслідуючи соціальне зло, долаючи життєві перешкоди, розвінчуючи сили, спрямовані проти добра та справедливості, казки кличуть до якісного видозмінення світу з допомогою

людяності. В. Сухомлинський стверджував, що казки та оповідання пропонують дитині образи, символи, які їй подобаються, і під час знайомства з ними дитина непомітно для себе засвоює важливу інформацію [198].

Як зазначає І. Кіндрат, ефективним способом розкриття та візуального відображення основних смислів та змістових напрямів художнього тексту є складання інтелектуальних карт за його змістом. Умовою ефективності роботи з літературними творами є забезпечення емоційного проживання дітьми змісту та ідеї твору, а також застосування синтезу різних видів дитячої художньо-естетичної діяльності, багатоканального сприймання тексту, інтеграції видів діяльності дітей [189].

Отже, розширення та поглиблення знань дітей 5-6 років про взаємозв'язки навколишнього світу повинно відбуватися у процесі різних форм сприйняття дитячої літератури, як засобу активного впливу на процес формування дитячого світосприйняття.

Друга умова - надання дітям 5-6 років права шляхом розмірковування на основі змісту текстів дитячої літератури робити свої судження та узагальнення, приймати власні рішення щодо бачення та сприйняття навколишнього світу.

Одним із новоутворень у пізнавальній сфері старшого дошкільника є здатність до розмірковування й умовисновків, яку потрібно підтримувати й розвивати, внаслідок чого дитина буде отримувати емоційне задоволення від власного успіху. Змістовною основою міркування є наявність систематизованих уявлень про об'єкти і явища природи, їхні сутності. У процесі пізнавальної діяльності важливо вчити дитину ставити мету, шукати різні способи її розв'язання, виявляти наполегливість та цілеспрямованість, доводити свою думку та вибудовувати власні судження [191].

Є. Фльорина зазначала, що «літературний твір, пробуджуючи мисленнєвий процес за допомогою слова, тобто відвернення від безпосереднього чуттєвого сприйняття, водночас забезпечує багатство чуттєвого сприйняття, так необхідного для мислення дитини раннього віку...». Автор зазначала, що

«чуттєвий образ», викликаний художнім твором, полегшує розуміння дітьми ідей, робить їх «конкретними і переконливими»; художній твір викликає певні оцінки, учить абстрагуватись. На думку Є. Фльориної, єдність «чуттєвого» і «мисленневого» є характерною особливістю сприймання художнього твору. Слухаючи оповідання, казку, дитина дошкільного віку виявляє особливу внутрішню активність, стає немов би співучасником подій, що описуються і сприймаються [201].

Під час обговорення прочитаних творів діти можуть висловити певні власні узагальнення щодо того, що за хороше герої отримують нагороди (приязнь людей, увага і прихильність, дружні взаємини, подяка знедолених, багатство), за погане треба розплачуватися (втрата влади, осуд, сміх людей, перетворення на злих тварин, на камінь). Дошкільники сприймають логічний результат сюжету як живу реальність, здатні порівняти з прикладами власного досвіду і висловити своє ставлення. За допомогою бесіди після прочитаного твору педагог може виявити хто з героїв твору сподобався дітям та чому і, зберігши свіжість вражень від прочитаного, допомогти дітям осмислити твір, дати оцінку та характеристику персонажам залежно від їхніх намірів, вчинків. Глибина осмислення дає змогу дітям визначити, чиї наміри були сплановані раніше і зорієнтовані на добро, чиї на зло, а хто й не мав такого наміру, лише був необачний та недалекоглядний [191].

Тобто казка, як частина дитячої літератури, сприяє активізації мислення дітей. Під її впливом дитина починає бачити навколо себе незвичайні взаємозв'язки між предметами і явищами, досягаючи єдності образів [198]. Дошкільники розмірковуючи вчаться аналізувати, узагальнювати певні події, робити висновки, переносити отримані знання з твору у реальне життя, що допомагає їм приймати рішення у тій чи іншій ситуації, висловлювати власну думку та сприяє формуванню світосприйняття.

Таким чином діти розмірковуючи над змістом твору дитячої літератури роблять власні узагальнення, судження та приймають певні рішення щодо бачення та сприйняття навколишнього світу.

Третя умова - *поетапна перебудова взаємодії педагога з дітьми на засадах особистісно-орієнтованого підходу до формування світосприйняття дітей 5-6 років.*

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти освітньо-виховна робота у закладі дошкільної освіти має бути організована педагогом таким чином, щоб максимально активізувати діяльність дитини у пізнанні навколишнього світу. Важливим є також впровадження у практику особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає визначення базових якостей особистості, розвиток її активності, самостійності, ініціативності та креативності як індикаторів ефективності освітнього процесу [184].

Педагог повинен розуміти, що дитяче світосприйняття має базуватися на єдності чотирьох основних сфер буття людини взаємопов'язаних і взаємозалежних (природи, культури, власного «Я» та суспільства) та відображатися у виборі дошкільника, інтересах, перевагах. Це ставлення може бути конструктивним, таким, що спричиняє доцільну, продуктивну, оптимальну для ситуації поведінку, або деструктивним - гальмує процес гармонійного входження зростаючої особистості у життєвий контекст, раціональне розв'язання проблем [191].

Педагог має виступати для дитини не лише як організатор і керівник діяльності дошкільників, а й як особистість з її світосприйняттям, цінностями, визначеними духовними якостями, які безпосередньо впливають на свідомість, почуття і поведінку дітей. Спілкування з вихователем, як наставником з глибоким життєвим досвідом, дозволяє дошкільнику усвідомити свою особистісну причетність до всього, що відбувається в оточуючій дійсності [194].

О. Кононко зазначає, що кожному педагогові зрозуміло, що дитина дошкільного віку не в змозі пізнавати світ природи, предметів, людей, власного «Я» наодинці з собою. Вона постійно співвідносить своє знання з інформацією, одержаною від інших людей. У дошкільному дитинстві образ світу здебільшого приймається з рук «значущих інших». Спілкування з дорослими, у першу чергу, рідними людьми, задає певну рамку, окреслює межі сприйняття світу. Перед

дошкільником поряд з об'єктивною реальністю виникає суб'єктивна, запропонована батьками, педагогами. Як наголошує вчена, це може бути наближений до реальності варіант, прикрашена або погіршена копія реальності, зумовлена системою цінностей впливових дорослих. Він відіграє важливу роль у становленні світосприйняття та дитячої картини світу [190].

Як наголошує Л. Шелестова, для кращого сприйняття та розуміння світу, пізнавальна діяльність дитини має організовуватись таким чином: процес пізнання має бути значущим як для кожної дитини індивідуально, так і для колективу загалом; кожна дитина повинна мати можливість систематично моделювати, конструювати, експериментувати, здійснювати оцінювання, виконувати творчі завдання тощо. Вихователь має надати можливість кожній дитині тренуватися в уміннях розмірковувати про різні сфери життєдіяльності людини, оформляти свою думку в мовленні, об'єднувати свої міркування в єдине ціле, висувати гіпотези на основі власного досвіду й аргументувати їх [202].

Одним із провідних завдань, яке постає перед вихователем сучасного закладу дошкільної освіти, є формування світосприйняття дітей та загального світогляду, враховуючи особистісно-орієнтований підхід у організації взаємодії педагога з дітьми.

Отже, становлення дитячого світосприйняття є складним та систематизованим процесом, на основі якого у дитини починає формуватися власне ставлення до оточуючого світу. Процес світосприйняття відбувається протягом усього життя дитини, потерпаючи зміни на кожному етапі розвитку, але саме у дошкільному віці формуються перші стійкі відносини дитини з оточуючим світом. Дитяче світосприйняття спрямоване на пізнання предметів та явищ довколишнього світу та є важливою умовою в задоволенні потреби дитини не лише у спілкуванні, а й у пізнанні та діяльності. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дали підстави оцінити світосприйняття старших дошкільників як таке, що потребує уваги з боку дорослих та визначити відповідні умови щодо підвищення рівня сформованості досліджуваного процесу.

Перспективами подальшого дослідження є впровадження в практику розробленої нами системи формування світосприйняття старших дошкільників. Результати дослідження ляжуть в основу перевірки ефективності проведеного формувального етапу педагогічного експерименту.

3.3 Розвиток життєстійкості учнівської молоді як актуальна проблема сьогодення

Умови, в яких живуть сучасні діти в Україні, можна без перебільшення назвати екстремальними. Ідуть бої, лунають вибухи, постріли, горять будівлі. Діти свідки і учасники цих подій. В зв'язку з цим проблема формування життєстійкості як ніколи набуває актуальності і потребує практичної реалізації.

Люди завжди стикалися з випробуваннями, труднощі повсякчас супроводжували людство. Ще в філософських школах стоїків (Зенон, Сенека, Марк Аврелій) обґрунтовано проблему стійкості особистості, необхідність стоїчного відношення до трагічних подій. Головна думка стоїків – ніяке лихо не може завдати людині шкоди проти її волі. Людина може долати найтяжчі життєві труднощі, якщо на це є її воля.

Життєстійкість потрібна людині все її життя: від дитинства до похилого віку. Завдяки життєстійкості можлива взаємодія з оточуючим середовищем, саморозвиток. Життєстійкість допомагає адаптуватись, знайти власний шлях, досягти максимальної повноти життя, реалізувати намічене незалежно від різних складних і непростих обставин. На основі дослідницьких даних можна виокремити такі складники життєстійкості особистості [205]:

1. Базова позитивна життєва позиція:

- спокійно-позитивний емоційний фон життя;
- базове почуття безпеки та суб'єктивне благополуччя;
- позитивне мислення.

2. Оптимістична налаштованість, самоефективність:

- оптимізм, здатність зберігати відчуття перспективи та надію;
- використання активних і продуктивних стратегій опанування;
- участь, контроль, прийняття ризику;
- самоефективність.

3. Якості, що допомагають розв'язанню проблем:

– інтелект, конструктивне мислення, інтелектуально-особистісний потенціал подолання;

– здатність знаходити альтернативи і різні варіанти рішення проблем, гнучкість, креативність;

– здатність формувати план дій, наполегливість і поступовість в його реалізації.

4. Соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати та отримувати допомогу:

– участь та почуття приналежності;

– здатність до підтримування стосунків (дружба, кооперація, солідарність);

– соціальна компетентність та просоціальна поведінка (відповідальність, емпатія, турбота, конструктивні навички спілкування, почуття гумору).

5. Автономія, самостійність, самоконтроль:

– самостійність, певна незалежність у думках та вчинках;

– інтернальний локус контролю;

– здатність піклуватись про себе, розвинена ідентичність, здатність діяти незалежно;

– саморегуляція, самоактивізація, самоконтроль;

– усвідомлення здатності контролювати результати своїх рішень.

6. Наявність прагнень та орієнтація на майбутнє:

– здорові очікування, планування, постановка завдань;

– спрямованість на діяльність, працелюбність і працездатність;

– успішність у навчанні та соціальній активності.

Першим, хто науково вивчав людей с такими якостями був Сальваторе Мадді. Він сформулював термін *hardiness*, в перекладі: «стійкість, витривалість, сміливість». *Hardiness* – система переконань людини про себе, про світ, про відносини зі світом. С. Мадді визначав цей термін як психологічну живучість і розширену ефективність. Науковець звернув увагу, що одні люди під впливом

життєвих труднощів мобілізуються, знаходять резервні ресурси, досягають успіху, інші – впадають в байдужість, бояться що-небудь змінити.

На думку С. Мадді *hardiness* включає три компоненти:

1. Залученість (*commitment*) – переконаність, що участь в подіях, які відбуваються, дає максимальний шанс знайти важливе і цікаве для особистості. Людина з розвиненим компонентом залученості одержує задоволення від власної діяльності, контактів та взаємодії з іншими людьми.

2. Контроль (*control*) – переконання у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат, навіть якщо цей вплив не є абсолютним, а успіх не є гарантованим. Людина з розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама обирає власну діяльність і власний шлях, може впливати на події, а труднощі - подолати, вони її позитивний досвід.

3. Прийняття ризику (*challenge*) – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку, людина готова діяти навіть у разі відсутності надійних гарантій на успіх. Всі події для неї – стимул для розвитку власних можливостей, навчання на негативному і позитивному досвіді. Всі ці три компоненти перешкоджають виникненню стресових ситуацій за рахунок опанування стресами і сприйняття їх як менш значимих [206].

Термін «життєстійкість» став активно використовуватись в сучасних психологічних дослідженнях. Аналіз наукових праць свідчить про зростання інтересу до проблеми протистояння особистості складним життєвим обставинам. Питання життєстійкості вивчали Л. Анциферова, Р. Ахмеров, В. Бодров, О. Бітюцька, І. Бринза, Ф. Василюк, Н. Волянчук, О. Бондаренко, С. Максименко, Т. Титаренко, Т. Ларіна, Л. Бурлачук, О. Коржова, Т. Крюкова, Є. Варбан та інші

На думку Л. А. Александрової, поняття «життєтворчість» означає психологічну живучість, розширену ефективність людини, що виявляється у її залученості до щоденного буття, розумінні себе і прийнятті ризику, і навіть є показником психічного здоров'я людини [207].

Д. А. Леонтьєв переклав термін *hardiness* як «життєстійкість». Це надало терміну надзвичайно емоційного забарвлення: насичене слово «життя» і

психологічна якість «стійкість» - це творче життя без деградації, з сенсом, самореалізацією, самоствердженням [208].

С. А. Богомаз встановив, що життєстійкість — це важливий особистісний ресурс, що сприяє подоланню стресів та досягненню високого рівня психічного та фізичного здоров'я [209].

При дещо різних підходах до тлумачення поняття «життєстійкість», всі науковці єдині в тому, що життєстійкість – це той внутрішній ресурс, потенціал, інтегральна психологічна властивість особистості, здатність до соціально-психологічної адаптації, система переконань, що дозволяє людині вижити та ефективно долати складні життєві ситуації. Також в наукових дослідженнях наголошується, що життєстійкість не є генетичним успадкуванням і розвивається за певних умов і обставин протягом всього життя. Якщо життєстійкість не сформована, людина не в змозі подолати залежність від авторитетів, працювати над саморозвитком та самовдосконаленням. Вона також погано сприймає невдачі, не здатна вчитися на власних помилках, не спрямована на вирішення проблеми, відшукує можливості для втечі, вдається до різних захисних стратегій, втрачає можливість навчитись чомусь новому.

Життєстійкість формується під впливом:

- соціального оточення (сім'я, друзі, педагоги);
- культурного середовища (цінності, ідеали, традиції, моделі поведінки)

та можливості до нього приєднатись, знайти точки духовної опори, почуття стабільності;

- умов виховання і навчання;
- навичок, відносин і досвіду, що отримує учень в різних видах діяльності.

На розвиток життєстійкості впливають певні фактори та умови: фізичне здоров'я, інтелект, духовність, почуття гумору, почуття власної гідності, інтернальний локус контролю, підтримка сім'ї, підтримка громади, продуктивні способи подолання труднощів, відчуття напрямку або місії, адаптивне дистанціювання, андрогенні гендерні ролі та реалістична оцінка навколишнього середовища.

Багаторічні дослідження, проведені А. Мастен та її групою, засвідчили, що суттєвим фактором, що допомагає дітям, коли вони зазнають труднощів, є сім'я та стосунки з батьками, а також певні особисті здібності самих дітей – їх здатність мислити, розв'язувати проблеми, контролювати свою поведінку. Вчена наголошує на тому, що найголовнішим фактором розвитку стійкості дітей є наявність тісних, підтримуючих стосунків з компетентними, турботливими дорослими. Вона також довела, що в кожному віковому періоді існують внутрішні ресурси, які дозволяють долати життєві труднощі. Однак ці ресурси можуть бути не розвинені, якщо батьки і педагоги не приділяють увагу сенситивним періодам розвитку психологічних якостей, пов'язаних з життєстійкістю особистості [210].

Розвиток життєстійкості в дитячому віці буде ефективним при наявності значимого дорослого. Саме дорослий створює розвивальне середовище, взаємодію з оточуючими, допомагає сформувати адекватну самооцінку, розвиває комунікативні навички, навчає регулювати емоції, залучає до ситуацій подолання труднощів.

Для підліткового і юнацького віку найбільш характерною є потреба емоційного вирішування життєвих труднощів. Це вік протиріч, пошуку, помилок! Основою формування життєстійкості стає пошук сенсу, цінностей буття. Конструктивним стає самоаналіз, він допомагає підліткам проявляти свої можливості. Рефлексія сприяє розумінню власних почуттів, що дає можливість свідомо сприймати життєві ситуації, цілеспрямовано йти до своєї мети. Виникає і закріплюється бажання удосконалюватись, розвивається здатність чинити опір зовнішнім несприятливим обставинам, зменшується спонтанність і агресивність. Самою значною цінністю у підлітків стає «життєрадісність», «освіченість», «раціоналізм», «сміливість у відстоюванні власних поглядів», «тверда воля». На перший план в підлітковому і юнацькому віці в розвитку життєстійкої поведінки виходять навички саморегуляції та самоконтролю. Важливими є також внутрішні ресурси підлітків – гнучкість мислення, швидке опанування нових вимог і стандартів, переключення уваги, захисна робота уяви. Однак, зовнішні

фактори і складні життєві ситуації більш вагомі, ніж внутрішні ресурси. Тому соціальна і емоційна підтримка значимих дорослих є важливою умовою подолання складних життєвих ситуацій в підлітковому і юнацькому віці.

Дослідження, які були проведені University of Waterloo, довели, що життєстійкість можна розвивати використовуючи різні засоби навчання і виховання [211]. Описані способи виховання дітей, що сприяють формуванню життєстійкості:

- оточення допомагає дитині грати звичні для неї ролі, жити у звичайних, передбачуваних умовах, підтримувати і зберігати спокій;
- необхідно мінімізувати вплив негативних новин на дитину, турботливі батьки повинні стати прикладом позитивного копінгу;
- слід залучити дитину до «здорових» видів діяльності (сон, харчування, різні види соціальної активності);
- необхідно допомогти дитині використовувати ефективні копінг – стратегії і відмовитись від уникання (впадати у відчай, звинувачувати інших, виявляти агресію, вживати наркотики або алкоголь);
- навчати дитину підтримувати інших та допомагати їм;
- відкрито говорити з нею, переконувати, але робити це м'яко, не тиснути і не схилити до розмови силою;
- навчати дитину розпізнавати та цінувати соціальну підтримку.

Сучасні дослідники життєстійкості молоді вважають, що феномен життєстійкості найкраще розвивається через навички. Саме навички забезпечують можливість соціально адекватної поведінки, взаємодію з оточуючими, допомагають ефективно справлятися з вимогами і змінами повсякденного життя. На думку вчених необхідно розвивати наступні навички [212]:

- навички позитивного і конструктивного відношення до себе (наявність можливості пізнати себе, свої недоліки і бажання - вони база для формування власної гідності);

- навички ефективного спілкування (здатність конструктивної взаємодії з оточуючими, підтримувати дружні відносини з оточуючими і добрі стосунки в сім'ї);
- навички самооцінки і розуміння інших (здатність адекватно оцінювати себе та сприймати інших, прийняття людей такими, які вони є, адекватна поведінка в ситуаціях з різними людьми, коли потрібні допомога і підтримка);
- навички управління власними емоціями і емоційними станами (розуміння власних емоцій, як вони впливають на поведінку і взаємодію, здатність адекватно реагувати на власні емоції та емоції інших);
- навички адекватної поведінки в стресових ситуаціях (здатність адекватно поводити себе в стресових ситуаціях, знання природи стресу в житті людини, його впливу на особистість);
- навички продуктивної взаємодії (здатність конструктивної і цивілізованої побудови відносин з людьми, навіть якщо вони не подобаються, не співпадають в поглядах, досягати позитивних результатів при мінімальному рівні емоційних втрат);
- навички самостійного прийняття рішень (здатність приймати конструктивні, зважені рішення, враховуючи думки і обставини, прогнозувати наслідки);
- навички роботи з інформацією (здібність об'єктивно аналізувати, систематизувати різну інформацію, вільно орієнтуватися в мінливих життєвих ситуаціях);
- навички творчості (здатність нестандартно творчо вирішувати завдання в різних видах діяльності, спираючись на власний досвід і знання та досягнення інших людей).

Розвиток життєвих навичок – це можливість особистості ефективно діяти в повсякденному житті, зберігати високий рівень розумової діяльності, адекватність при взаємодії з іншими людьми та в різних життєвих ситуаціях. Розвиток цих навичок – найважливіша педагогічна задача.

Відомо, що навички формуються в діяльності. Це обумовлює залучення учнів до різних видів діяльності, що буде сприяти розвитку необхідних для життєстійкості навичок. Важливо зазначити, що саме в діяльності, в подоланні різних труднощів розвиваються також вольові якості, які є необхідними для життєстійкості особистості[213].

На основі інтеграції концепцій вчених, аналізу факторів проживання людиною життєвих труднощів нами розроблено програму психолого-педагогічного сприяння розвитку життєстійкості учнів. Дану програму та шляхи її запровадження викладачі Дніпровської академії неперервної освіти презентують в системі підвищення кваліфікації педагогічним працівникам навчальних закладів.

Програма діяльності педагогів, практичних психологів навчальних закладів вміщує технології, які сприяють формуванню навичок життєстійкості учнів через залучення їх до активної діяльності. В психолого-педагогічному арсеналі для здійснення вище зазначеного накопичено суттєвий досвід:

- тренінги життєстійкості, розвитку комунікативних навичок конструктивної взаємодії, позитивної самооцінки, впевненості, емоційної гнучкості;
- навчання засобам релаксації, психологічної і фізіологічної саморегуляції;
- освоєння досвіду прийняття рішень в екстремальних ситуаціях;
- розвиток навичок планування, цілепокладання;
- колективні творчі справи;
- спортивні змагання, художня творчість;
- різноманітна проектна діяльність;
- громадянська діяльність на користь навчального закладу, села, міста, держави, участь в недержавних організаціях і об'єднаннях;
- спільна діяльність із закордонними дитячими і молодіжними організаціями, інтернет-спільнотами;

- створення в навчальних закладах дитячих організацій для учнів різних вікових груп;
- волонтерська діяльність;
- організація наукової роботи в секціях Малої академії наук;
- розвиток кращих традицій навчального закладу.

Запровадження програми дозволяє зробити висновки, що запорукою результативності педагогічних технологій розвитку життєстійкості учнів є ціннісне ставлення педагогів до дітей, чесність, відкритість; створення в навчальному закладі безпечного, комфортного освітнього середовища; допомога учням у розвитку особистісних ресурсів в умовах воєнних дій.

**SECTION 4. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN EDUCATION**

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.4.1

4.1 Використання ГІС-технологій для формування предметних компетентностей у здобувачів спеціальності 101 екологія

На сьогодні географічні інформаційні системи (ГІС) є найбільш ефективним інструментом пізнання й опису географічного середовища, що постійно змінюється. Ці системи використовуються для рішення багатьох практичних завдань, пов'язаних, так чи інакше, з просторово-розподільними даними, які використовуються для забезпечення екологічної безпеки й стійкого розвитку регіонів. Географічні інформаційні системи можуть використовуватися в таких областях, як: аналіз даних екологічного моніторингу; створення цифрових карт, що демонструють стан навколишнього середовища; аналіз змін, що відбулися в досліджуваному регіоні; прогнозування наслідків прийняття тих або інших господарських рішень.

У розвинених країнах ГІС використовують надзвичайно широко, у нас же усвідомлення їхнього потенціалу тільки починається. Останнім часом спостерігається усе більш активне використання ГІС-технологій у нафтовій галузі, а також у геологорозвідці. Однак можливості використання ГІС цим, безумовно, не обмежуються. Будь-яка галузь, що має розподілену на деякій території мережу виробництва або послуг, стає зацікавленою у використанні ГІС-технологій для підвищення ефективності своєї діяльності. Величезне значення ці системи відіграють при вирішенні різноманітних екологічних завдань.

Особливість використання ГІС-технологій у завданнях екологічної безпеки визначається тим, що відомості, використовувані для підтримки прийняття рішень в області природоохоронної діяльності, надзвичайно різноманітні й, як правило, включають: дані дистанційного (супутникового) моніторингу; дані підсупутникових спостережень, отриманих за допомогою

локальних методів моніторингу, наприклад, з борта дослідницького судна; дані офіційної статистики й архівні дані.

Крім того, останнім часом при прогнозуванні наслідків господарської діяльності й природних катастроф все частіше використовують результати математичного моделювання. Різноманітність типів використаних даних (векторні й растрові просторові дані, а також численні таблиці) приводить до необхідності використання різноманітного інструментарію. Тому для рішення завдань екологічної безпеки рівною мірою необхідні растрові й векторні ГІС. Відповідно в книзі крок за кроком розглядаються основні прийоми роботи з ГІС починаючи від найпростіших операцій і закінчуючи прикладами рішення досить складних завдань. Використання ГІС в екології дозволяє за запитом оперативно отримувати екологічну інформацію, що відображається на електронній карті, оцінювати стан екосистеми і прогнозувати її розвиток [214].

Використання компетентнісного підходу в сучасній педагогіці неодноразово досліджено в працях як закордонних учених: К. Пайонк, Р. Бадер, Д. Равен й інші, так і вітчизняних: Пахомова О.В., Третяк А.І., Ткаченко І.В., Овчарук О.В., Бібік Н.М. та інші [215]. У працях вказаних дослідників компетентність в освітній практиці розглядається як результат навчання у вигляді предметних умінь і навичок, які базуються на теоретичних знаннях і практичному досвіді.

В сучасній педагогіці проблеми та перспективи використання компетентнісного підходу активно досліджуються, але питання практичної реалізації не розкриті в достатній мірі. З огляду на це, розглянемо особливості формування предметних компетентностей при вивченні ГІС-технологій майбутніми фахівцями екологами.

Зростаючі темпи розвитку суспільства призвели до того, що інформація наразі є одним з важливих суспільних ресурсів, а інформаційні технології стали невід'ємною частиною життєдіяльності людини. Від так, виникає необхідність підготовки фахівців, які здатні оперативно створювати, переробляти та використовувати інформацію в межах науково-технічної, соціально-економічної

й освітньо-культурної діяльності. Підготовка таких фахівців залежить від рівня сучасної освіти, перед якими зараз стоїть важливе завдання – підготувати людину до життя в інформаційному суспільстві в умовах цифрової трансформації науки та освіти. Важливо при цьому використовувати новітні підходи, засоби та методи навчання. Серед таких проаналізуємо перспективи використання компетентнісного підходу.

Відомо, що інформаційні технології широко використовуються в різних аспектах життя людини як у побуті, так і в професійній діяльності. Проте, саме в межах навчального процесу здобувачі мають змогу не лише ознайомитись з сучасними здобутками в інформаційній сфері, але й предметно оволодіти геоінформаційними технологіями. Зокрема, здобувачі другого рівня спеціальності 101 Екологія дорожньо-будівельного факультету кафедри екології Харківського національного автомобільно-дорожнього університету вивчають дисципліну «Геоінформаційні системи в екології».

Силабус цієї дисципліни передбачає вивчення Quantum GIS (QGIS), яка є географічною інформаційною системою з відкритим програмним забезпеченням (ПЗ). QGIS є досить важким і багатофункціональним рішенням для розв'язання широкого спектру задач, наслідком чого перевантажений великою кількістю інструментів і налаштувань [216].

QGIS ([kju-ɖʒiz]), спочатку відома як Quantum GIS - (фундаментальна частина ГІС) - це вільна, тобто вільно поширювана програма з відкритим кодом, кроссплатформенная ГІС, що складається з настільної і серверної частини:

- QGIS Desktop - настільна або персональна ГІС, під «QGIS» часто мають на увазі саме QGIS Desktop.
- QGIS Server і QGIS Web Client - серверні додатки для публікації в мережі проектів, створених в QGIS Desktop, через сервіси, сумісні з OGC-стандартами (наприклад, WMS і WFS).

Система підтримує можливість додавання модулів (плагінів) для розширення функціональності, таким чином можна використовувати програму

як графічну оболонку з широкими можливостями інтеграції для реалізації необхідних перетворень.

Основні можливості: перегляд даних, накладання один на одного векторних і растрових даних в різних форматах і проєкціях без перетворення у внутрішній, або загальний формат; дослідження даних і створення мап; керування даними: створення, редагування і експорт; аналіз просторових даних на просторових базах даних та інших форматах, що підтримуються системою. Це включає в себе: векторний аналіз, відбір, геообробка, геометрія і управління базами даних і не тільки. Розмір пакету складає 1,3 Гб цифрового простору.

Геообробка включає в себе велику кількість інструментів для розв'язання ГІС-задач, починаючи з простої побудови буферу і накладання полігонів до комплексного регресійного аналізу і класифікації зображень. Приклади задач, які розв'язуються за допомогою системи – моделювання і аналіз комплексних просторових відносин для розрахунку оптимального маршруту через транспортну сітку, прогнозування розповсюдження природних пожеж, аналіз і пошук закономірностей і розташуванні місць скоєння злочинів, прогнозування повені в наслідок зливи, тощо [216].

Методичні вказівки до виконання практичних робіт з дисципліни "Геоінформаційні системи в екології" містять 8 практичних завдань з вивчення на практиці програмного продукту американської компанії ESRI (Environmental Systems Research Institute – Інститут дослідження систем навколишнього середовища) – географічної інформаційної системи QGIS14.15. і включають теоретичні матеріали, практичні завдання і контрольні питання [217].

Метою практичних завдань здобувачів є освоєння проєктів та базових компонентів QGIS (шарів, таблиць, діаграм, макетів) та роботі з просторовими даними, а також реалізовувати запити даних, управляти табличними даними, виконувати аналіз просторових відносин, створювати власні дані, створювати власні проєкти.

Мета роботи полягає в розкритті особливостей використання сучасних геоінформаційних технологій при вивченні дисципліни «Геоінформаційні

системи в екології» здобувачам спеціальності 101 Екологія дорожньо-будівельного факультету кафедри екології Харківського національного автомобільно-дорожнього університету з метою формування в них певних предметних компетентностей.

У наш час географічні інформаційні системи є найбільш ефективним інструментом пізнання географічного середовища, що постійно змінюється. Вони знаходять застосування в самих різних областях людської діяльності - там, де йде робота з даними, що мають географічну прив'язку, де потрібно показати або оцінити взаємне розташування об'єктів на місцевості, де вирішення питання вимагає обліку географічного розподілу одного або декількох факторів. Ці системи призначені для створення цифрових карт, що демонструють розподіл певних властивостей навколишнього середовища й об'єктів на місцевості, для виявлення закономірностей і взаємин об'єктів у навколишньому світі, а також для дослідження змін, що відбулися на досліджуваній території за певний період часу. Існують різні методи класифікації ГІС рисунок 1 [218].

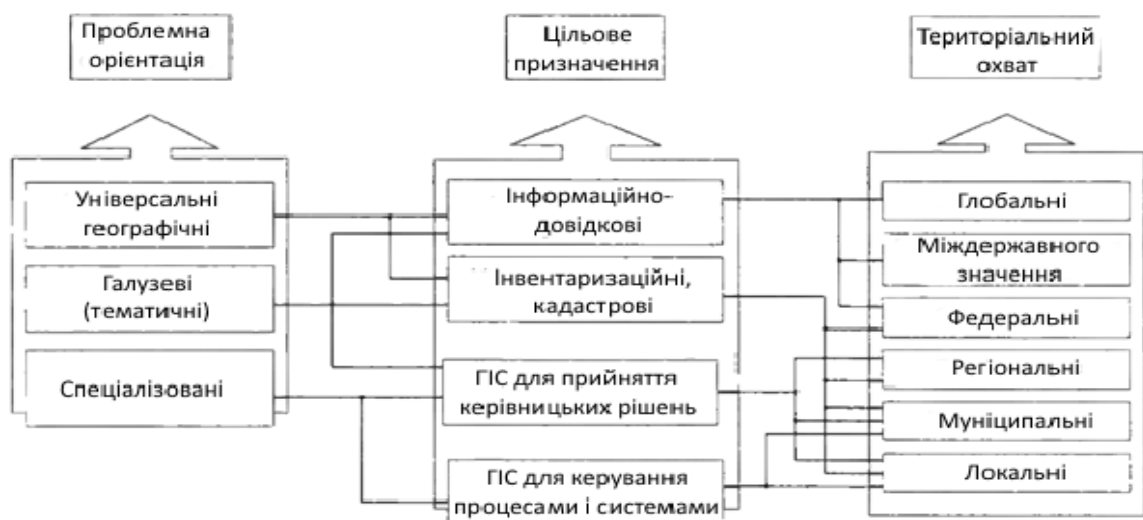


Рисунок 1 - Методи класифікації ГІС

Варто констатувати, що в різних контекстах термін «географічна інформаційна система» може мати різні значення. Причина цього полягає в тім, що поняття це містить у собі багато компонентів і часто трапляється так, що термін використовують, маючи на увазі лише один з них.

Розглянемо визначення, що належить Інституту системних досліджень навколишнього середовища (Environment System Research Institute – ESRI) – розробники таких всесвітньо відомих програмних продуктів, як ARC/INFO, ArcView й ArcGIS, і безсумнівному світовому лідерові в цій області. Це визначення наведене в посібнику з ARC/INFO, що вийшли в 1992 р. Відповідно до цього визначення, термін географічна інформаційна система (ГІС) означає «Організований набір апаратур, програмного забезпечення, географічних даних і персоналу, її призначений для ефективного уведення, зберігання, відновлення, обробки, аналізу й візуалізації всіх видів географічно прив'язаної інформації». Це визначення, не просте для засвоєння при першому читанні, але відбиває той факт, що ГІС – це складна, багатокомпонентна система. Далі ці компоненти розглянуті докладніше.

Ядро ГІС становлять два компоненти – дані й програмне забезпечення, відповідальне за зберігання цих даних і за їхню обробку.

Дані – це найважливіший компонент ГІС, що описує досліджувану територію. Географічні інформаційні системи працюють із даними двох основних типів:

- просторові (синонім: географічні) дані, що описують положення й форму географічних об'єктів, а також просторові зв'язки між ними;

- описові (синоніми: атрибутивні, табличні) дані про географічні об'єкти, що складаються з наборів чисел, текстів і т.п.

Наявність цих двох типів даних відбито в назві ГІС – ARC/INFO, що виникло із з'єднання ARC, що ставиться до опису просторового положення об'єктів, і INFO, що відноситься до опису характеристик об'єктів й їх зв'язків один з одним.

Географічні інформаційні системи не зберігають карти в загальноприйнятому сенсі, але мають справу з даними, які організовані в базу даних, з яких за допомогою програмного інструментарію, що є частиною ГІС, можна створити картографічне подання, оптимальне для кожної конкретної

задачі. Схематично компоненти ГІС можна представити в такий спосіб, як на рисунку 2 [219].



Рисунок 2 - Схематичне подання ГІС

Проблеми розробки, функціонування і використання ГІС знаходяться на стику трьох галузей наукових знань: комп'ютерні науки, науки про земний простір, область ГІС-додатків. З такого розуміння ГІС витікає, що:

а) відсутність в цій сукупності однієї будь-якої галузі наукових знань не призводить до створення ГІС в загальноприйнятому сенсі;

б) користувачі ГІС повинні мати знання з 3-х перерахованих областей [219].

Для підготовки майбутніх фахівців з екології, зокрема за спеціальністю 101 Екологія на базі кафедри екології Харківського національного автомобільно-дорожнього університету вивчається дисципліна «Геоінформаційні системи в екології». Метою цієї дисципліни професійно-практична підготовка здобувачів другого рівня вищої освіти в галузі інформаційних технологій на рівні професійних вимог зі спеціальності. Предметом є вивчення геоінформаційних систем є геосередовище, геопроекти (природні та техногенні), а також - інформація та інформаційні технології.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є: розуміння основних засад і принципів моделювання стану навколишнього природного середовища за допомогою головним чином математичних залежностей, що

відображають суттєві властивості довкілля, процеси та явища, що відбуваються в ньому; обґрунтування принципів прогнозування стану навколишнього середовища за допомогою математичних моделей.

В результаті вивчення дисципліни здобувачі отримують такі предметні компетентності:

- здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та вирішувати практичні проблеми у сфері екології, охорони довкілля і збалансованого природокористування, або у процесі навчання, що передбачає застосування основних теорій та методів наук про довкілля, та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов.

- здатність до пошуку, опрацювання та узагальнення професійної, науково-технічної інформації, знання в галузі сучасних інформаційних технологій і ресурсів, необхідних в професійній і соціальній діяльності;

- здатність аналізувати та оцінювати стан довкілля за допомогою геоінформаційних систем і технологій;

- навички роботи в комп'ютерних мережах, використання сучасних інформаційних технологій та програмних засобів;

- здатність освоювати і використовувати сучасне обладнання та застосовувати новітні технології для проведення досліджень;

- здатність до розробки та впровадження системно-орієнтованих підходів щодо комплексного забезпечення екологічної безпеки на всіх рівнях.

В результаті послідовного вивчення дисципліни та роботи з базами даних, їх створення й аналіз, а також моделювання природних і суспільних процесів з використанням ГІС-технологій здобувачі показують високі результати навчання, зокрема:

- представляють результати комплексних досліджень у галузі екології та охорони довкілля у вигляді наукових звітів і презентацій, застосовуючи сучасні картографічні та графічні методи;

- вміють аналізувати та оцінювати стан довкілля за допомогою геоінформаційних систем і технологій;

- вміють використовувати основні ГІС-пакети для вирішення задач екологічного характеру.

- вміють планувати, організовувати і проводити комплексні екологічні дослідження [216].

На сьогодні ГІС системи набули широкого розповсюдження, присутні тенденції до розвитку універсальних систем, що покривають максимальний спектр задач, що призводить до перевантаження та необхідності вивчення окремих програмних рішень для ефективного використання. Основними особливостями систем є кросплатформність, наявність веб сервісу, додатків для різних операційних систем, інтеграція з базами даних, широкий спектр типів даних, що підтримується системою та потужний апарат візуалізації. Разом з тим простий доступ до мап через використання можливостей мережі інтернет та хмарних сховищ.

Опанування основ геоінформатики за рахунок здобуття умінь і навичок роботи з ГІС-технологіями, зокрема програмним пакетом Quantum GIS є важливою складовою професійної підготовки кваліфікованого фахівця з екології. Застосування новітніх засобів комп'ютеризованої програми розкриває нові можливості для розв'язання вище згаданих проблем, тому вважаємо, що їх подальше впровадження в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу при підготовці здобувачів екологічних спеціальностей сприятиме підвищенню компетенції майбутніх фахівців екологів. Враховуючи, що картографічний метод є одним з основоположних у географії та широко використовується як у освіті, так і в науці, а також, знаючи, що для побудови карт необхідні інформаційні технології та спеціалізоване програмне забезпечення, можемо стверджувати про необхідність подальшого вивчення ГІС-технологій здобувачами екологами з метою розширення переліку предметних компетентностей та професійних знань, умінь і навичок роботи з географічно-екологічною інформацією.

SECTION 5. INNOVATION IN EDUCATION

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.5.1

5.1 Besonderheiten des Studiums von sicherheitszyklus-disziplinen durch zukünftige bauindustrie

Während der Ausbildung zukünftiger Bauspezialisten [220-224] an der Vinnytsia National Technical University werden die folgenden normativen Disziplinen des Lebenssicherheitszyklus gelehrt: „Lebenssicherheit“ (LSH), „Grundlagen der Arbeitssicherheit“ (GAS), „Katastrophenschutz und Arbeitssicherheit auf dem Gebiet“ (KSASG) [225-231], unter Verwendung von Computertechnologieschulungen und -prüfungen [232-239], insbesondere während der Ausbildung von Baufachleuten. Darüber hinaus wurde bis vor kurzem während des Arbeitstrimesters im ersten Studienjahr auch die Disziplin „Arbeitsschutz im Beruf“ (ASB) studiert. Während des Studiums an der Universität erwirbt der Student kein Einzelfachwissen, sondern es bildet sich in seiner Vorstellung ein System von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen in verschiedenen Disziplinen [240]. Daher wird das Problem der Herstellung interdisziplinärer Verbindungen besonders relevant angesichts der Notwendigkeit, in den Köpfen der Studenten ein einziges allgemeines wissenschaftliches Bild der Welt unter modernen Bedingungen der kontinuierlichen Zunahme von Bildungsinformationen und des zunehmenden Zeitmangels für ihre Assimilation zu bilden.

In den Artikeln [241-245] wird die Erforschung interdisziplinärer Zusammenhänge des Lebensschutzes mit den grundlegenden Fachdisziplinen bei der Vorbereitung von Experten durchgeführt. In [246] interdisziplinäre Verknüpfungen in der Ausbildung angehender Ingenieure im Maschinenbau. Als Ergebnis der Analyse bekannter Veröffentlichungen wurden jedoch keine spezifischen Studien zu interdisziplinären Verbindungen im Prozess der Untersuchung der Disziplinen des Lebenszyklus zukünftiger Baufachleute gefunden.

In Abb. 1 zeigt ein Diagramm der interdisziplinären Verbindungen im Prozess des Studiums der Disziplinen des Lebenszyklus zukünftiger Baufachleute.

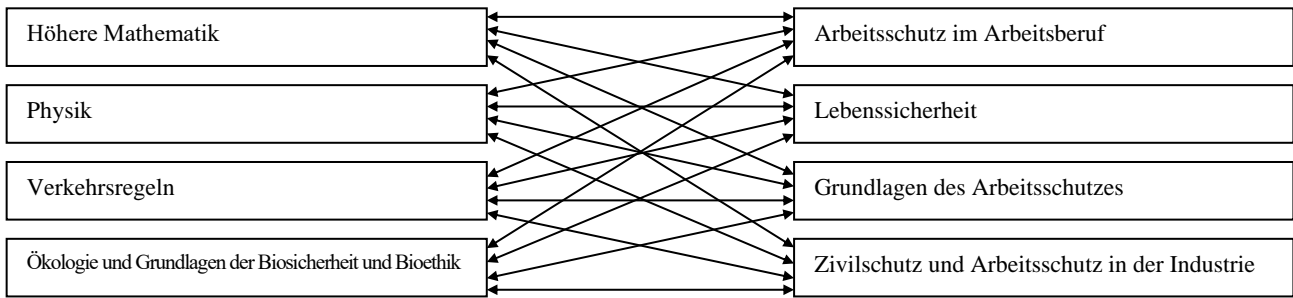


Abbildung 1. Das Schema interdisziplinärer Verbindungen im Prozess des Studiums der Disziplinen des Lebenszyklus durch zukünftige Baufachleute

Untersuchung der Existenz dieser Verbindungen zwischen den Disziplinen des LSH-Zyklus und Fächern wie "Höhere Mathematik" (HM), "Physik", "Verkehrsregeln" (VR), "Ökologie und Grundlagen der Biosicherheit und Bioethik" (ÖGBSBE) Analysieren Sie den Erfolg von Studenten des Bauprofiles, die an der Vinnytsia National Technical University studiert haben, als die Disziplinen des LSH-Zyklus in I-V-Kursen unterrichtet wurden. Die Forschung wurde separat in zwei akademischen Gruppen mit unterschiedlichem Erfolg durchgeführt, wobei die Studierenden Punkte auf einer 100-Punkte-Skala aus verschiedenen Disziplinen erhielten, die in den Tabellen 1 und 2 dargestellt sind.

Die Untersuchungsergebnisse wurden nach der in [247] beschriebenen Methode aufbereitet. Bestimmen Sie die Notensumme Σ , die Durchschnittswerte der Noten und die Varianz in jeder Disziplin. Um die Varianzen verschiedener Stichproben zu vergleichen, verwenden wir den Fisher-Test [248] gemäß der Berechnungsformel

$$F = \frac{\max\{\bar{S}_1^2, \bar{S}_2^2\}}{\min\{\bar{S}_1^2, \bar{S}_2^2\}} \leq [F_{0.95}(n_1 - 1, n_2 - 1)], \quad (1)$$

wo $(n_1 - 1, n_2 - 1)$ – Anzahl der Freiheitsgrade;

$[F_{0.95}]$ – kritischer Wert des Fisher-Kriteriums für ein Konfidenzniveau von 95 %.

Tabelle 1

Noten der Studenten der 1. akademischen Gruppe

Disziplin	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Σ	\bar{a}	\bar{s}^2
HM	60	60	60	74	74	60	60	82	60	60	60	74	784	65.3	60.9
Physik	74	74	63	74	73	83	73	93	60	65	60	74	866	72.2	83.2
VR	60	75	75	75	88	60	88	90	60	75	65	75	886	73.8	110.1
ÖGBSBE	90	90	60	90	90	90	82	90	60	82	60	90	974	81.2	157.6
ASB	90	88	80	90	74	90	74	90	76	65	60	74	951	79.25	100.5
LSH	75	75	60	91	75	75	62	91	60	60	60	75	859	71.6	120.1
GAS	75	75	60	90	90	75	75	91	60	75	61	61	888	74	128
KSASG	60	66	60	90	60	75	60	90	60	62	60	61	804	67	123.2

Tabelle 2

Noten der Studenten der 2. akademischen Gruppe

Disziplin	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ	\bar{a}	\bar{s}^2
HM	64	60	82	74	64	74	60	60	74	60	74	74	87	74	74	64	1119	69.9	65.8
Physik	74	60	74	74	62	62	60	60	64	60	78	74	78	90	82	74	1126	70.4	82.1
VR	75	60	82	65	60	60	60	90	75	60	65	75	75	60	90	65	1117	69.8	107.4
ÖGBSBE	90	60	90	90	83	68	60	60	78	76	90	90	90	90	90	90	1295	80.9	141.2
ASB	90	60	80	85	85	75	80	65	90	80	88	90	90	88	90	88	1324	82.75	79.4
LSH	75	60	75	75	60	60	60	60	91	69	75	75	75	75	100	75	1160	72.5	121.4
GAS	76	61	82	75	64	61	60	60	90	60	75	91	92	60	93	75	1175	73.4	157.4
KSASG	75	60	75	75	75	62	60	60	90	76	75	60	91	62	92	90	1178	73.6	137.7

Bestimmen Sie die berechneten Werte des Fisher-Tests und geben Sie die Daten in Tabelle 3 ein.

Diese Indikatoren werden mit den kritischen Werten von 2.820 und 2.403 [248] für die 1. bzw. 2. Studiengruppe verglichen, um über die Ähnlichkeit der Varianzen und den gleich erfolgreichen Wissenserwerb von Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu entscheiden, falls dies nicht der Fall ist übertroffen. Wie aus der Tabelle ersichtlich. 3 überschreiten die errechneten Werte des Fisher-Tests für Studierende beider Studiengruppen die kritischen Werte nicht, sodass die Hypothese ähnlicher

Varianzen und gleich erfolgreicher Wissensaneignung durch Studierende von Studiengruppen mit unterschiedlichen Erfolgsquoten mit 95 als richtig angesehen werden kann % Vertrauen.

Tabelle 3

Geschätzte Werte des Fisher-Tests für Studenten der 1. und 2. akademischen Gruppe

Akademische Gruppe	1				2			
	HM	Physik	VR	ÖGBSBE	HM	Physik	VR	ÖGBSBE
ASB	1.651	1.209	1.096	1.568	1.207	1.034	1.352	1.777
LSH	1.972	1.444	1.090	1.313	1.844	1.478	1.130	1.163
GAS	2.102	1.540	1.162	1.232	2.391	1.917	1.465	1.115
KSASG	2.023	1.481	1.118	1.280	2.093	1.677	1.282	1.025

Um die Existenz einer Beziehung zwischen zwei Reihen experimenteller Daten zu bestimmen, verwenden wir die Korrelationsmethode.

Der lineare Korrelationskoeffizient wird durch die Formel bestimmt

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n [(a_{1i} - \bar{a}_1)(a_{2i} - \bar{a}_2)]}{n\sqrt{\bar{S}_1 \bar{S}_2}}, \quad (2)$$

wo \bar{a}_1 , \bar{a}_2 – durchschnittliche Probenwerte der verglichenen Werte; a_{1i} , a_{2i} – Teilbeispielwerte dieser Werte; n – die Gesamtzahl dieser Werte in der Reihe von Indikatoren; \bar{S}_1^2 , \bar{S}_2^2 – Varianz, Abweichung dieser Werte von den Durchschnittswerten.

Es ist bekannt [248], dass von einer starken Korrelation nur gesprochen werden kann, wenn der Korrelationskoeffizient größer als 0.7 ist. Der Korrelationskoeffizient im Bereich von 0.5...0.7 gilt als durchschnittlich und bei weniger als 0.5 als schwach.

Bestimmen Sie die Koeffizienten der linearen Korrelation, indem Sie die Daten in Tabelle 4 eingeben.

Tabelle 4

Geschätzte Werte der linearen Korrelationskoeffizienten für Studenten der 1. und 2. akademischen Gruppe

Akademische Gruppe	1				2			
	HM	Physik	VR	ÖGBSBE	HM	Physik	VR	ÖGBSBE
ASB	0.8017	0.7265	0.6980	0.7006	0.7548	0.7581	0.7963	0.8830
LSH	0.8810	0.8155	0.6615	0.7554	0.6031	0.7543	0.8531	0.7041
GAS	0.8672	0.7270	0.6347	0.8469	0.8357	0.8775	0.8711	0.7917
KSASG	0.9206	0.7541	0.7050	0.6680	0.7606	0.8054	0.7914	0.8157

Die erhaltenen Korrelationskoeffizienten bestätigen die starke Beziehung zwischen dem Wissen dieser Disziplinen, mit Ausnahme einiger interdisziplinärer Beziehungen, deren Zellen in Tabelle 4 grau sind und dem durchschnittlichen Kommunikationsniveau mit dem Ansatz zu stark entsprechen.

Um die Homogenität verschiedener Proben zu vergleichen, verwenden wir den Student-Test [249] mit Hilfe der Berechnungsformel

$$t = \frac{|\bar{a}_1 - \bar{a}_2|}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)\bar{S}_1^2 + (n_2 - 1)\bar{S}_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \leq [t_{0.95}(n_1 + n_2 - 2)], \quad (3)$$

wo $[t_{0.95}]$ – der kritische Wert des Student-Kriteriums für das Konfidenzniveau von 95 %.

Bestimmen Sie die berechneten Werte des Schülerkriteriums und geben Sie die Daten in Tabelle 5 ein.

Die ermittelten Indikatoren werden mit dem kritischen Wert von 2.056 [249] zur Entscheidung über die Homogenität verschiedener Proben und deren Zugehörigkeit zu einer Grundgesamtheit verglichen, sofern sie nicht überschritten werden. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich, überschreiten die berechneten Werte des Studententests für jede Disziplin nicht den kritischen Wert, sodass die Hypothese der Homogenität

verschiedener Stichproben und ihrer Zugehörigkeit zu einer allgemeinen Population (zukünftige Baufachleute) berücksichtigt werden kann richtig mit 95% Genauigkeit.

Tabelle 5

Geschätzte Werte des Studentenkriteriums für die untersuchten Disziplinen

Disziplin	HM	Physik	VR	ÖGBSBE	ASB	LSH	GAS	KSASG
<i>t</i>	1.510	0.516	1.011	0.049	0.975	0.218	0.122	1.512

In verschiedenen Studienjahren war die Reihenfolge des Unterrichts der Disziplinen LSH und GAS unterschiedlich: bis zum Studienjahr 2012/2013, einschließlich dieser Disziplinen wurden im Studienjahr 2013/2014 – 2016/2017 in einem Semester parallel studiert. Zuerst wurde die Disziplin LSH studiert und im nächsten Semester – GAS, im Studienjahr 2017/2018. Zuerst wurde die Disziplin GAS studiert und im nächsten Semester – LSH. Daher besteht die dringende Aufgabe darin, die rationelle Reihenfolge der Vermittlung von Lebensschutzdisziplinen und Grundlagen des Arbeitsschutzes in der Ausbildung von Baufachleuten festzulegen.

Die Bestimmung der sinnvollen Reihenfolge der Lehre der Disziplinen LSH und GAS in der Ausbildung von Baufachleuten wird sich an dem Kriterium der Stärke der interdisziplinären Verknüpfung dieser Disziplinen orientieren.

Um die Existenz interdisziplinärer Verbindungen zwischen den Disziplinen des Zyklus LSH und GAS zu untersuchen, analysieren wir die Leistung von Baustudenten, die an der Vinnytsia National Technical University in verschiedenen Studienjahren in verschiedenen Unterrichtssequenzen dieser Disziplinen studiert haben. Die Forschung wurde separat in zwei akademischen Gruppen mit unterschiedlichem Erfolg durchgeführt, wobei die Studenten Punkte auf einer 100-Punkte-Skala aus verschiedenen Disziplinen erhielten.

Die Aufbereitung der Forschungsergebnisse erfolgte nach der in [247, 250] beschriebenen Methode. Die Ähnlichkeit der Varianzen verschiedener Proben wurde mit dem Fisher-Test getestet [249]. Der Vergleich der Homogenität verschiedener

Stichproben und deren Zugehörigkeit zu einer Grundgesamtheit (zukünftige Baufachleute) erfolgte nach Student's Kriterium [249].

Um die Existenz einer Beziehung zwischen zwei Reihen experimenteller Daten zu bestimmen, verwenden wir die Korrelationsmethode.

Vergleich und Verallgemeinerung der Ergebnisse zur Bestimmung der rationalen Reihenfolge der Unterrichtsfächer LSH und GAS während der Ausbildung von Baufachleuten ist in Abb. 2.

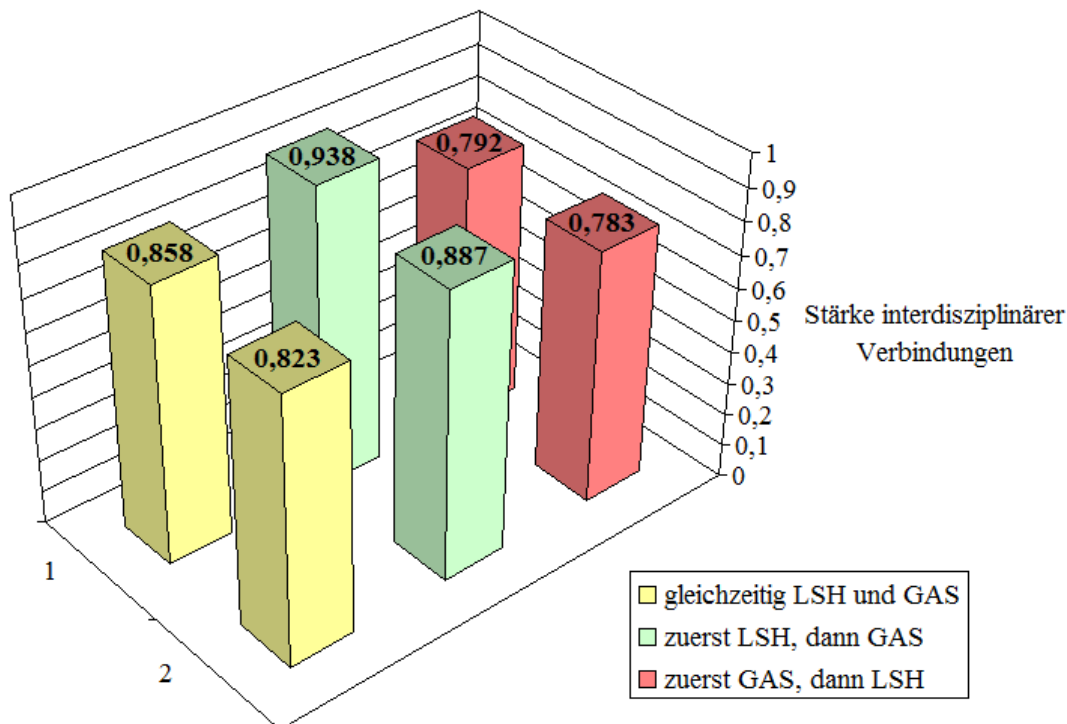


Abbildung 2. Grafische Interpretation der Ergebnisse zur Bestimmung der rationalen Reihenfolge der Unterrichtsfächer Lebenssicherheit und Grundlagen des Arbeitsschutzes während der Ausbildung von Baufachleuten

Basierend auf dem Vergleich und der Gegenüberstellung der in Abb. 2 werden starke interdisziplinäre Verbindungen in allen drei untersuchten Varianten der Abfolge von LSH- und GAS-Kursen identifiziert, aber die größte Stärke interdisziplinärer Verbindungen wird erreicht, wenn der erste LSH-Kurs, dann der GAS-Kurs studiert wird, und die niedrigste – wenn der erste GAS-Kurs studiert wird und dann LSH-Lehrgang während der Ausbildung zum Baufachmann in akademischen Gruppen mit

unterschiedlichem Erfolg. Die festgelegte rationale Reihenfolge des Studiums von LSH- und GAS-Kursen wird durch die Definition von LSH als Disziplin bestätigt: "LSH ist eine integrierte Disziplin der humanitären und technischen Ausrichtung, die Daten relevanter wissenschaftlicher und praktischer Aktivitäten Arbeit, Umweltschutz, Zivilschutz zusammenfasst und andere Disziplinen, die spezifische Gefahren und Möglichkeiten zum Schutz vor ihnen untersuchen" [251].

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.5.2

5.2 Студентоцентрованість навчальної дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом»

Одним із шляхів забезпечення якості вищої освіти як в Україні, так і в Європейському союзі є її орієнтація на нову парадигму освітнього процесу, що супроводжується запровадженням студентоцентрованого навчання, яке завдяки орієнтованості на здобувачів освіти, їхні особливі академічні потреби дозволяє відійти від парадигми традиційного навчання, створити умови для навчання з урахуванням попереднього досвіду у процесі вивчення дисциплін, що здатні забезпечити формування загальних індивідуальних навичок і компетентностей для відповідної практичної діяльності майбутніх фахівців на ринку праці.

Студентоцентроване навчання в країнах європейського континенту є своєрідним «mainstream» сучасної академічної політики [252], а враховуючи те, що Україна є проєвропейською країною, то і в нашій державі студентоцентрований підхід поступово стає підґрунтям забезпечення сучасного ефективного навчального процесу у вищій освіті.

Загальні проблеми організації студентоцентрованого навчання розглядалися в низці досліджень як закордонних, так і українських науковців. Прискіпливої уваги набули сучасні проблеми та перспективи розвитку і впровадження в систему вищої освіти студентоцентрованого підходу, який було визнано актуальним.

Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» № 392-IX від 18.12.2019 (стаття 1, частина перша, пункт 22¹) [253] студентоцентроване навчання визначається як «підхід до організації освітнього процесу, що передбачає:

заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу;

створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;

побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу».

Слід зауважити, що основні принципи студентоцентрованого підходу були сформульовані ще на початку ХХ сторіччя [254], які з часом були вдосконалені [255], а остаточного вигляду набули під час Болонського процесу та почали широко застосовуватися в закладах вищої освіти Європи [256, с. 6]. У ХХІ столітті студентоцентроване навчання посіло чільне місце і в Україні, хоча ще не так багато закладів вищої освіти переорієнтувалися на його застосування, адже його впровадження потребує змін не тільки у змісті викладання, а й у підходах до навчання з боку викладачів. Усе вищесказане знайшло відображення в принципах студентцентрованого навчання, серед яких О. Масловським [258] за результатами аналізу наукової літератури, присвяченої означеному питанню, було виокремлено два основні принципи:

«1. Викладач не має бути лектором, він має бути фасилітатором, тобто людиною, яка забезпечує успішну групову комунікацію у навчальному процесі;

2. Менше лекцій – більше досліджень. Деякі студенти використовують шлях спроб та помилок, деякі віддають перевагу – практиці. Дехто повинен обговорювати теорію для того, щоб її зрозуміти, декому достатньо прочитати літературу. Тому викладач має зрозуміти, яка допомога потрібна студенту щодо здійснення зворотного зв'язку у виборі індивідуального підходу для визначення моделі навчання».

Як бачимо, студентоцентроване освітнє середовище, у першу чергу, передбачає налагодження партнерських стосунків між студентом і викладачем, коли відбувається перехід від монологічного викладання навчального матеріалу до творчої співпраці між усіма учасниками освітнього процесу [259], а також акцентується увага на зростанні відповідальності здобувачів освіти за власне навчання, спрямоване на досягнення певного результату, при цьому

передбачається активна навчальна діяльність при набутті необхідних знань та компетенцій. Що дуже важливо, відбувається також зміщення акценту в освітньому процесі з «трансляції» знань викладачем на активну освітню діяльність самого студента, що є провідним принципом Болонських реформ [260]. Як зазначають В. McCombs та J. S. Whistler, здобувачі освіти при студентоцентрованому підході у процесі навчання виступають як співтворці та як особи, які заслуговують на те, щоб їхні ідеї та проблеми були почутими [261]. Зауважимо, що зміна ролі викладача з виключно лекторсько-контролюючої на тренерсько-режисерську фактично передбачає розв'язання завдання: навчити студентів не простому відтворюванню матеріалу, а саморегуляції та стратегіям навчання завдяки створенню навчальних ситуацій, прикладів і методів зміни стратегій при невдачі [262].

Створюючи на своїх заняттях освітнє середовище на принципах студентоцентрованого навчання, викладач має використовувати різноманітні форми навчання і види діяльності, зокрема й інноваційні, серед яких варто виокремити інтерактивні методи (наприклад, мозковий штурм), проблемне навчання, проектну діяльність, візуалізацію навчального матеріалу, ділові/рольові ігри, тренінги, творчі завдання, елементи критичного мислення (дискусії, діаграму Венна, діаграму Ішикави) тощо; структурувати заняття таким чином, аби з боку викладача не проявлялась надмірна авторитарність; вислуховувати і поважати точку зору кожного здобувача освіти; заохочувати здобувачів освіти та допомогати їм приймати рішення; сприяти активному пошуку сенсу навчання студентами, формування в них досвіду, внутрішньої мотивації для отримання якісних знань на етапі саме процесу їх створення, а не пасивного отримання.

Ми цілком підтримуємо думку В. Капустника, І. Лещини, В. Марковського, І. Завгороднього, що «робота з широкого запровадження принципів студентоцентрованого освітнього середовища повинна, перш за все, бути спрямована на переосмислення ролі викладачів, зміну їх традиційної академічної педагогічної позиції на формат лідера-хелпера, який організує,

спрямовує та мотивує здобувача освіти на активний процес формування багажу знань із обов'язковим урахуванням як попереднього досвіду, так і розуміння майбутнього місця на ринку праці та необхідності засвоєння відповідних компетентностей та отримання практичних навичок» [263].

Аналіз літератури з означеного питання дозволив нам виокремити найважливіші аспекти студентоцентрованого навчання і передбачити його забезпечення під час викладання навчальної дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом», яка вперше почала викладатися в Національному аерокосмічному університеті імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» для студентів спеціальності 029 у 2021/2022 навчальному році.

Метою дослідження було ацентувати увагу на важливості ролі студентоцентрованого навчання у процесі викладання навчальної дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом» (спеціальність 029) задля створення оптимальних умов підвищення якості вищої освіти, зміщення акценту на результати освіти, пов'язані з досягненнями конкретного студента.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

1. Виокремити найважливіші аспекти студентоцентрованого навчання.
2. Схарактеризувати особливості навчальної дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом» (спеціальність 029), її спрямованість на забезпечення умов для студентоцентрованого навчання.
3. Довести вплив впровадження студентоцентричного підходу на результативність навчання здобувачів освіти у процесі вивчення дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом» завдяки наданню переваги практико орієнтованим формам організації занять та видам діяльності.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених у дослідженні завдань використовувалися такі методи:

теоретичні, що передбачали здійснення предметно-цільового аналізу нормативно-правових документів, матеріалів наукових і періодичних видань для уточнення поняттєво-категоріального апарату, визначення особливостей

впровадження студентоцентрованого підходу у закладах вищої освіти, прогнозування та наукового обґрунтування процесу організації студентоцентрованого навчання першокурсників (спеціальність 029) Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» під час вивчення дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом». Задля виконання завдань дослідження нами були ретельно проаналізовані матеріали ІІІ навчально-методичної конференції, що проводилася Харківським національним медичним університетом за темою «Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти» (Харків, 29 січня 2020 р.), а також статті закордонних і вітчизняних науковців;

емпіричні, а саме: діагностичні (опитування, модульні контрольні роботи з дисципліни), обсерваційні (педагогічне спостереження) для виявлення впливу впровадження студентоцентрованого підходу на результативність навчання здобувачів освіти у процесі вивчення дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом».

Для того щоб полегшити процес входження студентів-першокурсників в освітній процес і створити умови для кращого усвідомлення і засвоєння ними матеріалу, що буде вивчатися впродовж навчання за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», і розуміння того, чим вони будуть займатися з майбутнього фаху в подальшому житті, у навчальний план за спеціалізацією «Документознавство та інформаційна діяльність» було внесено дисципліну «Основи обслуговування та спілкування за фахом». Тут варто пам'ятати, що процес адаптації першокурсників є нелегким, не всі з них чітко розуміють, чого вони навчаються, яких компетентностей набудуть, хоча апріорі передбачається, що здобувач освіти має точно знати, «для чого вступив до університету, вважається, що він є носієм певних цінностей трудового життя, як і життя в цілому» [264].

Створюючи курс «Основи обслуговування та спілкування за фахом», ми спиралися на технологію розробки навчальної дисципліни, яка містить цілу

низку етапів, зокрема: вибір навчальних посібників, продумування змісту курсу, визначення навчальних цілей, розробка робочої програми курсу, підготовка тематичного плану занять, розробка формату курсу, критеріїв оцінки знань і умінь студентів, планування окремих навчальних занять і підготовка методичних рекомендацій щодо вивчення курсу та виконання практичних занять. При цьому, хочемо акцентувати увагу саме на тому, що важливим є врахування потреб студентів уже на початкових етапах розробки програми з дисципліни, адже в центрі студентоцентрованого навчання стоїть студент [265].

Ураховували, що зміст дисципліни має відповідати вимогам, що містяться в освітньому стандарті з дисципліни для спеціальності 029, що цей курс є пропедевтичним і знаннєвою базою для інших, а також те, що його будуть вивчати студенти, для яких основи обслуговування та спілкування за фахом є професійно значущим предметом. Орієнтація навчання на здобувачів освіти підкріплювалася думкою, що робота є предметом інтересу особистості та мотивує її [266, с. 16]. Крім того, розробляючи контент дисципліни, ми орієнтувалися і на те, що викладачі наступних курсів очікують, що певні професійні питання в процесі викладання названої вище навчальної дисципліни будуть уже пропедевтично окреслені.

Зміст курсу «Основи обслуговування та спілкування за фахом» безпосередньо був зумовлений його назвою та роллю в навчальному плані, а також прагненням створити студентоцентроване освітнє середовище для здобувачів освіти. Крім того, його зміст відображає наше авторське бачення курсу і цілі, які ми ставимо в процесі навчання, а саме: надати студентам теоретичні та практичні знання про особливості обслуговування і спілкування за фахом, про систему документно-інформаційних комунікацій суспільства, яка набуває у процесі розвитку елементів самоорганізації з власними законами функціонування, а також закласти підвалини формування культури обслуговування і комунікаційної культури фахівця інформаційно-сервісної галузі. У контексті навчання вважається, що студентоцентрований навчальний

процес спрямований на те, що «студенти можуть допомагати один одному в розвиткові навичок» [268].

Під час навчання першокурсників ми розв'язуємо завдання формування в них умінь використовувати на засадах толерантності, діалогу і співробітництва різноманітні комунікативні технології для організації обслуговування й ефективного спілкування на професійному, науковому та соціальному рівнях.

Програма навчальної дисципліни розрахована на 150 годин, з яких 48 год – аудиторних (16 – лекційних, 32 – практичних), 102 години – самостійної роботи студента. Програма складається з двох теоретичних модулів, що супроводжуються практичними заняттями і завершуються складанням модульних контрольних робіт (МКР).

У першому змістовому модулі «Теоретичні основи обслуговування та спілкування за фахом» передбачено проведення інтерактивних лекцій, під час яких здійснюється розгляд таких теоретичних питань, як «Основи обслуговування і спілкування за фахом як наукова та навчальна дисципліна», «Комунікація як процес. Різновиди комунікацій, властивості та ситуативна обумовленість», «Документна комунікація як складова фахової комунікації», «Етичні та психологічні аспекти фахової комунікації», у другому змістовому модулі «Прикладні аспекти обслуговування та спілкування за фахом» відбувається опрацювання тем: «Особливості спілкування й обслуговування в бібліотеці», «Прикладні аспекти обслуговування та спілкування в інформаційних установах», «Прикладні аспекти обслуговування та спілкування в архівах, музеях і на виставках», «Прикладні аспекти електронного обслуговування та спілкування».

На першій вступній інтерактивній лекції викладачу після висвітлення мети і завдань дисципліни, її взаємозв'язку з іншими дисциплінами документно-комунікаційного циклу, ознайомлення першокурсників з основними поняттями дисципліни, розгляду теоретичних основ сервісної діяльності доречно познайомитися зі студентами, тобто вивчити свою цільову аудиторію, щоб своєчасно адаптувати зміст дисципліни під потреби студентства та вибудувати

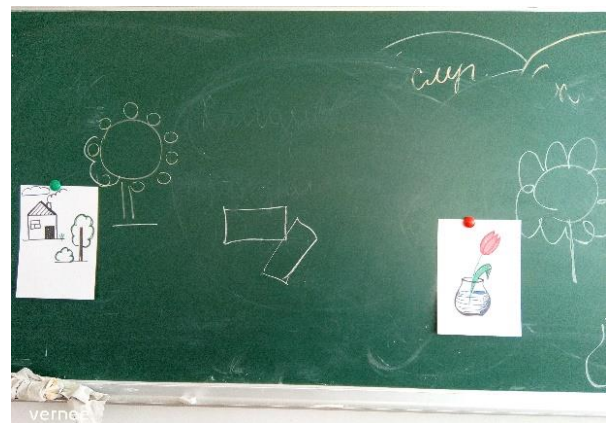
особисту траєкторію навчання кожного, адже «індивідуальна траєкторія – це така організація навчального процесу, при якій індивідуальний підхід і індивідуальна форма навчання є пріоритетними, при цьому студент володіє свободою вибору дисциплін і тільки він сам несе за себе і за свою траєкторію відповідальність» [269]. Для цього варто спробувати створити узагальнений емоційний портрет студентів групи, тобто нашої цільової аудиторії, візуалізуючи їхні відповіді на 8 послідовних питань: Що вони люблять?, Про що мріють?, Що не встигають?, Що їх дратує і коли?, Хто/що надихає?, Чим/ким пишається?, Про що хочуть дізнатися?, Чого прагнуть?. Більш докладно про методику створення емоційного колективного портрету можна дізнатися з нашої статті «Візуалізація як важливий засіб ефективної комунікації» [270]. Така форма роботи дозволяє викладачеві зблизитися зі студентами, оскільки кожен із них розглядається як особистість, знайти з ними спільні точки дотику, інтереси, налагодити партнерські стосунки та закласти підвалини для студентоцентрованого навчання, адже викладач, будучи консультантом і спираючись на отриману під час навчального процесу інформацію, спрямовуватиме активність своїх студентів у той чи інший бік з урахуванням їхнього досвіду, особливостей, здібностей, інтересів і потреб.

Зауважимо, що кожне лекційне заняття супроводжується двома практичними, що є невід'ємною частиною організації студентоцентрованого навчання під час вивчення названої вище дисципліни, на яких передбачено застосування, як ми вже зазначали раніше, цілої низки інноваційних методів навчання, зокрема *ділових/рольових ігор* (наприклад, під час проведення практичного заняття, у межах якого розглядаються суперечка як різновид комунікації, стратегії й практики аргументації, конфлікт як комплексне явище, його стадії, етапи, шляхи розв'язання, доречно запропонувати студентам розіграти конфліктні ситуації у сфері інформаційного обслуговування клієнтів (на запропоновану тему або самостійно обрану тематику) з обов'язковим наступним аналізом використаних шляхів виходу із суперечки/конфлікту); *інтерактивних вправ* (для роботи в командах/групах), зокрема, коли на

практичному занятті розглядаються способи передавання інформації в різних видах та на різних етапах комунікації і спілкування за допомогою вправи «Телефакс», під час якої група студентів об'єднується у 2 команди, у кожній із яких усі учасники стають один позаду іншого. Останньому в кожній команді викладач показує картку з малюнком (більше ніхто цей малюнок не повинен бачити), і викладач пояснює, що кожна команда зараз працюватиме як факс. Члени команди повинні в цілковитій тиші швидко і максимально точно переправити повідомлення наступному учаснику. Це повідомлення – просте зображення предмета/предметів, що малюється вказівним пальцем або закритим маркером на спині того, хто стоїть попереду. Дуже важливо, щоб гравці не розмовляли між собою. Коли повідомлення дійде до першого члена команди, він має зобразити на аркуші паперу або дошці предмет, який, як йому здається, намалювали на його спині, і вигукує: «Готово!». Після цього студенти порівнюють зображення на картці з тим, що намалювали на аркуші/дошці, і роблять спробу пояснити, чому відбулась трансформація візуальної інформації, що завадило кожній команді передати інформацію максимально точно, коли сталося спотворення інформації і чому так важливо, щоб інформація доходила до адресата в повному обсязі і без змін тощо (Мал. 1-2).



Малюнок 1. Вправа «Телефакс»



Малюнок 2. Результат передачі інформації

Виконучи вправу на визначення еволюції традиційних і новітніх засобів передачі інформації, студенти вчаться генерувати ідеї, чути один одного,

відсіювати зайву інформації, швидко і злагоджено *працювати в команді* (Мал. 3-5).



Малюнок 3-5. Виконання вправи з аналізу інформації для визначення еволюції засобів передачі інформації

Проведення *практичних занять у тренінговій формі* дозволяє викладчеві створити умови для того, щоб кожен студент був почутий, активно опрацьовував навчальний матеріал як самостійно, так і під час роботи в групах задля набуття чи вдосконалення предметних компетентностей та засвоєння практичних навичок з фаху тощо.

Хочемо наголосити, що дуже важливо, щоб у процесі опанування змісту дисципліни на основі студентоцентричного підходу викладач прагнув якомога частіше лекції замінювати активним досвідом навчання. Тут доречним буде застосування ще таких інноваційних методів, як *проблемне навчання*, коли проблеми, які обговорюються і які, неможливо розв'язати, якщо наслідувати стереотипним прикладам, потребують від студенства критичного чи творчого мислення, а також залучення студентів до *моделювання життєвих ситуацій*, участі в *ділових/ рольових іграх* та використання *самостійної та/або командної роботи*.

Наприклад, студентам під час інтерактивної лекції «Основи обслуговування і спілкування за фахом як наукова та навчальна дисципліна» можна запропонувати, об'єднавшись у групи, спробувати схарактеризувати основні поняття дисципліни: спілкування, комунікація, інформація, обслуговування та презентувати результати мозкового штурму в групах (Мал. 6, 7).



Малюнок 6. Робота в групах



Малюнок 7. Презентація напрацювань

Завдяки такій роботі викладач отримує матеріал, відштовхуючись від якого, може розглянути феномен спілкування як об'єкт вивчення та дослідження, як самостійну та специфічну форму активної особистості, а також комунікацію як соціально-історичне явище, її завдання, функції в суспільстві.

Після такого інтерактивного спілкування з метою виокремлення спільного і відмінного в поняттях, що розглядалися, доречно запропонувати студентам побудувати діаграму Венна (Мал. 8-9).



Малюнок 8-9. Презентація діаграми Венна на тему

«Спілкування, комунікація, інформація, обслуговування»

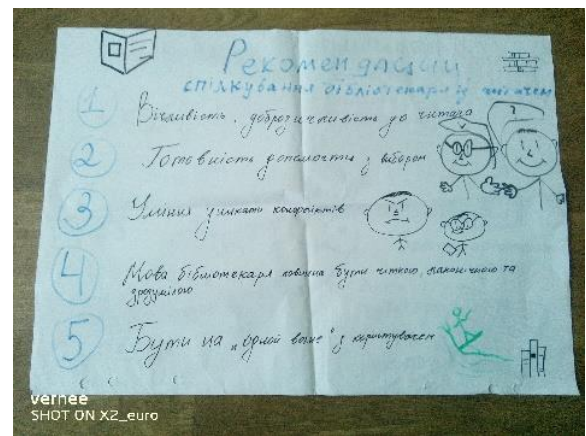
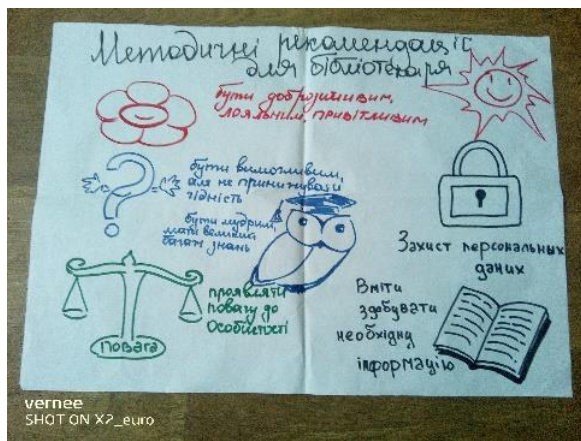
Як ми зазначали раніше, дуже часто практичні заняття проводилися у форматі *навчальних тренінгів*, основним завданням яких є пошук та відкриття

студентством нових знань і способів діяльності, їхня трансформація у режим саморозвитку й самонавчання. Під час тренінгів, що дуже важливо, студенти стають суб'єктами діяльності, здійснюють її цілісно й усвідомлено на всіх етапах освітнього процесу, а викладач, допомагаючи першокурсникам опановувати способами та прийомами навчальної діяльності, здійснювати самоаналіз та самооцінку, – фасилітатором і координатором цього процесу, орієнтуючи їх також на вивчення теми та краще засвоєння навчального матеріалу через практичну діяльність та взаємодію. Студенти, працюючи індивідуально, в парах і малих групах здійснюють із точки зору поняття інформаційного продукту аналіз вебсайтів бібліотек, порівнюють, які інформаційні послуги надаються в бібліотеках для дорослих і для дітей, а отже, доходять висновку, у чому полягає специфіка діяльності таких бібліотек; спочатку самостійно розробляють методичні рекомендації/поради бібліотекарів для ефективного спілкування, ураховуючи орієнтацію бібліотечного спілкування на клієнта – користувача бібліотеки (Мал.10).

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ бібліотекарів для ефективного спілкування
Бібліотекар має
<ul style="list-style-type: none"> • бути комунікабельним, але не нав'язливим щодо користувача; • бути тактовним та терплячим; • не нав'язливо заохочувати людину користуватися послугами бібліотеки; • рекомендувати інформацію користувачеві згідно зв своєю обізнаністю щодо теми; • надавати доступ до інноваційних технологій користувачам, що можуть знадобитися у процесі інформаційного обслуговування; • консультувати користувачів щодо послуг, які може надати бібліотека; • у жодному разі не критикувати вибір інформації користувачем; • володіти інформаційними технологіями, які можуть стати в пригоді у процесі інформаційного обслуговування користувачів; • виховувати в людях морально-етичні цінності, соціальну та екологічну культуру; • виховувати патріотизм та громадянську свідомість серед користувачів інформаційних послуг та заохочувати людину, громадянина України знати свою історію, мову; • бути готовим знайти підхід до людини будь-якого віку та соціального статусу; • має постійно працювати над своїм іміджем відносно громади для заохочення у процесі надання інформаційних послуг ще більшої кількості користувачів; • має постійно розвивати свої професійні навички та креативність.

Малюнок 10. Самостійно розроблені методичні рекомендації бібліотекарів для ефективного спілкування

Потім в групах обговорюють ідеї один одного, узагальнюють їх (Мал. 11-12) та презентують перед одногрупниками (Мал. 13).



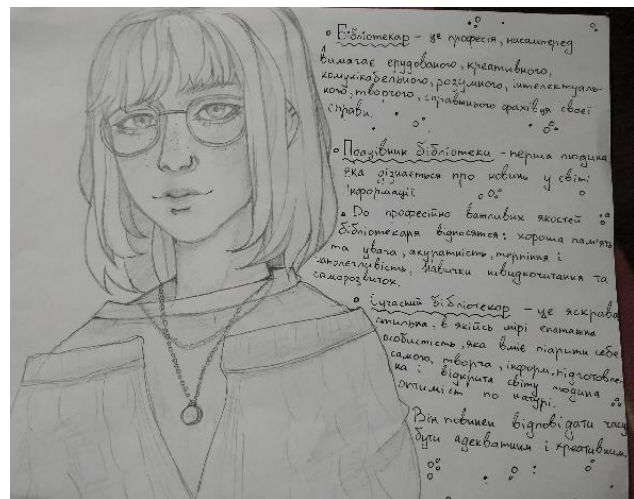
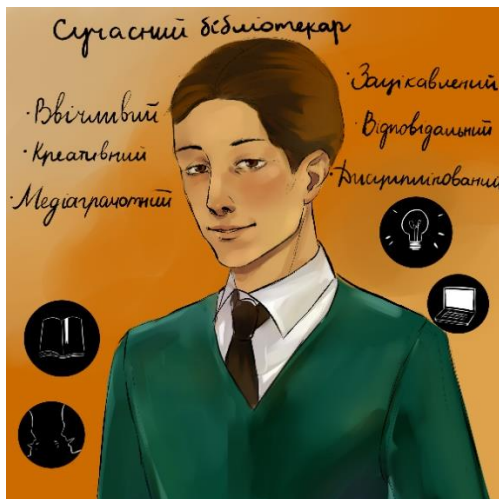
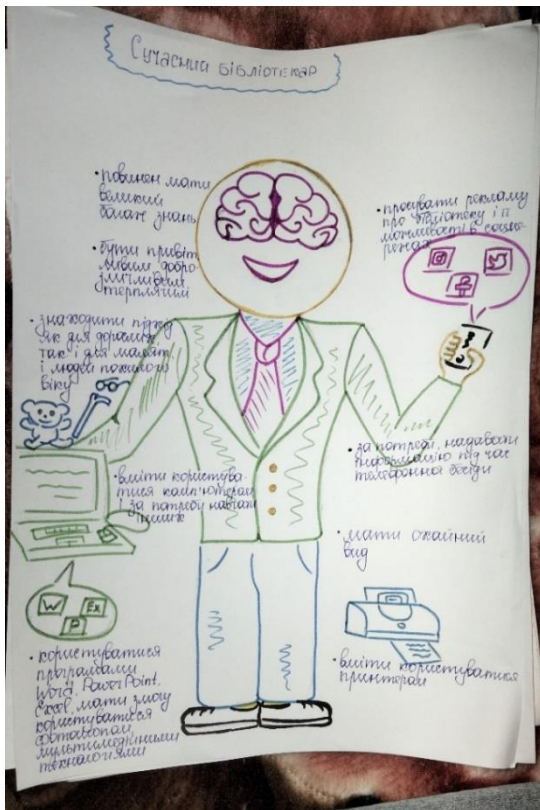
Малюнок 11-12. Створені у групах методичні рекомендації бібліотекарів для ефективного спілкування та їх презентація



Малюнок 13. Презентація методичних рекомендацій бібліотекарів

Не варто ігнорувати і виконання студентами домашніх завдань, які спрямовані на розвиток умінь працювати з інформацією, аналізувати її, проявляти логічне, критичне і творче мислення.

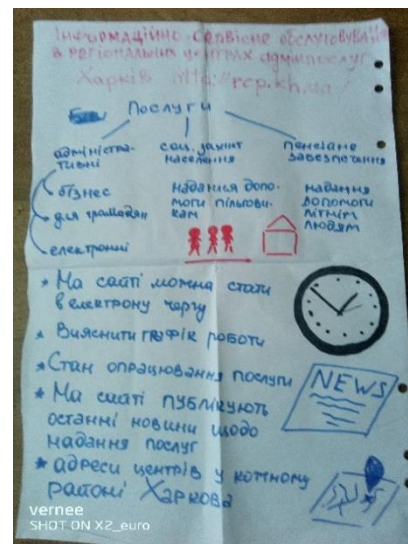
Так, наприкінці знайомства з особливостями спілкування й обслуговування в бібліотеці, студенти, працюючи над створенням образу сучасного бібліотекаря, отримують можливість, спираючись на самостійно опрацьовану інформацію, а також ті знання, яких набули під час лекційних і практичних занять, представити власне бачення цієї постаті (Мал. 14-17).



Малюнок 14-17. Образи сучасного бібліотекаря, створені студентами

Знайомлячись із документним ресурсом інформаційних центрів, студенти отримали змогу з'ясувати особливості інформаційно-сервісного обслуговування в регіональних центрах надання адміністративних послуг (ЦНАП) України.

Так, на Мал. 18-19 подано результати роботи в групах, яка була спрямована на з'ясування того, які саме інформаційні послуги можуть отримати громадяни в ЦНАПах м. Одеси та м. Харкова з подальшим їх порівнянням.

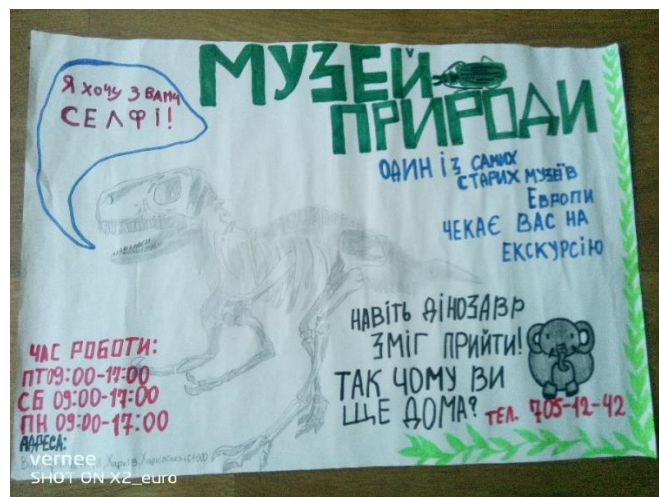


Малюнок 18-19. Результати роботи студентів у групах

Під час практичних занять, розглядаючи особливості надання інформаційних послуг в архівах, музеях і на виставках, студенти аналізували портал Державної архівної служби України; особливості здійснення інформаційно-сервісного обслуговування музеїв, їх рекламно-інформаційну діяльність, зокрема і в соціальних мережах, створювали рекламу обраних самостійно музеїв/бібліотек для соцмереж, бігбордів тощо (Мал. 20-21).



Малюнок 20. Реклама музею для соцмереж



Малюнок 21. Реклама музею для бігборду

Студенти мали також можливість ознайомитися із новими видами електронних інформаційних ресурсів, у тому числі віртуальними архівами, проаналізувати інформаційну діяльність одного із запропонованих віртуальних архівів України на власний розсуд: віртуального архіву Тараса Шевченка,

Центрального державного науково-технічного архіву України, Центрального державного історичного архіву України (м. Львів) тощо.

Як показали спостереження за навчальним процесом, студенти відчували себе комфортно під час навчального процесу, мали змогу відповідно до власної освітньої траєкторії ознайомитися з навчальною інформацією, опрацювати її, виконати різноманітні завдання, долучитися до різних видів діяльності, що сприяло відпрацюванню практичних навичок роботи з документно-інформаційними ресурсами та формуванню *загальних* (ЗК2. Здатності застосовувати знання в практичних ситуаціях з інформаційного обслуговування споживачів в системі соціальних комунікацій; ЗК3. Знання та розуміння предметної області та професійної діяльності в інформаційно-сервісній галузі системи соціальних комунікацій; ЗК4. Здатності спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово для здійснення ефективної професійної комунікації; ЗК6. Навичок використання інформаційних і комунікативних технологій для реалізації професійних комунікацій із надання інформаційних продуктів та послуг; ЗК7. Здатності до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел для задоволення інформаційних потреб споживачів; ЗК8. Здатності оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт в інформаційно-сервісній галузі; ЗК9. Здатності працювати в команді для розв'язання професійних завдань) і *фахових* (ФК6. Здатності підтримувати ділову комунікацію з усіма суб'єктами інформаційного ринку, користувачами, партнерами, органами влади та управління, засобами масової інформації на професійному рівні; ФК7. Здатності впроваджувати інноваційні технології виробництва інформаційних продуктів і послуг, підвищення якості інформаційного обслуговування користувачів інформаційних, бібліотечних та архівних установ; ФК14. Здатності до подальшого навчання з високим рівнем автономності, постійного підвищення рівня інформаційної культури) *компетентностей*.

При цьому в разі потребі викладач мав можливість оперативно реагувати на потреби своїх студентів, допомогти їм розв'язати складні навчальні ситуації, спонукав до самостійного пошуку, креативності тощо.

Щодо експерименту, то його можна вважати природним, оскільки діяльність студентів вивчалася в наближеному до повсякденного життя оточенні, а також у звичних для них видах і формах навчальної діяльності. До участі в дослідженні були залучені всі студенти першого курсу (30 осіб).

Якщо ми будемо говорити про якість навчання, то результати двох модульних контрольних робіт з дисципліни є підтвердженням того, що завдяки забезпеченню студентоцентрованого навчання матеріал першокурсниками засвоювався на достатньому рівні та було створено підґрунтя для подальшого формування в них загальних і фахових компетентностей.

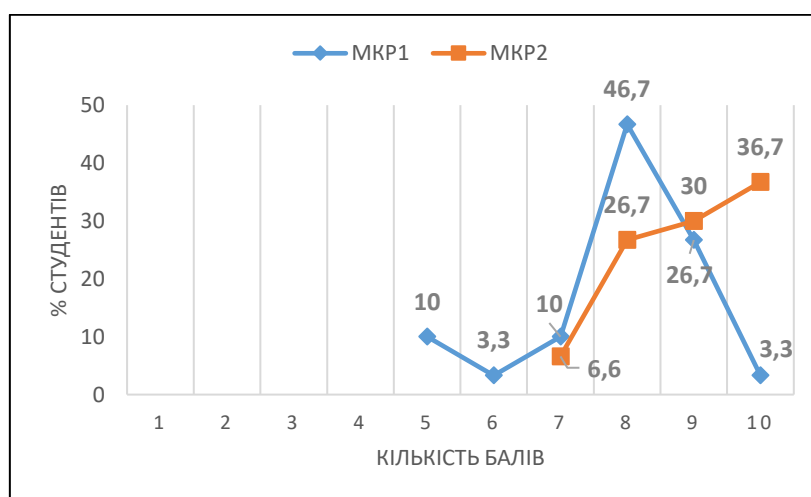
Кількісні показники виконання першокурсниками модульних контрольних робіт подано в Табл. 1, а якісні у % подано на Мал. 22.

Таблиця 1

Кількісні показники виконання модульних контрольних робіт

Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
К-ть студентів										
МКР1	0	0	0	0	3	1	3	14	8	1
МКР 2	0	0	0	0	0	0	2	8	9	11

Якісні показники виконання модульних контрольних робіт у % подано на Мал. 22.



Малюнок 22. Показник якості виконання модульних контрольних робіт студентами 1 курсу у %

Як бачимо на Мал. 22, жодний студент не виконав контрольну роботу на низькому рівні, серед них були й такі, які впоралися із завданнями МКР1 на середньому рівні, хоча відсоток тих, хто виконав другу модульну контрольну роботу на високому рівні (9-10 балів), збільшився на 36,7%, не має жодного студента, який виконав би МКР2 на 5-6 балів (середній рівень). Отже, ми можемо говорити про значний приріст знань у студентів, а також зазначити, що результати МКР є свідченням того, що процес навчання на курсі був орієнтований на студентство завдяки чому його можна вважати ефективним.

Наприкінці навчання було проведено опитування студентів, метою якого було з'ясувати, чи були форми організації навчальних занять та види діяльності, які на них використовуються, орієнтованими на здобувачів освіти.

На перше питання *«Яка з перелічених форм організації навчальних занять, на вашу думку, найбільше орієнтована на потреби здобувачів освіти?»*

- A. Лекція
- B. Інтерактивна лекція
- C. Практичні заняття
- D. Практичні заняття у формі тренінгу

Відповіді респондентів розподілилися таким чином: 60% опитаних зазначили, що для них найбільш продуктивними й орієнтованими на їхні потреби були практичні заняття у формі тренінгу, для 20% такими виявилися традиційні практичні заняття, для 13,3% найбільш орієнтованими на потреби здобувачів освіти були інтерактивні лекції, для решти – традиційні лекції. Тобто ми можемо стверджувати, що наша припущення виправдалося.

Відповіді студентів першого курсу на друге питання *«Виставте бали від 10 (max) до 1 (min) для наведених нижче 10 видів діяльності, ставлячи максимальну кількість балів тому виду, участь у якому під час вивчення вами навчальної дисципліни була орієнтована на ваші потреби і якнайкраще сприяла набуттю/вдосконаленню предметних компетентностей та засвоєнню практичних навичок з майбутнього фаху, а мінімальну тій – яка не дала вам бажаного результату».*

- Коли ви працюєте самостійно (A_1)
 - Коли ви працюєте в групах (A_2)
 - Коли залучені до проєктної діяльності (A_3)
 - Коли берете участь у мозковому штурмі разом з усією групою/курсом під керівництвом викладача, щоб розв'язати пізнавальну проблему (A_4)
 - Коли дискутуєте з одногрупниками (A_5)
 - Коли берете участь у ділових іграх на професійну тематику (A_6)
 - Коли виконуєте інтерактивні вправи з майбутнього фаху (A_7)
 - Коли працюєте над творчими завданнями, що дозволяють опанувати практичними навичками з майбутнього фаху (A_8)
 - Коли створюєте діаграму Венна (A_9)
 - Коли візуалізуєте навчальний матеріал або знайдену інформацію (A_{10})
- узагальнено в Табл. 2.

Таблиця 2

Ранжування студентами за значущістю форм діяльності, використання яких у процесі навчання орієнтовано на потреби студентів і сприяє набуттю/вдосконаленню предметних компетентностей та засвоєнню практичних навичок із майбутнього фаху

A_i (види діяльності) Студенти	A_1 працюєте самостійно	A_2 працюєте в групах	A_3 залучені до проєктної діяльності	A_4 берете участь у мозковому штурмі	A_5 дискутуєте з одногрупниками	A_6 берете участь у ділових іграх	A_7 виконуєте інтерактивні вправи	A_8 працюєте над творчими завданнями	A_9 створюєте діаграму Венна	A_{10} візуалізуєте навчальний матеріал
1.	5	3	6	7	9	8	4	10	1	2
2.	6	3	5	8	4	2	8	7	1	2
3.	8	3	10	1	6	9	4	7	2	5
4.	7	9	10	6	8	5	4	3	2	1
5.	8	2	10	6	9	7	3	4	1	5
6.	7	4	10	6	4	5	3	8	1	2
7.	8	3	10	1	6	9	4	7	2	5

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGY AND EDUCATION

A_i (види діяльності) Студенти	A_1 працюєте самостійно	A_2 працюєте в групах	A_3 залучені до проєктної діяльності	A_4 берете участь у мозковому штурмі	A_5 дискутуєте з одногрупниками	A_6 берете участь у ділових іграх	A_7 виконуєте інтерактивні вправи	A_8 працюєте над творчими завданнями	A_9 створюєте діаграму Венна	A_{10} візуалізуєте навчальний матеріал
8.	7	9	10	6	8	5	4	3	2	1
9.	5	3	6	7	9	8	4	10	1	2
10.	6	3	5	8	4	2	8	7	1	2
11.	8	2	10	6	9	7	3	4	1	5
12.	7	4	10	6	4	5	3	8	1	2
13.	2	6	9	5	10	8	3	4	1	7
14.	5	3	6	7	9	8	4	10	1	2
15.	6	3	5	8	4	2	8	7	1	2
16.	8	3	10	1	6	9	4	7	2	5
17.	7	9	10	6	8	5	4	3	2	1
18.	8	2	10	6	9	7	3	4	1	5
19.	7	4	10	6	4	5	3	8	1	2
20.	8	3	10	1	6	9	4	7	2	5
21.	7	9	10	6	8	5	4	3	2	1
22.	5	3	6	7	9	8	4	10	1	2
23.	6	3	5	8	4	2	8	7	1	2
24.	8	2	10	6	9	7	3	4	1	5
25.	7	4	10	6	4	5	3	8	1	2
26.	2	6	9	5	10	8	3	4	1	7
27.	2	6	9	5	10	8	3	4	1	7
28.	5	3	6	7	9	8	4	10	1	2
29.	6	3	5	8	4	2	8	7	1	2
30.	8	3	10	1	6	9	4	7	2	5
Σ балів за i-тий вид діяльності	189	123	252	167	209	187	129	192	39	98
Коефіцієнт вагомості V	3,4	2,2	4,6	3,0	3,8	3,4	2,3	3,5	0,7	1,8

У Табл. 2 також подано результати обчислення за формулою 1 коефіцієнту вагомості кожного виду діяльності на основі даних, заповнених студентами щодо того, які з видів діяльності, що використовувалися викладачем на заняттях, на їхню думку, найбільше сприяють набуттю чи вдосконаленню ними предметних компетентностей та засвоєнню практичних навичок із майбутнього фаху.

$$V = \frac{\sum_{p=1}^{30} A_i}{(\sum_{i=1}^{10} A_{i \max}) \times p} \quad (1),$$

де V – коефіцієнт вагомості певного виду діяльності,

i – кількість видів діяльності (у нашому випадку – 10),

A_i – i -тий вид діяльності,

$A_{i \max}$ – максимальна сумарна кількість балів, яку можна виставити за кожний i -тий вид діяльності (у нашому випадку – 55 балів, оскільки $A_{i \max} = 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 = 55$),

p – кількість респондентів (у нашому випадку – 30).

Як бачимо, найвагомимим видом діяльності для здобувачів освіти визнано діяльність, коли студенти залучаються до проєктної діяльності. Саме вона отримала коефіцієнт 4,6.

Сприяють формуванню в студентів загальних і фахових компетентностей також такі види діяльності, як:

- дискусія з одногрупниками (коефіцієнт вагомості – 3,8),
- коли вони працюють над творчими завданнями, що дозволяють опанувати практичними навичками з майбутнього фаху (3,5),
- коли працюють самостійно і коли беруть участь у ділових іграх на професійну тематику (3,4),
- коли беруть участь у мозковому штурмі, щоб розв'язати пізнавальну проблему (3,0).

Найменше орієнтовані на пов'язані із майбутнім фахом потреби студентів, за переконаннями респондентів, деякі види діяльності, а саме: виконання інтерактивних вправ (2,3), робота в групах (2,2), візуалізація навчального

матеріалу чи інформації (1,8). Найменший коефіцієнт вагомості для опитаних отримала робота зі створення діаграми Венна – 0,7.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо: аналіз модульних контрольних робіт та результатів опитування, узагальнених у Табл. 1, 2 та Мал. 22, дає змогу побачити точку зору студентів на те, чи впливає використання різних форм організації навчальних занять та перелічених вище видів діяльності під час навчання на студентоцентрованість навчання.

Отже, накопичений упродовж дослідження матеріал дав можливість дійти **висновків**, що:

1. Студентоцентроване навчання має важливе значення для формування високопрофесійних компетентних фахівців, здатних до постійного самовдосконалення та прагнення до оволодіння міцними та якісними знаннями з майбутнього фаху.

2. Висвітлення особливостей навчальної дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом» (спеціальність 029) дозволить й іншим викладачам створити умови для студентоцентрованого навчання.

3. Доведено, що використання під час викладання навчальної дисципліни «Основи обслуговування та спілкування за фахом» різноманітних практико орієнтованих форм організації занять і видів діяльності дозволяє переорієнтувати навчання на студентоцентроване, і відповідно підвищити його якість.

Перспективною у цьому напрямі є необхідність формування у здобувачів освіти сучасного уявлення про мету, завдання й форми навчальної діяльності, удосконалення навичок самостійної та навчальної роботи, оптимізації процесу підвищення фахової майстерності.

5.3 Formation of readiness of future teachers for environmental activities in primary school by means of using mental maps

The current environmental situation requires decisive steps in its solution. Nowadays importance is attached not only to active environmental actions, which society is forced to actively perform today, eliminating or preventing the consequences of natural disasters, natural disasters, but also to care for the future, preparing teachers for active environmental activities in primary school. The teacher's environmental activity is the ability to organize, interest and involve younger students in various environmental activities, to permeate the educational process with the problem of preservation and restoration of the natural environment, forming in young students ecological worldview, natural competence, humane attitude to the environment. Starting from primary school, students will develop environmental values that will accompany them throughout life, will determine the nature of their behavior in the environment. That is why today pedagogical institutions of higher education raise the issue of forming the readiness of future primary school teachers for environmental activities as an effective means of preserving the environment in the future. However, performing this social task, freelance teachers do not always manage to achieve a positive result. One of the effective means of forming the readiness of future teachers for environmental activities is the use of mental maps in the educational process. They allow future teachers to take a holistic view of the topic they are studying, to understand its main components and to study them thoroughly. Mental maps help to update knowledge of students, expand the panorama of their thinking, form a holistic vision of the scientific picture of the world, understanding by future teachers of the causes of environmental problems, their spread and ways to overcome. The use of mental maps allows future teachers to systematize their knowledge and understand their own steps in organizing students environmental activities.

The issue of forming a humane attitude to nature, active participation in environmental activities in a number of agreements signed by our state is widely covered, namely: Intergovernmental Conference on Environmental Education

organised by UNESCO in cooperation with UNEP, the communiqué of the Intergovernmental Conference “Tbilisi + 35: Environmental education for sustainable development” [272]. The concluded agreements provide not only active ecological activity of our country connected with preservation, restoration, increase of natural resources, but also preparation of teachers for education of the humane conscious population. The environmental policy of our state in the field of education is based on the Constitution of Ukraine, the Law “On Environmental Protection”, the Concept of the ecological world. The Law “On Education” defines the need for the formation of environmental competence and competence in natural sciences and technology in the younger generation [273]. The Concept of the new Ukrainian school proclaims the formation of ecologically appropriate behavior of the population, identifies the main directions of the educational process in the field of environmental protection [274]. The Law “On Higher Education” emphasizes the urgent task of forming a humane and rational attitude to the environment [275].

Issues of organization of environmental activities in educational institutions were considered by well-known scientists O. Bida, L. Vysocha, K. Guz, O. Hryhorovych, S. Deryabo, V. Ilchenko, O. Lavrentyeva, S. Lyulenko, V. Panov, G. Pustovit, S. Sovgira, V. Skrebets, K. Ushinsky, V. Sukhomlinsky, V. Yasvin and others. Issues of organization of environmental activities in educational institutions were considered by well-known scientists O. Bida, L. Vysocha, K. Guz, O. Hryhorovych, S. Deryabo, V. Ilchenko, O. Lavrentyeva, S. Lyulenko, V. Panov, G. Pustovit, S. Sovgira, V. Skrebets, K. Ushinsky, V. Sukhomlinsky, V. Yasvin and others. The use of mental maps in the educational process of future teachers was studied by foreign scientists T. Busen, H. Mueller, B. Santo, B. Twiss, R. Foster, W. Hartmann, J. Schumpeter and domestic scientists – O. Aksonova, L. Goncharenko, G. Ivanytsia, I. Kindrat, N. Tereshchenko, G. Kovalchuk, M. Sakovych, N. Khvesenya and others.

Despite the extensive coverage of the humane attitude of the younger generation to the environment, the formation of environmental and scientific competence of future

teachers in scientific and educational literature, the issue of formation of readiness for environmental protection of students in primary school is given insufficient attention.

An important area of training primary school teachers is the theoretical and methodological foundations of pedagogical education. Future teachers need to have theoretical and practical knowledge: to be well acquainted with the content of programs and textbooks; have innovative approaches to teaching junior high school students; to know the essence, possibility and expediency of application of new technologies in educational process at formation of natural concepts at pupils. The result of active training of the future primary school teacher is his professional readiness to work with students, in particular, the ability to environmental activities. V. Yaremenko interprets readiness as a state or property of a person who is ready, adapted to something, who can and wants to perform a certain action [276, c.128]. N. Lazarenko understands readiness as a special mental state, characterized by the presence of the subject of the image of the structure of certain actions and the constant tension of consciousness to perform them [277, c.150]. Instead, S. Maksymenko insists that readiness is a purposeful expression of personality that contains beliefs, views, motives, feelings, volitional and intellectual qualities, knowledge, skills, abilities, attitudes [278, c.101]. In his research, O. Demchenko defines readiness as a set of professional and pedagogical knowledge, skills, abilities and personal qualities that ensure the effectiveness of work. O. Demchenko , H. Kit, O. Holuk, N. Roduk believes that readiness is a complex personal education that provides high results of pedagogical work and includes professional and moral views and beliefs, professional orientation of mental processes, professional knowledge, skills, focus on pedagogical work, ability to overcome difficulties, self-assessment of the results of this work, the need for professional self-improvement [280, c.507]. L. Lubchack insists that professional readiness, as an object of research, belongs to complex phenomena, because its structure is not empirically observed, as it is difficult to access for direct decomposition [281, c. 42]. However, such a procedure can be performed using theoretical modeling based on a systems approach.

Content analysis shows that readiness for professional activity is a personal education, which consists of a set of knowledge, skills, abilities, competencies that are constantly evolving and improving. The professional readiness of students for pedagogical activity is evidenced by their confidence in their knowledge and skills, desire to solve professional problems, the ability to find an individual approach to students, to seek a rational pedagogical compromise.

In the modern scientific literature there are a number of innovative approaches to the formation of the readiness of future teachers for environmental activities, namely: worldview-ecological, axiological, environmental, synergetic. The worldview-ecological approach to the teaching of natural cycle disciplines in higher education institutions helps students realize that in the system of “humane –nature” every element of it is important. The worldview-ecological approach aims to form a caring attitude to the environment by ensuring “live communication” with it. Using this approach makes it possible to evoke personal attitudes to interact with nature, to put yourself in the place of a natural object, to immerse yourself in its space, situation or circumstances, to act actively and independently. It is worth remembering that the underestimation of the importance of moral and ethical feelings in contemplating the environment, as practice shows, leads to a pragmatic assimilation of the material, consumer, indifferent attitude to nature. The use of worldview-ecological approach in the process of studying natural science contributes to:

- *cognitive development* (creation of conditions for cognitive activity, experimentation with natural material, systematic observations of natural objects; formation of interest in natural phenomena, search for answers to questions of interest);
- *ecological and aesthetic development* (drawing the attention of future teachers to the surrounding natural objects, the formation of the ability to see the beauty of the natural world, the diversity of its colors and shapes);
- *rehabilitation* (use of environmentally friendly materials for interior design, didactic materials; competent design, landscaping, creating conditions for excursions, outdoor activities);

- *formation of moral qualities* (creation of conditions for regular care of living objects and communication with them, education of sense of responsibility, desire and ability to preserve the surrounding world of nature);
- *formation of ecologically competent behavior* (the student must be able to rational use of nature, care for animals, plants; notice the aesthetic expressiveness of nature, be able to enjoy it and appreciate);
- *greening of various activities* (creating conditions for independent research and study of natural material by future teachers; the use of natural material in all lessons in primary school, etc.).

The worldview-ecological approach assumes mastering by students of natural representations on the basis of values of experience, attitudes and creativity; the use of games, interesting conversations, various activities that would promote the development of self-esteem, would help students become more open, friendly, communicative, active in solving various life situations.

The environmental approach promotes the construction of harmonious relations between the teacher and the environment. Unobtrusively, often in a business or didactic game, students learn the basics of humane behavior in the environment, which are later transformed into a personal behavioral culture. The environmental approach is realized in the tasks which promote enrichment of emotionally-valuable experience of dialogue of students with the nature, a choice of the correct position, ecologically expedient type of behavior in the nature. The positive result of solving problems of this type serves as an example of a caring, compassionate attitude to nature. A special place is occupied by exercises in which students are invited to perform specific tasks: to recognize, return to the place, perform surgery, action, provide assistance. In the process of performing such tasks, future teachers acquire the ability to observe, compare, compare, highlight the main, see the problem and come to the rescue in time.

The synergetic approach becomes a universal interdisciplinary means of communication, able to overcome the diversity of scientific knowledge, to establish new interdisciplinary links. Synergetics is actively and confidently included in all spheres of modern human creativity. Synergetics is a theory of self-organization in

systems of various natures. It deals with phenomena and processes, as a result of which new directions, properties, characteristics of certain objects of nature may appear in the system of natural interrelations. Synergetics provides an opportunity to understand the diversity and variety of the world around us, helps to expand the future teacher's panorama of thinking, to form a holistic, scientific picture of the world. Synergetics serves as a basis for the “interpenetration of natural and humanitarian content of education”, offering to use “a methodological key that allows the analysis of reality in accordance with the modern style of socio-cultural process”.

The axiological approach vividly presents the priority of humanistic values in the activity interaction of the future teacher with the natural environment. In the process of learning, the student must understand on an inner, deep level that nature is the cradle of life, and the task of man is to protect and care for it. Therefore, in the context of this approach, it is important to ensure maximum impact on the emotional and sensory sphere of future teachers, as well as to promote the development of intellectual and effective-practical sphere.

A component of the future teacher's professional readiness is his readiness for environmental activities. Environmental education is a continuous process of learning, education and personal development, which aims to form a system of scientific and practical knowledge, values, behavior and activities that ensure a responsible attitude of man to the socio-natural environment. S. Lyulenko's research shows that “a large number of organizations engaged in environmental activities work in the following vector areas such as: environmental education and upbringing; environmental advocacy and information; organization of environmental actions, quests, briefings, ecological trails, etc .; eco-journalism and interaction with the media; solving issues of sustainable development and rational use of nature [283, c. 63]. Environmental activities of primary school teachers are aimed not only at implementing the same vector areas as environmental organizations, but also to prepare students for the environment. Thus, in Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University during the educational process students have the opportunity to study the following scientific and natural disciplines, namely: natural sciences with methods of

competence formation in the natural field, ecology, wonderful world of nature and man, methods of acquainting children with nature. The study of natural sciences is aimed at the formation of environmental competence and competence in science and technology of future teachers; to reveal the prospects of using the potential of nature for the humanization of the pedagogical process, intellectual, moral, aesthetic development of the individual, strengthening the health of primary school children; outline the content of information about objects and phenomena of the natural environment, accessible to the understanding of preschool children, which meets their needs and interests; master the methods of acquainting students with nature; learn to use appropriate forms of cooperation between teachers and students in the process of learning about the world of nature; to form and develop patriotic feelings and national self-consciousness of students on the basis of feelings of love for nature and caring attitude to it; to enrich the aesthetic impressions of future teachers and to form a system of aesthetic and ecological values. Among the main functions of the disciplines of natural science in the process of forming readiness for environmental activities, we can identify the following:

- *motivational function* stimulates the internal needs of the individual in preserving the environment, rational use of natural resources, reducing the ecological footprint of human activity, the formation of stable beliefs in the field of nature protection;
- *cognitive function* involves the acquisition by students of scientific and natural knowledge, their expansion and deepening, the establishment of interdisciplinary links through integration, provides independent search for information, its generalization and verification;
- *educational function* is focused on the formation of humane, ecologically appropriate behavior, responsibility for their own actions in relation to the environment, active life position, ecological culture, professional ethics;
- *organizational function* aimed at effective organization of the educational process of primary school students (lessons “I explore the world”; participation in natural

laboratories, quests, trails, environmental actions; visiting the station of a young naturalist, botanical garden, zoo);

- *axiological function* is aimed at forming in the younger generation attitude to nature as the highest value of mankind;
- *reflexive function* involves self-analysis, self-assessment and self-control of their own activities, professional self-improvement.

The formation of the readiness of future teachers for environmental activities is through the inclusion of environmental information in educational subjects; study of environmental protection issues at the elective; by integrating different educational subjects; visiting clubs, participating in round tables, briefings, promotions; volunteering.

The use of mental maps is important for the formation of the readiness of future primary school teachers. Intelligence maps (mental maps, mind maps, “mind maps”, “memory cards”), according to T. Busen, reflect the natural way of thinking. For perception of any information it is possible to refuse linear record, and to use radial. That is, the main topic of the problem should be placed in the center of the sheet. It is not appropriate to write down everything in a row, but only the key words (the most characteristic ones, the ones that are the most memorable). Keywords should be placed on multicolored branches that diverge from the central theme. Relationships (branches) should be associative rather than hierarchical. Associations, as T. Busen noted, promote memorization, can be supported by symbolic images [284, c. 123].

In his research, I. Kindrat argues that mindmapping (mindmapping, mental maps) is a very effective technique for visualizing thinking and alternative writing [285, c.153]. According to O. Shikirinska, V. Vushkivska, T. Aleksandrovuch, Mind maps are a way of depicting the process of general system thinking with the help of schemes. Memory cards are used to create, visualize, structure, and classify ideas, as well as a means of learning, organizing, solving problems, making decisions, and writing articles. A memory card is implemented in the form of a diagram showing words, ideas, tasks, or other concepts connected by branches that deviate from the central concept or idea. This shows the infinite variety of possible associations and the

inexhaustibility of the brain. The traditional intelligence map consists of several basic elements. In the center of the location is a description of the main goal or problem. Usually, it is an image of a certain geometric shape, such as an oval or rectangle. The branches depart from the central figure to the first level of the map sections. Usually, these are the main aspects of the task. From these sections you can draw branches to smaller units. All elements are denoted by keywords, various symbols and short descriptions. Sections and subsections are recommended to be placed around the central theme. They can then be linked in the desired order according to the logic of further reasoning. The author of the concept of radian thinking, T. Busen, gave a number of practical recommendations for compiling intelligence maps:

- emphasis, ie concentration of attention on the central image;
- intensive use of graphic images, work with at least three or more colors;
- three-dimensional image (primarily due to convex letters and pseudo-three-dimensional graphics);
- synesthesia – a combination of all types of emotional and sensory perception;
- frequent variation of the size of letters (fonts), line thickness and scale of graphics;
- use arrows to emphasize the connections between the elements of the intelligence map;
- coding of information and invention of abbreviations;
- strict principle “One keyword per line”;
- restriction of blocks of important information by means of lines [284, c. 125].

Forming the readiness of future teachers for environmental activities in primary school, teachers can use mental maps to prepare lectures. According to H. Ivanytsia, such a lesson is easier to prepare, it gives both the teacher and the student the opportunity to perceive the educational material in a structured and visual way. As the level of knowledge of the lecturer from year to year is constantly growing, the intellectual map is expanded, supplemented and allow to know information holistically. While working on the lesson, the teacher can supplement the map with appropriate elements. This allows you to schematically represent the course of the teacher's thinking process, as well as the structure of the lesson.

The graphic method of presenting information fascinates the audience, allows it to better remember and assimilate the educational material. After class, students can receive copies of such a mental map, which can be colored and supplemented by hand [287, c. 61]. In his professional activity O. Groshovenko uses work with mental maps in classes with “Science with the method of forming competence in the field of natural education” (Figure 1, Figure 2).

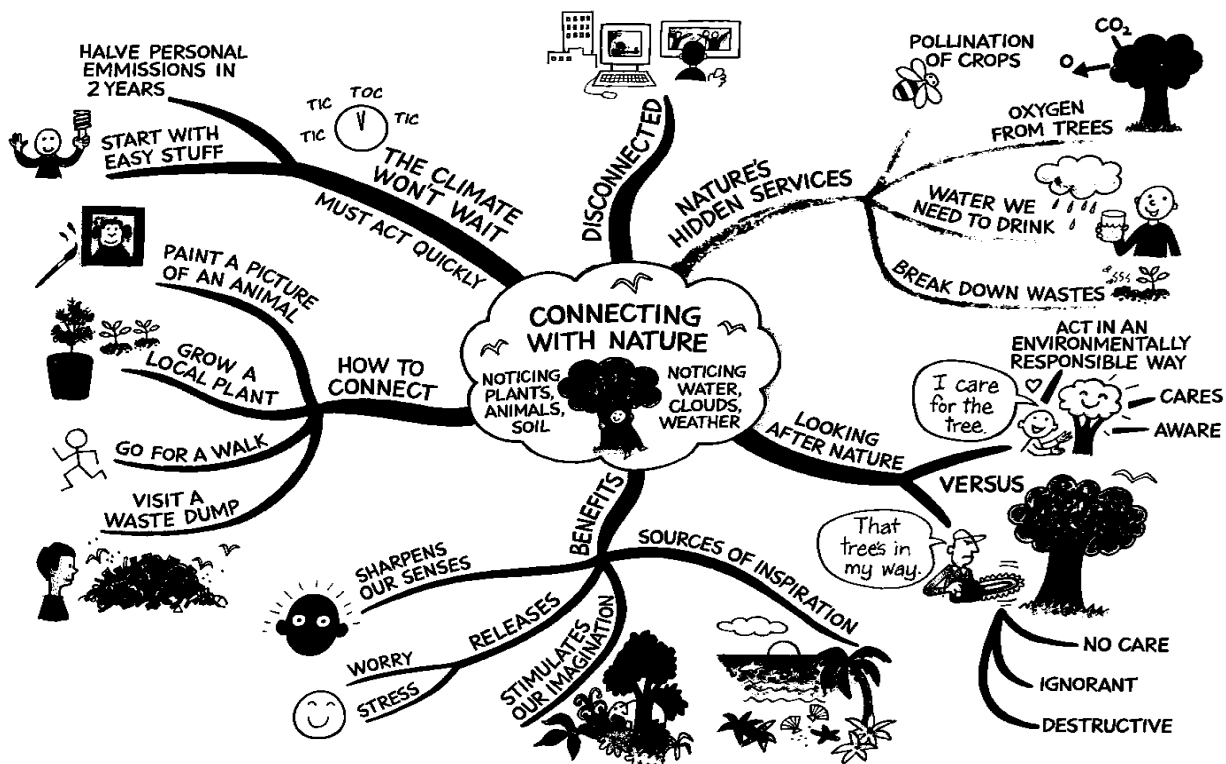


Figure 1. Mental map “Connection with nature” as a means of forming students readiness for environmental activities in primary school

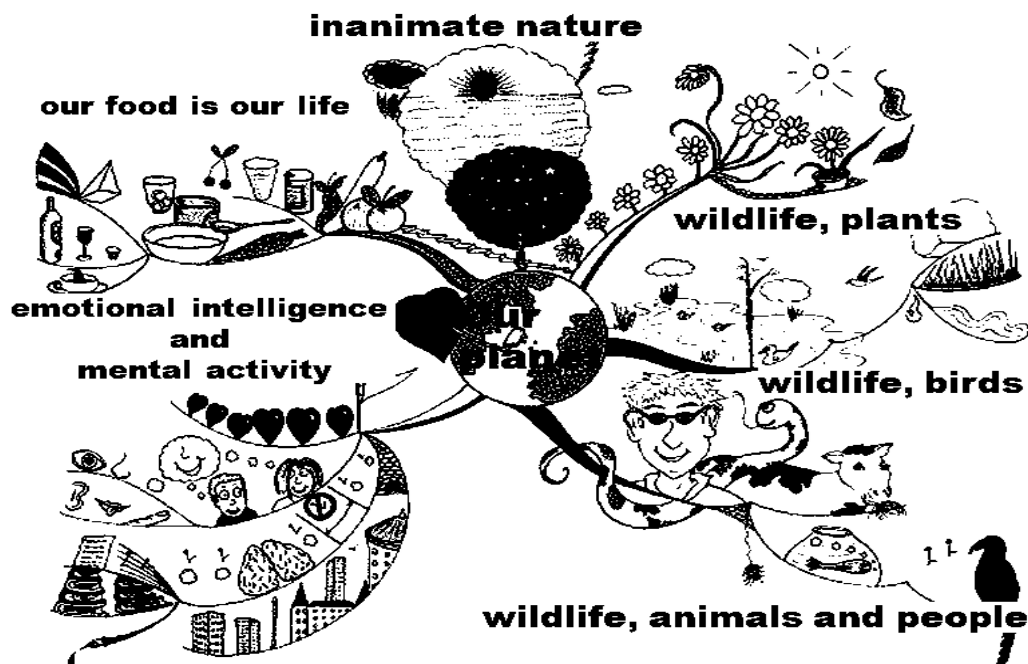


Figure 2. Mental map “Our Planet” as a means of forming students readiness for environmental activities in primary school (Olga Groshovenko)

We conducted an experimental study to establish the effectiveness of the use of mental maps in the process of forming the readiness of future teachers for environmental activities in primary school. The study involved 15 teachers of the Department of Primary Education and 59 students of higher education “bachelor” specialty 013 Primary Education of the third year (29 respondents of the control group and 30 respondents of the experimental group) Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

The study lasted from September 2020 to March 2021, the relevance of the experiment was related to adjustments in the educational process caused by the COVID-19 pandemic. Distance learning has proved that it is quite difficult to study theoretical material at a distance, to conduct lectures. Despite classes on the Zoom, Google Meet, Collaborator platforms, the issue of studying, processing and summarizing information with the help of mental maps remains quite effective.

The essence of the experiment was that the students of the control group on the subject “Science with the method of forming competence in the field of natural education” processed the study material by re-reading and taking notes, and students of the experimental group learned the material by compiling mental maps.

Among the teachers of the Department of Primary Education, we conducted a survey on the effectiveness of the use of mental maps in the educational process of future teachers. Thus, Olena D. (*27 years of teaching experience*) believes that “creating an intellectual map in the classroom allows students to place the necessary emphasis on the topic, to holistically perceive the material, in particular, such a map always puts new tasks for teachers and stimulates them to new searches, growth”. Halyna K. (*30 years of teaching experience*) argues that “creating maps allows you to systematize information, create in the imagination of students a general picture of the topic they are studying, visually remember all the key components”. Olga G. (*teaching experience 21 years*) insists that “the use of mental maps allows you to clearly imagine all aspects of the topic, understand its depth, organize your thoughts and expand the panorama of natural vision”.

Diagnosing the formation of the readiness of future teachers for environmental activities, we have identified the following criteria, such as:

- *motivational* (the desire to engage in pedagogical work, during which to form a humane attitude of students to nature);
- *cognitive* (knowledge of the disciplines of the natural science cycle, respectively, formed skills and abilities);
- *activity* (ability to apply the acquired knowledge in practice, methodically competently implement environmental activities in working with children of primary school age);
- *reflexive* (internal ecological values, humane attitude to nature at the subconscious level).

Based on the criteria, we identified the levels of readiness of future teachers for environmental activities, namely:

- *low* (future teacher is not completely confident in his choice of profession, hesitates about environmental activities, his knowledge is limited, full of gaps, the student is not ready to work in primary school, he does not have the necessary skills, does not reflect on the future);

- *average* (future teacher is confident in the chosen pedagogical activity, but does not fully understand the full range of tasks that await him, students' knowledge is sufficient, but need clarifications and additions on certain science issues, future teachers are responsible for the organization of environmental activities in primary school, are included in the environmental education of primary school children, reflect on their pedagogical activities);
- *high* (the student has clearly defined his future professional activity, seeks to work in primary school, engage in environmental activities, has deep knowledge of natural sciences, has developed pedagogical competence, loves to organize educational activities with younger students, sees his future as a teacher , an environmentalist who educates a humanely conscious population).

To diagnose the formation of readiness of future teachers for environmental activities by motivational criteria, we used the method of T. Dubovytska “Professional orientation”. To calculate the indicators by cognitive criterion, we offered students a set of test and practical tasks developed by O. Groshovenko. To analyze the results according to the procedural criterion, we asked future teachers to compile a lesson outline from the integrated course “I am exploring the world” and shoot a video fragment on this outline. Investigating the indicators of the reflexive criterion, we invited the participants of the experiment to pass the verbal associative method of S. Deryabo, V. Yasvin “EZOP” to determine their natural values. The results of the answers of students of the control group are processed and presented in table 1.

Table 1

Diagnosis of the formation of readiness of future teachers of the control group for environmental activities in primary school

Criterion	motivational	cognitive	activity	reflexive
Level				
low	8 (27,6%)	10 (34,4%)	8 (27,6%)	9 (31%)
average	16 (55,2)	15 (51,8%)	16 (55,2%)	15 (51,8%)
high	5 (17,2%)	4 (13,8%)	5 (17,2%)	5 (17,2%)

The results of the answers of the students of the experimental group are processed and presented in table 2.

Table 2

Diagnosis of the formation of the readiness of future teachers of the experimental group for environmental activities in primary school

Criterion	motivational	cognitive	activity	reflexive
Level				
low	2 (6,7%)	4 (13,3%)	5 (16,7%)	3 (10%)
average	18 (60%)	14 (46,7%)	15 (50%)	15 (50%)
high	10 (33,3%)	12 (40%)	10 (33,3%)	12 (40%)

The obtained results showed that the indicators of the experimental group (low level – 4 (13.3%), average level – 16 (53.4%), high – 10 (33.3%), which used mental maps in the process of studying the discipline “Science with the method of forming competence in the field of natural education” is much higher than the indicators of the control group (low level – 9 (31%), average level – 16 (55.2%), high – 4 (13.8%), whose students worked reproductively memorizing information. The general results of the study are presented in Figure 3.

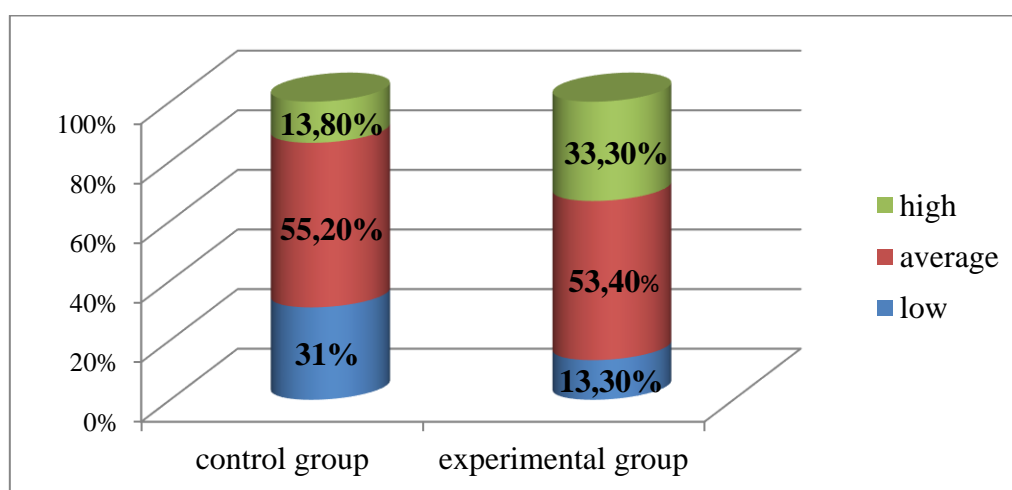


Figure 3. Diagnosis of the formation of readiness of future teachers for environmental activities in primary school

The analysis of the research results allowed us to single out the following methodological recommendations for teachers of pedagogical institutions of higher education on the formation of readiness of future teachers for environmental activities in primary school through the use of mental maps:

- it is necessary to make mental maps after studying the study material well;
- the topic (problem question) should be placed inside the map;
- it is appropriate to use colored markers to separate the various components of the mental map;
- it is necessary to establish connections between concepts by means of lines, arrows of various length, hatching, color, thickness, etc;
- to each component of the scheme it is necessary to use no more than 5 branches, it will allow to perceive a theme integrally;
- if keywords from adjacent branches are related to each other, they should be linked.

In science classes we recommend using mental maps for: compiling a natural passport of living and inanimate objects, developing projects of varying complexity in practical classes on science and methods of science, creating presentations, “brainstorming”, the development of intellectual abilities of primary school students etc.

Intelligence maps can be used in the educational process, in the self-educational activities of future teachers, preparation of material on a particular topic, solving creative problems, to train creative thinking, creativity, development of creative imagination and more. In order to intensify educational and cognitive activities, it is advisable to offer students to independently compile certain parts of the mental map that relate to the studied theoretical material. This practice develops memory, stability of attention, arouses interest. The mind map encourages the study of the material in such a way that all the blocks of the topic studied in the lesson are connected. After drawing up mental maps, future teachers should comment on their actions, try to use the map to reveal the essence of the topic.

Difficult ecological situation, urgent environmental problems encourage society to make radical decisions regarding the environment. Thus, pedagogical institutions of

higher education actively train teachers for environmental activities, the main task of which is to educate humane, environmentally conscious behavior of the population in relation to the environment. Forming the readiness of future teachers for environmental activities is a complex and long-term process, the use of mental maps will make this process more effective. Mental maps help to understand the educational topic, to understand all its components and the relationships between them.

Mental maps can be used directly in class (asking a problem, discussing, explaining new material, consolidating knowledge, conducting a survey, working on a ready-made algorithm or rule, etc.), in preparing an independent (homework) (individually or in a group), under time of work related to the organization of design and research activities, as materials for preparation for competitions, contests, etc., in distance learning.

The use of mental maps allows you to holistically understand the cycle of natural sciences, to understand the internal connections between all components in the environment, the causes of environmental threats and ways to eliminate them. Creating mental maps is one of the effective means of forming the readiness of future teachers for environmental activities in primary school.

Further topics for research may be: “The system of forming students' readiness for environmental activities in primary school”, “Ways of forming the readiness of future primary school teachers for environmental activities”.

5.4 Зміст, види та форми дослідницької діяльності керівників закладів загальної середньої освіти

В умовах стрімких перетворень, що відбуваються сьогодні в Україні, орієнтації економіки, освіти і науки на цінності світової спільноти, управління закладами загальної середньої освіти стає все складним і неоднозначним. Перед керівниками закладів освіти все частіше постають проблеми оптимальне розв'язання яких потребує володіння методологією й методами психолого-педагогічних та соціальних досліджень.

Не дивлячись на те, що проблеми педагогічної практики вивчаються з позицій багатьох наук, саме керівникові належить провідна роль у розв'язанні актуальних шкільних проблем, йому доводиться інтегрувати й використовувати різноманітну інформацію з метою виявлення реальних причин процесів і явищ шкільного життя, забезпечення системності управлінських впливів з урахуванням конкретних, часом унікальних управлінських ситуацій. Це, у свою чергу, потребує володіння керівниками дослідницькою діяльністю. Саме дослідницька діяльність забезпечує керівникам можливість пізнавати, прогнозувати й змінювати дійсність, формує вміння вирішувати нові завдання, сприяє створенню оптимальних умов для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень.

Тому одним з найважливіших завдань підготовки керівників закладів загальної середньої освіти має стати формування дослідницьких умінь.

Аналіз наукової літератури свідчить проте, що до 1991 р. наукові проблеми керівниками шкіл практично не вирішувались через відсутність у змісті їх діяльності науково-дослідницької функції. Наукові дослідження на базі окремих шкіл здійснювали, як правило, вчені науково-дослідних інститутів, аспіранти та здобувачі.

Політичні зміни, що відбулись в Україні у 90-ті роки зумовили виникнення ряду протиріч. Жорстко централізована система, яка в старих умовах забезпечувала стабільне функціонування освіти, виявилась неспроможною

управляти її розвитком у нових умовах, коли постало питання конкурентоздатності шкіл, знаходження ними власного обличчя, визначення місії тощо.

Проблеми невідповідності між завданнями, які висуває школі суспільство та характером внутрішньошкільного управління першими викрили російські вчені Ю. Конаржевський, К. Нефедова, П. Третьяков і Т. Шамова, вказавши на те, що «неможливо перебудувати соціально-педагогічну систему, залишаючи процес управління нею на архаїчному рівні застарілого керівництва і контролю, спираючись на стереотип мислення, яке сформувалося багато десятиліть тому» [295, с.34].

Таким чином, радикальні політичні зміни, рух суспільства до ринкової економіки та демократичного устрою, суттєво змінили цілі, зміст і функції школи та зумовили необхідність змінити роль керівника педагогічного колективу у перебудові навчально-виховного процесу. Вперше, постала потреба навчити його управляти розвитком школи, формувати новий зміст освіти, розробляти та впроваджувати нові освітні технології.

Наступне десятиріччя характеризується стрімким поширенням інновацій, створенням нових типів закладів освіти – ліцеїв, гімназій, шкіл-лабораторій, профільних та авторських шкіл, а також експериментальних майданчиків республіканського, обласного, міського та районного значення. Концепції розвитку цих шкіл, що вже містили певні елементи дослідницької роботи, керівникам довелось захищати на засіданнях експертних рад при МОН України, обласних, міських, та районних управліннях (відділах) державних адміністрацій [297].

Посилила рух керівників до дослідницької діяльності й система ліцензування та атестації навчальних закладів, яка потребувала від керівників наукового проектування діяльності закладів, створення моніторингових та психологічних служб тощо.

Прагнення забезпечити відповідність української шкільної освіти європейській, зосередили увагу керівників на питаннях освітнього, шкільного,

інноваційного менеджменту та менеджменту інновацій. Адже в умовах ринкових відносин змінюються й функції керівника загальноосвітнього навчального закладу, від прямих управлінських вони переходять у менеджерські. В наукових працях Л. Даниленко [298], Г. Єльнікової [299], Н. Коломінського [303], В. Маслова [305] та інших учених науково обґрунтовано, що управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом потребує спеціальної підготовки керівників у сфері менеджменту. Тільки така підготовка забезпечує необхідний рівень професійної компетентності керівника – сучасного менеджера освіти [312].

Ефективність управління системою освіти та її складовими залежить від використання ідей, теорій, наукових підходів, результатів сучасних досліджень у даній галузі вченими і практичними працівниками, а також досягнень суміжних наук. В. Маслов розглядає «управління» з позицій системного підходу, як «цілеспрямовану систему забезпечення стійкого існування й розвитку іншої конкретної системи (об'єкта, процесу), закономірностей, принципів, змісту, структури, специфіки суб'єктно-об'єктних взаємодій, форм і методів, що властиві конкретній системі, яка управляється» [308, с.65].

Підтримуючи думку В. Маслова щодо ефективності управління системою освіти, ми вважаємо, що оскільки розвиток школи – це процес використання новацій та інновацій як механізмів руху школи і забезпечення такої якості освіти, яка закладена в концепцію розвитку навчального закладу, то пошук, експеримент, розробка і впровадження інновацій повинні стати стилем роботи керівника і педагогічного колективу, адже саме дослідницький стиль діяльності забезпечує постійний розвиток закладу. Тому відчуваючи безпосередню відповідальність за результати навчально-виховного процесу, керівник буде активно досліджувати його хід і на основі результатів досліджень розробляти управлінські рішення та організовувати їх виконання. Вважаємо, що прийняття будь-якого управлінського рішення повинна передувати дослідницька діяльність керівників, аби виключити саму можливість низької його ефективності.

Проте не дивлячись на велику кількість нових видів і форм роботи керівника загальноосвітнього навчального закладу, які потребують саме дослідницького підходу, його підготовка до такої діяльності досі не здійснюється. Не обґрунтовано зміст дослідницької діяльності, її напрями, структуру, не визначено склад дослідницьких умінь керівників тощо. Прагнення окремих керівників шкіл самостійно оволодіти методологією та методами наукових досліджень рідко виявляється успішним хоча потребує надзвичайно тривалої й напруженої роботи: по-перше, тому що дослідницька діяльність є дуже складним видом діяльності; по-друге, бракує наукової літератури, спрямованої саме на допомогу директору школи. Нам відомі лише методичний посібник «Експеримент в школе: организация и управление» під ред. М. Поташника [324], в якому розглядається технологія і організація експериментальної роботи у школі та посібники В. Безрукової і І. Чечель, які у популярній формі знайомлять педагогів і керівників з організацією дослідницької роботи в навчальному закладі, розглядають окремі технології та способи дослідницької діяльності [291], [322].

Аналізуючи зміст і форми дослідницької роботи керівників шкіл необхідно визначити й порівняти поняття «наука», «дослідницька діяльність», «дослідницька діяльність керівників». Визначення поняття «дослідницька діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів» у словниках і науково-методичній літературі не знаходимо.

Удосконалення наукових досліджень, підвищення їх якості та ефективності, безпосередньо залежать від ступеня розробленості і раціонального застосування дослідницьких методів. Вчені О. Пискунов і Г. Воробйов [309] запропонували під час планування й організації дослідницького процесу розрізняти декілька відносно самостійних і разом з тим пов'язаних між собою пізнавальних процедур:

- мотивацію вибору теми дослідження;
- формулювання проблемних аспектів теми;

- виокремлення в об'єкті наукового пізнання чітко окресленого кола явищ, які складають предмет дослідження;

- побудову однієї чи декількох робочих гіпотез (пояснювальних чи прогностичних), що розкривають механіку функціонування явища чи таких, що передбачають перспективи його розвитку;

- постановку дослідницьких завдань, що наперед визначають розстановку сил, засобів, розрахунок часу, тобто всю організацію етапу активного пошуку;

- вибір методів дослідження і перетворення їх потім в конкретні дослідницькі методики, адекватні дослідницьким завданням.

Ряд наступних етапів дослідницького процесу, на думку вчених, пов'язаний з реалізацією наукового задуму, а завершальний етап спрямовується на досягнення однієї мети, з чотирьох можливих, а саме:

1) безпосереднє впровадження наукового результату в практику роботи шкіл;

2) удосконалення певної наукової теорії, що знаходиться в ієрархічному підпорядкуванні до теорії, що розробляється як часткова;

3) постановку більш складної проблеми, яка передбачає включення в предмет дослідження додаткових характеристик об'єкта, що вивчається;

4) у випадку отримання негативних результатів, спростування, здавалося б, достовірних істин чи правдоподібних гіпотез і, відповідно, суттєвого, а можливо, й кардинального перегляду усталеної системи поглядів на процес, що вивчається – висунення передбачень існування таких закономірностей, які раніше в науці не розглядалися. Негативні результати можуть бути за своєю науковою значимістю особливо суттєвими, якщо ведуть до перегляду застарілих уявлень. Але це можливо лише тоді, коли гіпотези мають конструктивний характер, а процес дослідження організовано і проведено з необхідною коректністю [309].

Будь-яке дослідження в педагогіці повинно завершуватися одним з вищеназваних результатів. Необхідною (хоча і недостатньою) умовою «чистоти» дослідницького процесу є умова безумовного дотримання всіх пізнавальних

процедур, які складають етапи наукового пошуку. Дефекти дослідницького процесу, що накопичуються від його початку і до завершення, обмежують пошуки наукового працівника, залишають його на поверхні явища, де неможливо визначити сутність, пізнати закони його функціонування і розвитку [309].

Узагальнюючи вищезазначене, можна вважати, що наукове дослідження – це вища форма організації пізнавальної діяльності, комплексне вирішення теоретичної чи прикладної проблеми, яке включає теоретичний аналіз варіантів вирішення проблеми, висунення гіпотез, практичне розв'язання проблеми за допомогою відповідних методів та оформлення отриманих результатів.

Основними ознаками наукового дослідження є:

1. Новизна питання, яке вивчається, та новизна отриманих у результаті дослідження висновків, або виявлення з вивченого раніше питання нових даних, що дає можливість його нового трактування.

2. Доказовість висновків та запропонованих дослідником положень.

Відсутність однієї з вищезазначених ознак робить неможливим віднесення дослідження до наукового.

Метою наукового дослідження є визначення певного об'єкту, всебічне й достовірне вивчення його структури, характеристик, зв'язків на підставі розроблених в науці принципів і методів пізнання, а також отримання корисних для діяльності людини результатів та впровадження їх у виробництво з подальшим ефектом [292].

Щодо критеріїв ефективності наукового дослідження, то ми підтримуємо думку В. Журавльова, та інших вчених, які вважають, що «Головними критеріями ефективності науково-педагогічного дослідження є отримання нового наукового результату, збагачення теоретичних знань які сприяють удосконаленню процесу виховання, навчання й розвитку дітей, дають змогу конкретно та якісно вирішувати конкретні навчально-виховні завдання» [303, с.69].

Якщо у минулому поняття «дослідження» було пов'язане лише зі спеціальною науковою діяльністю, то у теперішній час багато видів професійної діяльності також вимагають наукового підходу, і тому дослідження стають невід'ємною складовою практичної діяльності людини. Дослідження дозволяють виявити причини, що заважають розвитку, знайти необхідні резерви та визначити шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми. У сучасному менеджменті дослідження є головним чинником підвищення ефективності управління.

Як вид діяльності, дослідження, має ширший зміст, аніж, наприклад, аналіз чи програмування. Воно охоплює такі види діяльності, як спостереження, проведення експерименту, оцінку явища, аналіз, формування системи показників, проведення прогнозованих розрахунків та багато іншого [314].

У зв'язку з цим, важливе значення для нашого дослідження має запропонована Л. Калініною модель «керівника-дослідника», в основу моделювання якої, вчена поклала ідею превалюючого тяжіння до дослідно-експериментальної роботи. Керівник-дослідник, на її думку, повинен володіти специфічними знаннями та вміннями, реалізація яких забезпечує успішну дослідно-експериментальну роботу педагогічного та учнівського колективів. Він повинен знати сучасну стратегію оновлення освіти: суть теорії соціального управління, державного управління, внутрішньошкільного управління; філософію освіти та інші теорії суміжних наук; концептуальні засади висвітлення управлінського процесу (наукові підходи до педагогічних процесів та шляхи їх реалізації), технології управління педагогічними процесами (як вітчизняні, так і зарубіжні); методологічну основу експерименту; наукове тлумачення дефініції «педагогічний експеримент»; методи дослідно-експериментальної роботи, етапи підготовки (діагностичний, прогностичний) і проведення експериментальної роботи, шляхи та засоби дослідно-експериментальної діяльності вчителів.

Директор-дослідник повинен уміти організувати і проводити дослідно-експериментальну роботу, а саме: виявляти психолого-педагогічні та

обґрунтовувати управлінські проблеми і теми експерименту, виявляти чи самостійно висувати новаторські, інноваційні педагогічні ідеї, розробляти методики, управлінські й педагогічні технології, володіти методами дослідження, вміти поставити мету і розробляти завдання дослідження, розробляти і формулювати гіпотезу експерименту, розробляти моделі загальноосвітніх навчальних закладів, педагогічного процесу, технологій навчання, виховання та розвитку учнів, управлінської і педагогічної діяльності, організаційних структур, системи управління освітнім закладом тощо, створювати умови для реалізації програми експерименту. Разом з тим йому необхідно створити відповідну матеріально-технічну базу, здійснювати фінансове забезпечення, розподіл управлінських функцій; організацію спеціальної підготовки управлінських кадрів; залучення наукових працівників для науково-методичного забезпечення експериментальної роботи; створення системи матеріального і морального стимулювання вчителів-дослідників; мобілізувати зусилля членів адміністративно-управлінської ланки, вчителів, наукових консультантів для розробки програми й методики дослідження, концепції, статуту закладу освіти, альтернативних навчальних планів, програм курсів, спецкурсів, факультативів з основ наук; педагогічних технологій та їх практичну апробацію; виявляти труднощі педагогів, суперечності, які треба розв'язати за допомогою введення змін і нововведень у діяльність педагогічного колективу. Важливо для директора-дослідника вміти оформляти результати експериментальної роботи, фіксувати поточні результати в ході перевірки гіпотези, проводити підсумкові зрізи, порівнювати здобуті результати із прогнозуючими, оформляти та описувати хід і результати експерименту; аналізувати стан об'єкту дослідження, поточних результатів у ході перевірки гіпотези; розробляти шляхи впровадження програми та методики експериментальної роботи в практику роботи інших закладів освіти; прогнозувати позитивні результати експерименту, вміти компенсувати негативні наслідки експерименту. Необхідно також вміти формулювати методичні рекомендації, писати статті в журнали, тези; розробляти рекомендації щодо

використання теоретичних і практичних результатів дослідження; впроваджувати їх в практичну діяльність; поширювати нові методики, технології навчання, виховання та управління, концепції педагогічних колективів інших шкіл району, міста, країни тощо[316].

Як бачимо у запропонованій Л. Калініною моделі, дослідницька діяльність керівника школи є дуже складним та високоінтелектуальним видом праці, який потребує ґрунтовної методологічної і методичної підготовки. Разом з тим, на нашу думку, ця модель потребує певного уточнення. Ми вважаємо, що необхідність володіння керівником дослідницькими знаннями та вміннями, зумовлена, в першу чергу, потребою в об'єктивній управлінській інформації. По-друге, дослідницька діяльність керівника школи є лише засобом вирішення конкретних шкільних проблем, допомагає отримати інформацію, цілеспрямовано її аналізувати, об'єктивно оцінювати і приймати обґрунтовані рішення про стан навчально-виховного процесу та його подальший розвиток.

Тому, поділяючи точки зору Л. Калініної, а також В. Зверєвої ми вважаємо, що керівник, який здійснює дослідницьку діяльність, повинен вміти визначати об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження у відповідності до гіпотетичних передбачень розв'язання управлінської проблеми, здійснювати вибір необхідних для досягнення мети методів дослідження, прогнозувати та відслідковувати результати дослідження, розробляти програму і здійснювати у відповідності до неї констатуючий і формуючий експерименти, проводити збір необхідної в ході дослідження педагогічної інформації та на основі її аналізу робити проміжкові й підсумкові висновки, корегувати хід дослідження, систематизувати його результати та давати їм наукову й практичну оцінку [302], [301].

Узагальнюючи вищезазначене, дослідницьку діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу ми будемо розуміти, як цілеспрямований вид діяльності, зміст якої полягає у отриманні об'єктивної, науково обґрунтованої, достовірної інформації для створення умов і застосування ефективних способів вирішення управлінських, педагогічних та

інших проблем, що виникають у процесі функціонування й розвитку закладу освіти.

Одним з перших в Україні, хто усвідомив важливу роль дослідницької діяльності в управлінні школою та підвищенні якості навчання й виховання школярів був вчений і керівник-практик В. Сухомлинський. Надаючи великої уваги особистому прикладу керівника школи як дослідника, звертаючись до молодих колег керівників він радив: «Якщо ви хочете духом творчого пошуку збагатити життя колективу, будьте самі шукачем і дослідником» [319, с.103]. Предметом наукового дослідження керівника, на його переконання, має бути особистість вчителя-вихователя у всій її складності і багатогранності, що в остаточному визначає секрети його педагогічної майстерності. «Вивчаючи глибоко особисте, індивідуальне, я думаю над тим, як моральні і педагогічні ідеї відбиваються у світі людини, як учитель стає майстром педагогічного процесу» [319, с.105].

Слід відзначити важливу роль щодо нашого дослідження наукових праць Т. Шамової, яка першою визначила управлінську діяльність як діяльність, що має дослідницький характер, вказавши на необхідність розглядати її з цього боку. «Подібність між ними, зазначає вчена, полягає і в методологічній основі, і у логіці здійснення, і в кінцевій меті», зазначає вчена [295, с.7]. Ми підтримуємо таку думку, адже дослідницька діяльність включає аналіз, синтез, виявлення протиріч, постановку проблеми, визначення об'єкта і предмета дослідження, висунення гіпотези, формулювання завдань, моделювання, експериментування. Але й в управлінській діяльності ми використовуємо дослідницькі дії: визначаємо об'єкт і предмет дослідження, передбачаємо, застосовуємо наукові методи, будуємо моделі. В той же час у дослідницькій діяльності, як і в управлінні здійснюються контроль результатів, оцінювання, діагностика, робляться висновки, підводяться підсумки. «Кінцевою метою будь-якого педагогічного дослідження є визначення шляхів і умов підвищення ефективності та якості окремих ланок навчально-виховного процесу. Таку ж саму мету має й управлінська діяльність директора школи» [292, с.107].

Обґрунтовуючи єдність управлінської й дослідницької діяльності, Т. Шамова, підкреслює і їх особливості. «Особливістю управлінської діяльності, зазначає вчена, є те, що: вона завжди спрямована на перетворення об'єкта дослідження, переведення його в якісно новий стан. Однак результат управлінської діяльності об'єктивно не завжди має новизну, частіше він є новим суб'єктивно. Крім того, управлінська діяльність здійснюється в регламентованих умовах, а її кінцевий результат повинен бути завжди позитивним. Дослідницька ж діяльність може здійснюватись в умовах вільного пошуку і припускає можливість отримання негативного результату» [295, с.107]. Але чи потрібно розглядати управлінську діяльність з цих позицій? Вчена дає стверджувальну відповідь. «Це необхідно для того, щоб виявити внутрішні резерви, що приховані в дослідницькій спрямованості управлінської діяльності, тому що не завжди управління в школі здійснюється на належному рівні» [295].

Розгортання в нашій країні інноваційної, експериментальної діяльності обумовлюють необхідність звернення керівників навчальних закладів до новітніх досягнень науки та практики, до самостійного дослідницького пошуку та екстраполяції набутих знань у професійну діяльність, результатом такої роботи повинно стати суттєве підвищення якості освіти школярів. Тому важливе значення для нашого дослідження має й інноваційна діяльність. Вже декілька десятиліть термін «інновація» виступає одним з центральних у різноманітних контекстах: у техніко-технологічних і гуманітарних, соціально-економічних і філософських. Розвиток педагогічної інноватики в нашій країні пов'язаний з масовим суспільно-педагогічним рухом, який зумовлено протиріччям між наявною потребою в швидкому розвитку школи і невмінням педагогів його здійснювати [301]. У зв'язку з цим загострюється потреба в новому знанні, в осмисленні нових понять, таких як - інновація, інноваційний процес тощо. Поняття нововведення (інновація) визначається і як новизна, і як процес введення цієї новизни в практику, і як результат породження, формування і втілення нових ідей [302].

Разом з тим, зазначає М. Поташник, новизна у педагогіці передбачає насамперед наукові відкриття, виявлення непізнаних закономірностей навчання й виховання, дослідницьку, експериментальну розробку високоефективних методик, які дозволяють розв'язувати завдання як сучасної школи, так і школи майбутнього [325]. Підтверджує вищезазначену думку й відома українська вчена О. Савченко, яка визначає поняття «інновація» як: «процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому» [315]. Підтримує ці думки і Л. Даниленко, яка теж вважає, що «педагогічна (чи психолого-педагогічна) інновація характеризується дослідженнями в галузі дидактики, виховання, управління соціальними системами» [298, с.33]. Ми поділяємо ці точки зору і вважаємо, що саме дослідницька діяльність керівників закладів загальної середньої освіти, за умов їх відповідної підготовки, є головним джерелом виникнення нових педагогічних ідей, здатна забезпечити перевірку їх ефективності та корисності для педагогічної науки і практики.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що носіями педагогічних інновацій є творчі, енергійні наукові працівники, керівники та вчителі [300]. Тому важливим питанням для нашого дослідження є з'ясування ролі й місця наукової творчості керівників загальноосвітніх навчальних закладів в управлінській діяльності.

Російська вчена Є. Тонконога підкреслює, що основою творчого начала в управлінській діяльності є володіння керівником навчального закладу системою узагальнених управлінських умінь, які могли б, у нових умовах, перетворюватися в «часткові» уміння, модифікуючись у відповідності до управлінських ситуацій. В якості їх інтегративної теоретичної основи дослідниця бачить міждисциплінарне знання, а також знання про способи їх використання в практичній діяльності, а в якості джерела – систему багатоопераційних інтелектуальних дій [320, с.90]. Ми підтримуємо цю думку, адже важливою умовою ефективної управлінської діяльності є сформованість інтелектуальних умінь, які визначаються (А. Алексюк, Л. Дмитрієва, М. Ільїна, В. Паламарчук, І.

Лернер, М. Ярошевський) як узагальнені розумові дії порівняння, абстрагування, аналізу та синтезу. Здійснюючи дослідницьку діяльність керівник школи повинен володіти вміннями здійснювати аналітико-синтетичну роботу, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки й закономірності, виділяти головне. Позиція вченої є також дуже актуальною у контексті ідеї неперервної освіти та освіти дорослих.

Обґрунтовуючи сутність і специфіку наукової творчості Н. Кузьміна визначає її дворівневу структуру, де виокремлюються педагогічний винахід і педагогічне дослідження. На думку вченої, педагогічні винаходи можуть виникати стихійно під час усвідомлення педагогом невідповідності між цілями і завданнями, які перед ним стоять, і способами, засобами, формами й методами навчально-виховної роботи, які він може використати. На відміну від педагогічного винаходу, педагогічне дослідження – це свідомий і цілеспрямований пошук удосконалення педагогічного процесу на основі використання наукового апарата, який дозволяє зробити його більш успішним [304, с.19].

Таким чином, у багатьох дослідженнях лунає думка про те, що праця керівника школи за характером є творчою, а за своєю сутністю дослідницькою і потребує глибокого вивчення, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду та визначення ефективних методів, прийомів, форм роботи як з дітьми, так і управлінні закладом освіти. Але специфіка педагогічної творчості полягає не лише в оволодінні передовим педагогічним досвідом чи творчому вивченні досвіду колег. Йдеться, насамперед, про новий етап зв'язку науки і педагогічної практики, який, на думку В. Безрукової, полягає в тому, щоб навчити педагогів і, відповідно, керівників закладів освіти, науковими методами розв'язувати актуальні шкільні проблеми [295].

Розглядаючи співвідношення понять «педагогічна творчість» і «педагогічна майстерність» визначення яких дається у ряді наукових праць, ми поділяємо думку І. Зязюна, який зазначає, що «справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань,

високому рівні організованого навчально-виховного процесу, та сутність її в тих якостях особистості, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо» [300, с.29].

Управлінська майстерність керівника школи, на нашу думку, відображає його уміння бачити проблеми, причини і наслідки явищ і подій, які відбуваються чи можуть відбутися, а також уміння досліджувати та впливати на розвиток педагогічного колективу, конкретного вчителя та розробляти стратегію і тактику взаємодії з педагогами, учнями та їхніми батьками.

Система управління закладом загальної середньої освіти пов'язана з визначенням способів (методів) впливу на колектив, його ланки, на окремих співробітників і учнів. З поняттям методів управління тісно пов'язано поняття про технологію праці керівника. Мається на увазі система послідовних операцій та етапів в діяльності керівника, а також система розпоряджень, методів, прийомів і засобів її здійснення [302]. Складність управлінської діяльності полягає в тому, що керівник не може передбачити кожен з неповторних обставин, з якими він стикається повсякденно. У кожній новій, а іноді й непередбачуваній ситуації керівник повинен діяти самостійно, розв'язуючи кожного разу актуальні проблеми. Це вимагає розвитку особистісних якостей керівника, та його вмінь застосовувати не лише окремі дослідницькі методи, але й цілісні методики для вирішення найрізноманітніших шкільних проблем.

У зв'язку з цим Р. Вдовиченко акцентує увагу на такій важливій якості керівника школи як креативність, тобто здатність до творчого розв'язання завдань. Креативність, на її думку, визначає успішність інноваційної діяльності керівника. Саме у процесі розробки і впровадження новацій керівник виступає як новатор і творець. При цьому креативність керівника школи виявляється в його здатності бачити елементи новизни, творчості у діяльності інших людей, передусім підлеглих, в умінні розкрити їх особистісний потенціал [293]. Підтримуючи вище зазначену думку, творчість в управлінській діяльності ми

розглядаємо як діяльність керівника спрямовану на створення умов для творчого зростання і всебічного розвитку педагогів школи. Адже реалізація інноваційної діяльності, в тому числі й управлінської, зазначають Л. Даниленко та Н. Островерхова, передбачає участь у ній лише творчих людей, здатних створити й реалізувати нове, нестандартне, те, що раніше не існувало [298].

Дослідницька діяльність передбачає поетапне формування творчості, її структуризацію. Ця проблема знайшла своє певне відображення в дослідженнях В. Кан-Каліка, Н. Никандрова, Н. Посталюк, Л. Шеховцової, В. Шубинського та ін.. Одночасно, Н. Сердюкова у своєму дослідженні, вказує на взаємопроникнення й рухомість цілісної структури, яка знаходиться у прямій залежності від рівня дослідницько-творчого потенціалу педагога, його готовності до реалізації інновацій у навчально-виховному процесі. Саме дослідницько-творча діяльність педагога, наголошує вчена, забезпечує його самореалізацію, розкриття інтелектуального потенціалу, здатність здійснювати інноваційні процеси та впроваджувати новаторські ідеї у практику [311].

Ми підтримуємо думку тих вчених, які вважають, що: «Не може бути професіоналізму без творчості, не має творчості без дослідження, не може бути дослідження без освоєння його прийомів, методів, підходів» [318, с.180]. Наукове пізнання – це насамперед творчість, тобто виявлення чи створення нового, раніше не відомого. А оскільки пізнання завжди відбувається в тісній взаємодії з практикою, то саме конкретні потреби практики й зумовлюють потяг педагогів і керівників до дослідницької діяльності.

Особливістю управлінської праці й дослідницької діяльності є віддаленість результатів творчої взаємодії керівників, педагогів та учнів. Оскільки керівник і педагоги працюють на майбутнє, то результатом їхньої діяльності мають бути сформовані особистості вихованців. Разом з тим, для того, щоб визначити ефективність і доцільність методів навчання й виховання, часом потрібні роки. Скоротити цю дистанцію, внести корективи на етапі формувального процесу, етапі становлення особистості - одне з головних завдань керівника [320].

У процесі розвитку управління виникають нові реальності й потреби, ускладнюються умови самого управління, що зумовлює необхідність подальшого зростання дослідницької діяльності в даній сфері. Тому приймати рішення, спираючись на досвід, інтуїцію або формально засвоєні знання сьогодні неможливо. Необхідно здійснювати дослідження ситуацій, проблем, умов діяльності людей та на цій основі приймати обґрунтовані рішення серед великої кількості й різноманітності їх варіантів. Крім того, аналіз практичної діяльності керівників шкіл свідчить про те, що багато ситуацій і проблем виникають раптово, а часу на їх осмислення не має, разом з тим несвоєчасне їх вирішення може призвести до кризової ситуації. Звідси впливає необхідність досліджень для прогнозування можливих кризових ситуацій, непередбачених подій, а також для того, щоб оцінити ефективність заходів, які потрібно вжити з метою недопущення таких подій чи ситуацій [323].

На питання в якій сфері керівник школи може здійснювати дослідницьку діяльність, В. Безрукова відповідає - практично в будь-якій: управлінській, організаційній, моральній, дидактичній, методичній, технологічній, там де керівник виявив протиріччя, які з метою їх розв'язання, потребують здійснення наукових досліджень [295].

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що дослідження сьогодні є однією з найважливіших функцій управління, підходом до управління, що забезпечує певну якість управлінських рішень та є головним засобом удосконалення самого управління. Тому й управління закладом загальної середньої освіти ми розглядаємо, як складну цілісну систему, яка включає сукупність взаємодіючих компонентів і створює нові важливі види професійної діяльності керівника, одним із яких є дослідницька діяльність.

Таким чином, обґрунтовуючи зміст, види і форми дослідницької діяльності керівника школи, ми виходимо з розуміння неперервності розвитку особистості, що передбачає постійне прагнення до творчості, саморозвитку та самовдосконалення. Освічена людина, з цих позицій – це людина, яка здатна

максимально реалізувати свій інтелектуальний, творчий, особистісний потенціал і моральні можливості.

Аналіз наукової літератури і практики доводить, що науково-дослідницька діяльність є однією з найбільш соціально-значущих і економічно доцільних сторін діяльності людини. Виконуючи цілий ряд надзвичайно важливих функцій, таких як: аналітична, моделююча, системоутворювальна, оптимізуюча, орієнтаційна, прогностична, інформаційна, інноваційна вона забезпечує перспективний розвиток економіки, суттєво збагачує культуру, привносить запас міцності в інтелектуальний потенціал суспільства, визначає соціальний прогрес.

5.5 Особливості впровадження питань екологічної безпеки до наукової роботи здобувачів вищої освіти

Постійно зростаюча інформатизація наукових досліджень та збільшення як кількості, так і темпів оновлення інформаційного простору, в тому числі й екологічного спрямування, дані якого використовуються в наукових дослідженнях не тільки профільних, тобто екологічних спеціальностей вищої освіти, а й в технічних спеціальностях, підштовхують до імплементації поняття екологічної безпеки в науково-дослідні роботи здобувачів всіх рівнів вищої освіти.

У цих умовах технологія навчання, орієнтована на засвоєння готових знань, не може бути визнана раціональною та перспективною. Необхідні нові технології освіти, що пов'язані з формуванням інтелектуальної культури і піднесенням творчих здібностей фахівців [326]. Тобто, більш глибоко розкриваючи тему дослідження, необхідно сказати, з одного боку, про специфіку та суперечливість самого поняття екологічної безпеки, яке відображається практично в усіх сферах життєдіяльності людини, а відповідно і наукових дослідженнях, а з іншого боку, про специфіку набуття певних компетенцій в процесі наукової роботи здобувачів вищої освіти.

Згідно «Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 рр.» [327] особливу увагу при забезпеченні якісної освітньо-наукової діяльності, підвищенні конкурентоспроможності вищої освіти необхідно приділяти увагу сприянню використання інноваційних технологій і новітніх засобів навчання в освітньому процесі, тому на нашу думку за для підтримки процесу екологізації вищої освіти, впровадження питань екологічної безпеки в наукові роботи здобувачів є досить доцільним.

Очікуваним результатом реалізації Стратегії є створення сучасної ефективної системи вищої освіти, яка задовольняє потреби громадян, економіки та суспільства, має гідну репутацію та є конкурентоспроможною на внутрішньому та світовому ринку освітніх послуг [327].

Одним з пріоритетних засобів підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти може слугувати науково-дослідна робота, яка спрямована на формування навичок творчо застосовувати в своїй подальшій практичній діяльності новітніх досягнень науково-технічного прогресу, інноваційних технологій, наукових розробок, а відповідно дасть змогу майбутнім фахівцям швидко адаптуватися до умов ринкової економіки та конкуренції, яка стрімко зростає.

Слід зазначити, що за для забезпечення єдності та зберігання послідовності навчального, виховного, наукового, та професійно-технічного рівня здобувачів вищої освіти, застосування в навчальному процесі саме науково-дослідної роботи допоможе посилити розвиток творчих здібностей, та залучити молодь до конструкторської, наукової, творчої чи технологічної діяльності.

Постійні та різнобічні спроби охопити та прослідити прояви питання екологічної безпеки в різних галузях призвели до необхідності всебічного та більш глибокого вивчення наукового розуміння самого поняття, а тим більш і відображення його в різних наукових сферах пізнання.

Виходячи з самого визначення поняття екологічна безпека – сукупність дій та комплекс відповідних заходів, процесів, які забезпечують екологічний баланс на планеті та в різних її регіонах на рівні, до якого людина може адаптуватися фізично, без збитків (політичних, соціальних, економічних). Це також будь-яка діяльність людини, що виключає згубний вплив на екологічне середовище та не порушує баланс природних або змінених людиною природних компонентів середовища і процесів, що зумовлює тривале або необмежене в часі існування певної екосистеми [328], тому можливість використання цього поняття в науковій роботі здобувачів вищої освіти є доволі актуальним та доцільним, оскільки сама система екологічних, економічних, політичних, соціальних та інших питань охоплює багатоаспектність цього визначення.

Хилько М.І. в своїх дослідженнях [329] визначає, що саме відсутність необхідних знань в умовах, коли антропогенні чинники так чи інакше втручаються в усі природні процеси на землі, в умовах, коли ми ще не навчилися

передбачати (в тому числі і негативні наслідки) своїх впливів на природні процеси, саме небезпека «діяльного невігластва» і робить проблему екологічної освіти актуальною, і такою що потребує негайного вирішення.

В роботі [327] визначається, що екологічна проблема є предметом дослідження цілого комплексу наук, який можна назвати соціально-екологічним комплексом. Як і інші комплексні проблеми, вона представляє собою предмет цілісного дослідження, вимагаючи органічної єдності і взаємодії різних наук з метою сумісного вивчення даного предмету і синтезування в єдине ціле всіх результатів, одержаних різними способами і прийомами.

Але, на нашу думку, запропонований комплекс слід досить суттєво розширити до соціально-екологічно-економічного комплексу, оскільки результати (особливо негативні) впливу на навколишнє середовище відображаються не тільки в соціальній площині, а й в економічній безпосередньо. Тому і розглядати питання екологічної безпеки з точки зору економічних результатів є дуже важливим.

А опираючись на саме визначення поняття екологічної безпеки де мова йде про наслідки антропогенної діяльності на оточуюче природне середовище які загрожують сталому розвитку та життєдіяльності людини, то запропонований вище комплекс можна розширити й до більш масштабних питань, як то технічно-виробнича сфера, політичні відносини, міжнародні стосунки і т.і.

Саме тому, імплементація питань екологічної безпеки до наукової роботи здобувачів в закладах вищої освіти повинна проводитися з метою розвитку широкого світогляду, творчого мислення, вдосконалення навичок проведення самостійних наукових досліджень. При цьому не слід забувати про те, що кожен дослідник це особистість і необхідно підтримувати в кожному прагнення до бажання брати участь у розробці найбільш актуальних науково-технічних проблем, та що є більш важливішим, так це впровадження цих наукових розробок та результатів на практиці.

Основними завданнями науково-дослідної роботи здобувачів є [326]:

- навчання методології раціонального та ефективного здобування й використання знань;
- удосконалення й пошук нових форм інтеграції системи вищої освіти з наукою та виробничою діяльністю в рамках єдиної системи навчально-виховного процесу;
- підвищення навичок наукової, творчої та дослідницької діяльності;
- участь здобувачів у наукових дослідженнях, реальних розробках і технічній творчості;
- освоєння сучасних технологій у галузі науки, техніки, виробництва;
- знайомство із сучасними науковими методологіями, робота з науковою літературою;
- виявлення здібної молоді для подальшого навчання в аспірантурі, роботи на кафедрах і в наукових лабораторіях.

В роботі [328] екологічна безпека розглядається з декількох ракурсів:

1. З боку наслідків антропогенної діяльності в ракурсі соціальної проблематики;
2. Природничо-наукова проблема, так як вона торкається суттєвим чином і в усе більших масштабах процесів, що протікають в біосфері;
3. Виробничо-технічна проблема, оскільки вона стосується виробничої діяльності, пов'язаної з негативними змінами в навколишньому середовищі;
4. Сільськогосподарська проблема, тому що від її вирішення залежить сільськогосподарське виробництво (зменшення деградації земель, боротьба з шкідниками, підвищення урожайності та інше);
5. Медична проблема, пов'язана зі здоров'ям людей;
6. Проблема військових наук, оскільки вона може бути використана як засіб військовополітичного тиску.

Та на нашу думку, до цього переліку слід додати економічну складову, елементи якої присутні в кожному з вище перерахованих пунктів.

Як визначає Л.І. Юрченко в соціально-економічному комплексі наук є поєднання трьох видів взаємодій [330]:

- Взаємодія наук з об'єктивною дійсністю або з тим реальним об'єктом, котрий вони досліджують;
- Взаємодія наук з практичною діяльністю;
- Взаємодія наук між собою в процесі пізнання можливостей і реального створення екологічної безпеки.

Тому відбувається у певній формі взаємодія і перетікання понять з однієї наукової площини до інших. Цей процес відбувається декількома способами, і перехід поняття зі зберіганням змістовного навантаження, і поява так званих «гібридних» визначень, і формування загальнонаукових понять. За останні роки інтеграція понятійно-категоріального апарату відбувається дуже стрімкими темпами. Проте некоректне чи хибне використання цієї інтеграції може призвести лише тільки до негативних наслідків, а не до активного розвитку [331].

Загально прийнято вважати, що наукове дослідження від початкової стадії формування задуму або ідеї, до кінцевого оформленого продукту є індивідуальною працею, але в науково-дослідній роботі здобувачів вищої освіти велику роль відіграє керівник, який вчасно спрямовує, надає консультування наукового та педагогічного характеру. Такому формату співпраці викладача зі здобувачем властиві деякі загальні методологічні підходи. Раніше накопичені наукові знання перебувають у постійній взаємодії з новітніми науковими результатами. Окрім того, що саме найкраще та прогресивне відображається у переході до нового, відбувається процес інтеграції наукових течій, поєднання наукових напрямків.

В науковому сенсі поняття «вивчати» - означає бути науково об'єктивним. І брати до уваги весь перелік факторів незважаючи на складність їх пояснення чи практичного застосування. Окрім становлення самого наукового факту необхідно ще й пояснити його теоретичне, загальнопізнавальне та практичне значення.

Накопичення наукових фактів під час дослідження – завжди творчий процес, в основі якого лежить задум дослідника, його ідея. У філософському визначенні ідея являє собою продукт людської думки, форму відображення

дійсності. Ідея відрізняється від інших форм мислення й наукового знання тим, що в ній не лише відображено об'єкт вивчення, а й міститься усвідомлення мети, перспективи пізнання та практичного перетворення дійсності [326].

В роботі [332] наукові дослідження починаються з інформаційного пошуку. Потім переходять до наукового пошуку. Між інформаційним і науковим пошуком існує діалектичний взаємозв'язок, оскільки науковий пошук починається з висування гіпотези, яка перевіряється експериментом. Шлях до гіпотези пролягає через ідеї, поява яких можлива лише завдяки синтезу природничо-наукового й філософського знання. Отримане таким шляхом знання носить лише вірогідний характер і потребує практичної перевірки.

Інструментарієм при переході від гіпотези до теорії можуть виступати функції аналізу та синтезу, які є поєднуючими ланками для форм наукових досліджень, але роз'єднують за функціями.

Аналіз – метод наукового дослідження шляхом розкладання предмета на складові, тоді як синтез – це поєднання отриманих під час аналізу частин у ціле. Методи аналізу та синтезу в науковій творчості органічно пов'язані між собою і можуть набувати різних форм залежно від властивостей досліджуваного об'єкта, мети дослідження, ступеня пізнання об'єкта, глибини проникнення в його сутність [335].

Природне прагнення науковця до встановлення причинно-наслідкових зв'язків приводить узагальнення теорій та гіпотез, логічних висновків в тій чи іншій галузі дослідження та дозволяє перейти від інтуїтивних передбачень до продуктивних висновків.

На ранніх етапах наукових досліджень накопичується та аналізується велика кількість фактичного матеріалу, яка підштовхує науковця до певних узагальнень та гіпотез, подальший процес – це систематизація результатів, визначення принципів та законів.

Незважаючи на те, що студенти в ході науково-дослідної роботи можуть вести нецілеспрямований пошук, проте вони, найчастіше інтуїтивно, можуть залишатися в рамках якоїсь цілком певної предметної області і, як правило,

майже повністю її охоплювати. Проблема ставиться щодо предметної області. Відкриття й аналіз нової предметної області завжди буде найважливішою проблематикою науки. Традиційно вважається, що предмет – явище дійсності, на яке направлено пізнання. Розділити проблему і предмет складно: предмет завжди породжує проблему й характеризує проблемний характер людського буття, а проблема обумовлює пошук і визначення предметної області [333].

Окреслюючи питання екологічної безпеки в наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти, на нашу думку, слід використовувати системний та комплексний підхід, що позначається багатогранним характером самого визначення цього поняття та необхідністю вивчення з багатьох сторін застосовую методи як технічних, математичних так і суспільних наук.

Як визначає автор [328] до методичних помилок наукових досліджень прибавляються прорахунки практичної діяльності. Саме синтез недосконалість наукової методології в оцінці екологічної безпеки та недосконалість використовуваних технологій разом з прорахунками практичного їх застосування і є основною причиною антропогенних екологічних криз. Екологічна безпека являє собою своєрідну соціоприродну і наукову реальність, дослідження якої повинно проводитись з допомогою відповідного методологічного інструментарію. Його необхідно визначити і пристосувати до дослідження. Основними інструментами, відібраними для такого дослідження, є методологічні підходи.

Методи досліджень бувають [334]:

- загальні, що діють у всіх галузях науки і на всіх етапах дослідження; загальнонаукові, тобто придатні для всіх наук;
- часткові – для певних наук;
- спеціальні – для однієї специфічної науки.

Такий поділ методів завжди умовний, оскільки в міру розвитку пізнання науковий метод може переходити з однієї категорії в іншу.

Як було зазначено вище, при вивченні питання екологічної безпеки, як складної наукової проблеми, на особливу увагу заслуговує системний підхід.

Тому, що саме цей підхід здатен бути засобом пізнання такої складної структури як екологічна безпека, з великою кількістю елементів, внутрішніх і зовнішніх зав'язків.

Саме тому, що системний підхід дозволяє враховувати великий масив даних та враховувати значну кількість зав'язків які спостерігаються в соціо-еколого-економічних дослідженнях, елементом яких і є екологічна безпека, він дозволяє більш чітко передбачувати екологічні та інші наслідки антропогенної діяльності людини.

Запропонований авторами соціо-еколого-економічний підхід при дослідженнях екологічної безпеки необхідно розглядати як методологічно-орієнтований при оптимізації зав'язків між суспільством, навколишнім природним середовищем та економічною системою.

Даному підходу властиві певні особливості, а саме:

- орієнтація на тісний зв'язок та взаємозалежності в соціо-еколого-економічній системі;
- усвідомлення, що суспільство є окремим елементом природи та залежить, від його законів та процесів й одночасно є елементом економічної системи зі своїми законами та зв'язками;
- використання принципів системності при дослідженні сукупності всіх можливих взаємозв'язків;
- використання методів прогнозування (з різними часовими інтервалами, в довгостроковій та короткостроковій перспективі) при визначенні всього спектру наслідків антропогенного навантаження на навколишнє природне середовище.

Таким чином, можна зробити висновок, що при впровадженні поняття екологічної безпеки в наукові розробки здобувачів вищої освіти поряд з загальноприйнятими методологічними підходами, мають місце і специфічні, самостійні методологічні підходи, які зумовлені галузями їх конкретного застосування та реалізації. При цьому, слід сказати, що наукові дослідження – це

одна з найскладніших форм, тому всі дослідження, які спрямовані на спрощення схем виявляються неефективними.

В залежності від конкретної ситуації, визначення вузлових моментів дослідження, формується та чи інша схема проведення самого наукового дослідження, а саме які фактори, теорії, моделі, методи будуть використовуватися та які взаємозв'язки необхідно визначити та обґрунтувати.

Таким чином, здобувач повинен з самого початку визначитися: на якому предметному полі він має намір працювати, і для ефективної роботи в подальшому не виходити за його межі.

5.6 Елементи професійно орієнтованої медіаосвіти у розвитку фахової компетентності студентів спеціальності «Нафтогазова інженерія»

Вступ. Сучасний навчальний процес суттєво базується на використанні інтернет-ресурсів. Медіаінформаційна грамотність є невід'ємною складовою фахової компетентності спеціаліста – від бакалавра до доктора наук [336-339]. Вона органічно поєднується з викликами і запитам V і VI технологічних устроїв (відповідно «Епоха комп'ютерів і телекомунікацій» та «Нанотехнології») [356, 365-367]. Цей напрямок прогресу об'єднує поняття медіадидактика [340, 341, 342], яка активно розвивається [343, 344].

Мета статті – введення до наукового обігу досвіду використання елементів професійно орієнтованої медіаосвіти студентів технічних спеціальностей, зокрема, спеціальності «Нафтогазова інженерія».

Методи дослідження. У дослідженні використано загальнонаукові методи: аналізу та синтезу, аналогії, системний аналіз, спостереження.

Поняття «професійно орієнтована медіаосвіта» у вітчизняній науці вперше з'явилося в напрацюваннях відділу теорії і методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та в публікаціях часопису «Вища освіта України» [345, 346, 347]. Згодом воно стало складником парасолькового поняття «медіадидактика» [348, 349, 350]. Сучасні вітчизняні дослідження і освітня практика в цій царині охоплюють різні аспекти професійно орієнтованої медіаосвіти. Зокрема, в галузі технічної вищої освіти. Свого часу на кафедрі видавничої справи і редагування НТУ України «КПІ» було успішно впроваджено експериментальний спецкурс «Медіаосвіта» [351], практика викладання якого привела до усвідомлення, що у вищій технічній школі слід вести мову не просто про медіаосвіту, а про професійно орієнтовану, тобто таку, що орієнтована на певний фах студентів.

Виклад основного матеріалу. Використання елементів професійно орієнтованої медіаосвіти студентів технічних спеціальностей сьогодні має місце в ряді університетів України. У різних навчальних закладах пропонувалися

навіть спецкурси з медіаосвіти [352, 353]. Розвиток медіадидактики вищої школи постійно збагачується новітніми технологіями, термінами, поняттями.

Звичайно, застосування і розвиток медіатехнологій в освіті залежить, у першу чергу, від медіакомпетентності викладачів і студентів, наявних у виші ресурсів і професійної медіакоманди у бібліотеці (репозитарії), у навчальному відділі, на факультетах та науково-освітніх інститутах (освітні платформи тощо), видавничий відділ (зокрема, методичний супровід електронних підручників і посібників), редакції університетських фахових видань (інтеграція з національним та міжнародним інтернет-простором), розвитку вишом внутрішніх інтернет-комунікацій на всіх рівнях.

У зв'язку з цим, всі учасники освітнього і науково-дослідницького процесу постійно підвищують свою медіа-кваліфікацію. Викладачі та науковці обов'язково реєструються/моніторять свій рейтинг на сторінках наукометричних баз та інтеграторів інформації, пошукових систем Google Scholar, Scopus, Publons, Index Copernicus International, WorldCat, сторінках наукового порталу світової дослідницької спільноти Research Gate, сайті НАУКОВЦІ УКРАЇНИ (Координатор проекту: Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), а також, бажано, мають свої сторінки в соціальних мережах, дотичних до освітнього і науково-дослідницького процесу: linkedin, Twitter, Facebook, Вікіпедія тощо. Це не тільки суттєво збільшує пізнаваність окремого дослідника, викладача, але й збільшує його рейтинг, рейтинг кафедри, лабораторії, факультету/інституту, вишу (зокрема, Вебометричний рейтинг).

Постійно з'являються нові навчальні ресурси: наприклад, різноматичні вебінари, WeStudy – українська мультифункціональна онлайн платформа навчання, IT-арена – навчальний вебсайт з інформаційних технологій, фахово-орієнтовані Фейсбук-сторінки тощо. Всі вони надають електронний освітній (навчальний) ресурс (EOP) – навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі і представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах. Активно розвиваються Web 2.0 — інформаційні технології, які дозволяють користувачам створювати

та поширювати власний контент у всесвітній павутині. Web 2.0 ґрунтується на декількох технологіях: AJAX, JSON, SVG, RSS, XPath, Canvas.

В якості навчальних матеріалів в сфері медіаосвіти використовується монографія «Новітні освітні технології сучасної медіадидактики» [354], публікації, котрі широко представлені в профілі «Медіаосвіта» в Гугл-академії [355], а також студентські знахідки з інтернет-простору. Цікавими і корисними для вітчизняних викладачів і медіапедагогів-дослідників є англомовні джерела зі США, Канади, Великої Британії, Австралії, роботи Ш.Гоне із Франції, праці німецьких дидактів. Зауважимо принагідно, що розділ медіапедагогіки чи не найкраще представлений в німецькомовному розділі Вікіпедії.

Отже, зупинемося на окремих аспектах досвіду використання елементів професійно орієнтованої медіаосвіти студентів технічних спеціальностей, зокрема, спеціальності «Нафтогазова інженерія», який накопичений в НТУ «Харківський політехнічний інститут», НТУ «Дніпровська політехніка», Криворізький національний університет та ін. вітчизняних вишах технічного профілю. На базі наявного досвіду представимо перспективну розробку плану спецкурсу «ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА МЕДІАОСВІТА», який з певною адаптацією можна використовувати для аспірантів, докторантів і на курсах підвищення кваліфікації викладачів вишів технічного профілю.

**Спецкурс «ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА МЕДІАОСВІТА»
(для спеціальностей 184 «Гірництво» і 185 «Нафтогазова освіта»)**

Тематичний план

Тема 1 Вступ: предмет, мета і завдання медіаосвіти. Термінологія медіа й медіаосвіти. Поняття «медіакультура», «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіапедагогіка», «медіапсихологія», «медіадидактика». Ключові поняття медіаосвіти. Теорії медіаосвіти [348, 357]

Тема 2 Основи медіакомпетентності. Розвиток професійної компетентності засобами медіаосвіти. «Старі», «нові» й «новітні» медіа. Поняття «медіапродукт». Короткий огляд розвитку преси, радіо, телебачення, кіно, відео, Інтернет-мережі.

Тема 3 Технічна, зокрема, гірнича та нафтогазова галузь в енциклопедичних словниках, довідниках (паперові й он-лайн видання). Видавнича діяльність освітніх, наукових та видавничих установ технічної, гірничої та нафтогазової спрямованості: медіаосвітній погляд. ПРЕСОДИДАКТИКА [358].

Тема 4 МЕДІАДИДАКТИКА ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ (пресодидактика, кінодидактика, радіодидактика, теледидактика, мультимедіадидактика, інтернет-дидактика). Інтернет-дидактика та її складники (вікідидактика, сайтодидактика, блогодидактика, вебінародидактика) тощо[348]

Тема 5 Медіаосвіта – засіб розвитку критичного мислення як однієї з фахових компетентностей. Розвиток критичного мислення. Критичне мислення в пошуку нових шляхів вирішення науково-технічних проблем. [348, 357]. Навчальні і наукові фільми про науку і практику видобування і переробки корисних копалин – через критичне мислення майбутнього фахівця.

Тема 6 Технічна, зокрема гірнича галузь в українській, англійській, латинській Вікіпедіях. ВІКІДИДАКТИКА [359, 368, 369]

Тема 7 БЛОГОДИДАКТИКА. Сайти і блоги технічної спрямованості в соціальній мережі та їхня медіаосвітня функція. Сайто- і блогодидактика [360].

Тема 8 Професійно-орієнтована медіаосвіта майбутнього інженера, бакалавра, магістра, доктора філософії. Джерела, складники, перспективи. ВЕБІНАРОДИДАКТИКА [361]. Роль вебінарів з фаху у професійному становленні майбутнього фахівця.

Тема 9 Галузеві бібліотеки та музеї, їхня медіаосвітня діяльність. Бібліотеки та музеї он-лайн. БІБЛЮДИДАКТИКА [362]. Музеї (гірництва, нафтогазової справи, музеєфікація гірничих підприємств) в інтернет-мережі. МУЗЕЄДИДАКТИКА.

Тема 10 Конференція як медіаосвітня технологія [363]. Підсумкове заняття. Захист рефератів за тематикою курсу (залікове заняття)

Представлений спецкурс зорієнтований на потреби майбутніх працівників гірничої і нафтогазової сфери. Проте, як показав наш досвід, він легко може бути

трансформований для навчальних закладів різних профілів. Ідеологією курсу є зміна пріоритетів у комунікативних стосунках між ЗМІ та аудиторією фахівців – споживачів медіапродукту.

Програмою передбачено лекційні і практичні заняття, в т.ч. - заняття з моделювання медіаосвітніх і професійно орієнтованих ситуацій; тести, самостійна науково-пошукова робота; підготовка рефератів за проблематикою курсу (участь у студентській науково-дослідній роботі); захист реферату або зніційованого самими студентами медіапроекту за проблематикою курсу; залік. Коло завдань курсу характеризується як методолого-практичне.

Розроблений і апробований у навчальному процесі спецкурс «Професійно орієнтована медіаосвіта» переслідує мету: формування і розвиток медіакультурної компетентності майбутнього працівника сфери технічних наук, видобувної промисловості за допомогою і на матеріалах фахових медіаосвітніх текстів через засоби масової комунікації. Останні виступають додатковими навчальними джерелами з огляду на потребу їх вивчення та подальше використання у професійній діяльності як засобу самоосвіти упродовж життя. Медіакомпетеність стає вагомим складником професійної компетентності фахівців. На поточних заняттях послідовно вирішуються завдання набуття знань у галузі медіаосвіти, її історії, теорій, технологій, інформаційної культури і навичок застосування цих знань на практиці. Проведення практичних занять спрямоване на закріплення знань, набутих під час опанування теоретичного курсу, орієнтує студентів на подальшу самостійну роботу за тематикою курсу, на використання фахово-орієнтованих джерел упродовж життя.

Висновки. 1. Медіаінформаційна грамотність є невід'ємною складовою фахової компетентності спеціаліста – від бакалавра до доктора наук. Вона органічно поєднується з викликами і запитам V і VI технологічних устроїв (відповідно «Епоха комп'ютерів і телекомунікацій» та «Нанотехнології»). Медіапедагоги розглядають кілька варіантів впровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у загальноосвітньому чи вищому навчальному закладі; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо,

Інтернет; самостійну/безперервну освіту медіазасобами та ін. 2.Формування медіаграмотності майбутніх фахівців у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема – завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін. Отже, запровадження професійно орієнтованої медіаосвіти до фахової підготовки є актуальним завданням педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного європейського освітнього простору. 3 У науковий обіг вводиться досвід використання елементів професійно орієнтованої медіаосвіти студентів технічних спеціальностей, зокрема, спеціальності «нафтогазова інженерія».

5.7 Проблема психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності

Проблема психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності є надзвичайно пріоритетною в контексті європейських вимог та орієнтують систему освіти на новітні пошуки розв'язання професійних завдань в контексті інноваційних змін. Сучасна інноваційна система освіти виставляє високі вимоги до теоретичної та практичної підготовки фахівців соціономічного профілю. Психологічна готовність фахівця соціономічного профілю до розроблення, апробації та впровадження інновацій постає необхідним компонентом його професійної готовності.

Пріоритетні напрями щодо формування інноваційної та творчої особистості у відповідності до вимог суспільства відображені в концептуальних, законодавчих та державних документах: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Національній стратегії розвитку України на період до 2021 року, наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності».

В контексті упровадження інновацій є певні проблеми в діяльності фахівців соціономічного профілю, наприклад, невідповідність інноваційних та державних програм, необхідність узгодження різних концепцій та нових методичних розробок. Важливим залишається проблема психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної діяльності та адаптації нововведення до конкретних умов праці.

Актуальність дослідження проблематики психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності залишається важливою, адже психологічна складова є вирішальною у структурі готовності особистості до виконання нею професійних функцій.

У контексті нашого дослідження психологічна готовність – це складна психологічна категорія, психологічний феномен, що включає в себе низку взаємопов'язаних структурних компонентів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до професійної діяльності. Важливо відзначити, що психологічна готовність має динамічну структуру та удосконалюється в процесі професійної діяльності. Враховуючи значущість вказаних проблем доцільно систематизувати та узагальнити погляди науковців щодо психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Проблему психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності ґрунтовно розглядають: О. Алпатова (особливості процесу формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності); М. Артюшина (формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності в освіті); О. Бартків (готовність педагога до інноваційної професійної діяльності); О. Бондарчук (технологія розвитку психологічної готовності керівників закладів освіти до діяльності в умовах соціальних трансформацій); О. Варгата (питання психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності в контексті психолого-педагогічного осмислення); І. Гавриш (формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: методологічний і теоретичний аспекти); І. Дичківська (готовність педагога до інноваційної професійної діяльності); О. Дубасенюк (структурні компоненти готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності); В. Івкін (формування психологічної готовності менеджерів середньої освіти до управління змінами в освітніх організаціях); Н. Кавуненко (визначення змісту та структури особистісної готовності до професійної діяльності); Л. Козак (критерії готовності до інноваційної професійної діяльності); Н. Левшенюк (психологічні чинники особистісної готовності викладача післядипломної педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах змін); Л. Лісіна (особливості інноваційної діяльності викладача

інституту післядипломної освіти); О. Огієнко (формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя); В. Олійник (наукові засади інноваційних перетворень в закладах післядипломної педагогічної освіти); Н. Плахотнюк (критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності); А. Прокопенко (психолого-педагогічні детермінанти формування психологічної готовності психологів до професійної діяльності); Г. Сиротенко (окремі аспекти інноваційної діяльності педагога); О. Соснюк (формування психологічної готовності до інноваційної діяльності); Н. Сухоставська (концептуальна модель формування готовності майбутніх фахівців філологічного напрямку до педагогічної діяльності); В. Уруський (формування готовності вчителів до інноваційної діяльності); В. Чудакова (психологічна готовність до інноваційної діяльності як чинник формування конкурентоздатності особистості в умовах швидкозмінного середовища); Л. Шевченко (підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності).

Попри доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень з питань психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності, зазначаємо, що неузгодженими залишаються погляди науковців щодо сутності, структури та компонентів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Метою дослідження є здійснити теоретико-експериментальне дослідження психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Завдання дослідження: по-перше, розкрити сутність змісту поняття «психологічна готовність фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності»; по-друге, визначити структурні компоненти та критерії психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності; по-третє, здійснити експериментальне дослідження психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Психологічна готовність займає важливе місце серед інших видів готовності та становить єдність професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Психологічна готовність сприяє, як адаптації професійної діяльності, так і удосконаленню кваліфікації майбутнього фахівця. До представників соціономічних професій «людина-людина» ставлять підвищені вимоги, адже передбачають постійну взаємодію з людьми, встановлення та підтримку контактів, розуміння людей.

У сучасній психолого-педагогічній літературі та різних наукових джерелах поняття психологічної готовності трактується, як:

- якість особистості;
- психологічний стан і суттєва ознака установки;
- психологічна умова успішності виконання діяльності;
- цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, практичними вміннями і навичками;
- складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей [370].

О. Бартків вважає, що «готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у фахівця мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії». Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [371].

О. Ігнатович стверджує, що під готовністю до інноваційної діяльності слід розуміти особистісні властивості, які характеризуються мотивованістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні і розповсюдженні освітніх інновацій [372].

В. Чудакова переконана, що «будь-які нововведення, ініційовані на рівні керівництва, приречені на неефективність, якщо виконавчий рівень не сприймає

педагогічні інновації як значущі, корисні та необхідні». Тому автор вважає, що саме психологічні чинники потребують детального дослідження та врахування у процесах управління освітніми інноваційними проектами [373].

Здійснивши теоретико-методологічний аналіз означеної проблеми в контексті психолого-педагогічного осмислення, під психологічною готовністю до інноваційної професійної діяльності слід розуміти інтегральне, динамічне, багатокомпонентне, цілісне особистісне утворення, яке характеризується специфічним поєднанням наявності знань і вмінь фахівців соціономічного профілю до професійної діяльності; високим рівнем розвитку емоційної та мотиваційної сфери; розвитком інноваційного, критичного та гнучкого мислення; розвитком творчого потенціалу та рефлексивності; володінням методами саморегуляції та прийомами самоаналізу; володінням інноваційними технологіями та техніками комунікативної взаємодії; володінням нестандартними прийомами до розв'язання професійних завдань; прагненням до саморозвитку, самоактуалізації та професійного зростання [374].

Важливим у контексті нашого дослідження є врахування психологічних чинників, що безпосередньо, чи опосередковано впливають на розвиток психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності в сучасних умовах постійних змін.

На основі аналізу наукових джерел проведено інтернет-опитування, метою якого було визначити психологічні чинники, що в свою чергу, стимулюють та перешкоджають інноваційній діяльності. Психологічними чинниками, що стимулюють визначено: саморозвиток, самоосвіта, високий рівень рефлексії та мотивації, організація та умови праці, новизна діяльності, інтерес до роботи, можливість самовдосконалюватися. Психологічними чинниками, що перешкоджають є: власна інерція та пасивність, особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття, розчарування від невдач, відсутня підтримка колег, стан власного здоров'я, неадекватний зворотній зв'язок, авторитарний стиль взаємодії з боку керівництва, жорсткий контроль та

придушення ініціативи, невміння застосовувати інноваційні технології, нестача часу, обмежені ресурси [375].

Процес формування психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, вимагає врахування таких концептуальних підходів як: гуманістичний, системний, акмеологічний, компетентнісний та андрагогічний.

Аналіз концептуальних підходів засвідчує, що погляди більшості сучасних науковців зводяться до того, що гуманізація освіти неможлива без гуманістичного переосмислення її функцій – перша з них звернена до суспільства і передбачає передачу індивіду суспільного досвіду (правила соціальної поведінки, цінності, знання, вміння, навички та ін.) для забезпечення ефективного його функціонування; друга – до індивіда, її сутність полягає у наданні йому допомоги у пристосуванні до вимог суспільства та знаходження свого «Я» у ньому [376].

Отже, пріоритетною ідеєю гуманістичного підходу у контексті нашого дослідження, є орієнтація на особистість, що зумовлює стимулювання й організацію професійної діяльності та сприяє самовизначенню, самооактуалізації, самореалізації творчого потенціалу фахівця соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Авторитетні вчені сучасності доводять, що інноваційні процеси в системі освіти можливі лише за умови впровадження системного підходу. Під основними ознаками системи визначають: цілісність, зв'язність та наявність функцій.

Таким чином, інноваційну діяльність та процес формування психологічної готовності до неї, слід розглядати як досить специфічну і структуровану систему, що включає в себе такі складові:

- цільову складову, яка впливає на структуру й зміст освіти;
- змістову складову, яка впливає на зміст та структуру освіти в цілому;
- процесуальну складову, яка впливає як на структуру навчально-пізнавальної діяльності, так і на структуру професійної діяльності;

- технологічну складову, яка реалізується розробкою та впровадженням науково-методичного та психологічного супроводів.

У ході нашого дослідження, важливим вбачаємо, усвідомлення системності явища психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної діяльності, що в свою чергу запобігатиме однобічності, статичності, механічності розуміння сутності даного психологічного феномену.

Професійна діяльність фахівців соціономічного профілю має бути спрямована на створення таких психологічних, комфортних умов для реалізації та становлення спеціалістів зі сформованою професійною компетентністю, що включає розвинуті творчі здібності, уміння самостійно і впевнено розв'язувати важливі професійні, особистісні та суспільні проблеми, здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Натепер найперспективнішим у плані вирішення проблеми саморозвитку як особливої духовної діяльності, що є стрижневою складовою частиною загальних і спеціальних компетентностей сучасного професіонала, вважається акмеологічний підхід. Пріоритетними ознаками акмеологічного підходу є: з'ясування індивідуально-психологічних особливостей розвитку особистості на різних ступенях зрілості та в період «акме» та удосконалення особистості фахівця, допомогти йому у досягненні вершин професійного зростання.

У професійній педагогічній освіті практикується впровадження акмеологічних технологій, зорієнтованих на безперервне вдосконалення особистості фахівця соціономічного профілю через розвиток його професійного мислення під час виконання фахових завдань.

У нашому контексті дослідження впровадження акмеологічного підходу передбачає врахування рівня психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності, врахування рівня творчого та інноваційного потенціалу, врахування рівня адаптації до інноваційної діяльності та рівня досягнення вершин власних можливостей, тобто тих чинників, які закладено в основу професійної компетентності.

Важливим концептуальним підходом у формуванні психологічної

готовності до інноваційної професійної діяльності, вважаємо доцільним впровадження компетентнісного підходу, що поєднує у собі професійні знання і вміння, оволодіння компетенціями у професійній діяльності. розвиток творчості, наявність вмінь до самоаналізу, тобто компетентнісний підхід передбачає, що фахівець соціономічного профілю має бути компетентним у вирішенні поставлених професійних завдань.

Підґрунтя андрагогічного підходу становить розвиток андрагогіки, яка створює теоретичні і методичні основи діяльності, що допомагають дорослим набуті загальні професійні знання, засвоїти досягнення культури і сформувані (чи переглянути) життєві принципи.

Таким чином, андрагогічний підхід у контексті нашого дослідження, процес удосконалення фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, який сприяє розвитку професійної компетенції та творчому потенціалу особистості.

Здійснивши аналіз концептуальних підходів до системи освіти, можна констатувати, що у сучасному світі відбувається зміна змісту освіти та концептуальних підходів до навчального процесу (зокрема, впровадження інноваційних підходів до навчання). Замість традиційно-класичного підходу – рутинного засвоєння значних обсягів стандартизованої інформації, сучасна освіта застосовує гуманістичний, системний, акмеологічний, андрагогічний, компетентнісний підходи, які розвивають здібності та уміння фахівців адаптуватися до складних, швидкоплинних і непередбачених ситуацій.

У педагогічній теорії та практиці є декілька підходів щодо зв'язку понять «критерій» і «показник». На основі попереднього аналізу та відповідно до мети нашого дослідження, під критеріями ефективності психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності ми розуміємо сукупність ознак, які характеризують конкретний аспект професійної підготовки. Відповідно показники вимірювання ефективності психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної

діяльності – «це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються» [377].

I. Дичківська наголошує, що структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [378].

У процесі дослідження визначено критерії психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, а саме:

1. Критерій мотиваційно-інноваційної психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.
2. Критерій когнітивно-інноваційної психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.
3. Критерій операційно-інноваційної психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.
4. Критерій креативно-інноваційної психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.
5. Критерій рефлексивно-інноваційної психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.

За доцільне вважаємо, що ефективність до інноваційної професійної діяльності характеризується відповідним рівнем сформованості психологічної готовності фахівців соціономічного профілю названих критеріїв. Розглянемо окремо структуру кожного критерію та прояви їх рівнів.

1. Критерій мотиваційно-інноваційної психологічної готовності вказує на рівень сформованості мотивації до інноваційної професійної діяльності; рівень позитивного сприйняття нововведень; потребу у створенні інновацій як нового способу вирішення проблем; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації через інноваційну професійну діяльність.

Показниками мотиваційно-інноваційного критерію є:

- ціннісне ставлення до інноваційної професійної діяльності та усвідомлення її важливості та соціальної значущості;
- пізнавальний інтерес до інновацій та технології їх застосування;
- сформована потреба у створенні і втіленні інновацій у власну професійну діяльність;
- потреба у постійному саморозвитку та самовдосконаленні через інноваційну діяльність;
- прагнення до успіху у професійній діяльності.

Високий рівень мотиваційно-інноваційного критерію характеризується: усвідомленням інноваційної професійної діяльності як особистісної цінності; усвідомленням цілей інноваційної професійної діяльності як особистісно-значущих; стійким пізнавальним інтересом до інновацій як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності; сформованою потребою у створенні і реалізації інновацій на основі інноваційного проектування професійної діяльності; прагненням до розвитку та професійного самовдосконалення через інноваційну діяльність; прагненням до успіху у професійній діяльності.

Середній рівень мотиваційно-інноваційного критерію характеризується: усвідомленням важливості, соціальної значущості інноваційної професійної діяльності; усвідомленням цілей інноваційної професійної діяльності, але неготовністю взяти на себе функцію лідера в процесі її здійснення; виявом ситуативного інтересу до вивчення інновацій; нестійкою потребою в оволодінні ними; стійким бажанням створювати новації; неготовністю до самостійного прийняття рішень в процесі їх реалізації; ситуативним бажанням самовдосконалюватися через інноваційну діяльність; частковою мотивацією до успіху в професійній діяльності.

Низький рівень мотиваційно-інноваційного критерію характеризується: не усвідомленням цілей та соціальної значущості інноваційної професійної діяльності; вибірковим інтересом до інновацій та не стійкою потребою в оволодінні ними для здійснення професійної діяльності; відсутністю потреби у

створенні новацій; невизначеністю мотивів професійного саморозвитку; слабо вираженим прагненням до успіху в професійній діяльності.

2. Критерій когнітивно-інноваційної психологічної готовності характеризує ступінь оволодіння знаннями основних понять і сфери дослідження інноватики; специфікою та особливостями інноваційної професійної діяльності; знання напрямів та етапів створення новації; особливостями проектування інноваційного середовища; оволодіння фаховими інноваційними технологіями та техніками у професійній діяльності.

Показниками когнітивно-інноваційного критерію є знання:

- основних понять та структури інноватики;
- інноваційних процесів у системі освіти;
- суттєвих ознак освітніх інновацій, їх видів та механізмів інноваційного розвитку освіти;
- структурних компонентів готовності до інноваційної діяльності;
- фахових інноваційних технологій у професійній діяльності;
- особливостей творчої організації спрямованого на розвиток інноваційної особистості майбутнього фахівця.

Високий рівень когнітивно-інноваційного критерію характеризується ґрунтовними, систематизованими знаннями; вільним використанням наукової термінології; творчим відтворенням теоретичних положень та понять педагогічної інноватики, структурних компонентів готовності до інноваційної професійної діяльності та перспектив їх розвитку.

Середній рівень когнітивно-інноваційного критерію характеризується частковою сформованістю вище зазначених знань, що систематизовані, але не відзначаються глибиною; вибіркоvim використанням наукової термінології; конструктивним відтворенням теоретичних положень та понять педагогічної інноватики при неповному системному баченні інноваційних стратегій розвитку сучасної системи вищої освіти.

Низький рівень когнітивно-інноваційного критерію характеризується розрізненістю, суперечливістю і не систематизованістю знань; репродуктивним

рівнем відтворення положень та понять інноватики; відсутністю систематизованого бачення та застосування інновацій.

3. Критерій операційно-інноваційної психологічної готовності характеризує рівень вмінь фахівців соціономічного профілю використовувати способи вирішення діагностичних, пошуково-інформаційних, прогностичних, проєктивних, конструктивних, організаційно-комунікативних, аналітико-рефлексивних завдань.

Показниками операційно-інноваційного критерію є вміння:

- діагностичні: визначати інноваційні проблеми у професійній діяльності та виявляти чинники, що спричинили їх виникнення;
- діагностувати рівень розвитку психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності;
- пошуково-інформаційні: здійснювати пошук «інноваційної» інформації, фіксувати та обробляти її, формулювати і описувати інноваційну проблему;
- прогностичні: формулювати цілі і завдання щодо застосування нововведення, розвитку інноваційної особистості фахівця;
- прогнозувати зміни, труднощі, засоби досягнення цілей, позитивні і можливі негативні сторони реалізації нововведення;
- проєктувальні: генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей та вирішення професійних завдань;
- здійснювати теоретично обґрунтоване оцінювання інновацій;
- конструктивні: розробляти навчально-методичні комплекси з метою розвитку креативних здібностей та якостей особистості;
- організаційні: продуктивно застосовувати нововведення; творчо і оптимально використовувати зміст, технології, методи, прийоми, засоби у практиці;
- комунікативні: будувати конструктивну взаємодію;
- аналітико-рефлексивні: аналізувати і узагальнювати одержані результати застосування інновацій, порівнювати їх з попередніми;

- визначати рівень своєї психологічної готовності.

Високий рівень операційно-інноваційного критерію характеризується стійкими високорозвинутими вміннями діагностувати, здійснювати пошук нової інформації, прогнозувати, проектувати, конструювати та запроваджувати у професійну діяльність нововведення, що базуються на продуктивно-творчому використанні знань, що мають високий рівень оригінальності та новизни.

Середній рівень операційно-інноваційного критерію характеризується достатньо розвинутими вміннями діагностувати, здійснювати пошук нової інформації, прогнозувати, проектувати, конструювати та запроваджувати у професійну діяльність нововведення, що базуються на конструктивному використанні знань, що мають умовну новизну.

Низький рівень операційно-інноваційного критерію характеризується частковими або не сформованими вміннями діагностувати, здійснювати пошук нової інформації, прогнозувати, проектувати, конструювати та запроваджувати у професійній діяльності нововведення, що базуються на репродуктивному відтворенні знань, при цьому спроби створення нововведень не відзначаються оригінальністю та новизною.

4. Критерій креативно-інноваційної психологічної готовності характеризує рівень розвитку креативного та інноваційного потенціалу; розвитком творчих та інноваційно-особистісних якостей.

Показниками креативно-інноваційного критерію є:

- уміння виділяти і формулювати нові проблеми в професійній діяльності;
- уміння генерувати оригінальні ідеї у вирішенні професійних проблем;
- володіння навичками критичного та дивергентного мислення;
- уміння використовувати методи і прийоми розвитку творчого мислення в професійній діяльності;
- уміння позитивно сприймати нововведення і зміни;
- розвиток інноваційних особистісних якостей.

Високий рівень креативно-інноваційного критерію характеризується: творчими вміннями, що виявляються у здатності до виділення нової проблеми в професійній діяльності; здатності генерувати оригінальні ідеї у вирішенні професійних проблем; гнучкості мислення у пошуках альтернативних підходів; вияві творчої уяви при створенні інновацій; вміння використовувати методи і прийоми розвитку творчого мислення в професійній діяльності; вміння позитивно сприймати нововведення і зміни.

Середній рівень креативно-інноваційного критерію характеризується середнім рівнем творчих умінь, творчого мислення, середнім рівнем сформованості інноваційних особистісних та професійно-значущих якостей.

Низький рівень креативно-інноваційного критерію характеризується: низьким рівнем розвитку творчих умінь особистості, низьким рівнем сформованості особистісних та професійно-значущих якостей.

5. Критерій рефлексивно-інноваційної психологічної готовності характеризує рівень рефлексивності до інноваційної професійної діяльності, сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки себе як суб'єкта інноваційної діяльності); здатності порівнювати результати власної діяльності, виявляти недоліки; здатності адекватно оцінювати власну діяльність; здатності планувати подальші дії відповідно до одержаних результатів.

Високий рівень рефлексивно-інноваційного критерію характеризується: розвинутими рефлексивними здібностями та розвитком рефлексивного мислення, що виявляється у пізнання й аналіз фахівцем явищ власної свідомості та діяльності, сформованістю рефлексивної позиції (характер оцінки себе як суб'єкта інноваційної діяльності); здатності порівнювати результати власної діяльності; здатністю адекватно оцінювати власну діяльність та планувати подальші дії.

Середній рівень рефлексивно-інноваційного критерію характеризується середнім рівнем розвитку рефлексивних здібностей, що виявляються у здатності до самопізнання, самоаналізу.

Низький рівень рефлексивно-інноваційного критерію характеризується низьким рівнем рефлексивності до інноваційної професійної діяльності.

В умовах різноманіття освітніх систем, інноваційних технологій та практик доволі важко визначити критерії психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності. У ході дослідження нами виокремлено критерії психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності та основні показники прояву кожного із зазначених критеріїв. Визначальним критерієм ефективності психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності, на нашу думку, є креативно-інноваційний, що включає в себе високий рівень розвитку творчого потенціалу фахівців, що проявляється в професійній діяльності.

Дослідження рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності передбачало розробку програма, що включала в себе три етапи, а саме: підготовчий, діагностичний, узагальнюючий.

1. Підготовчий етап передбачає вивчення та аналіз нормативних документів, психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень з метою визначення критеріїв і показників психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

2. Діагностичний етап передбачає розробку методики діагностики та підбір психолого-діагностичного супроводу з метою вивчення рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

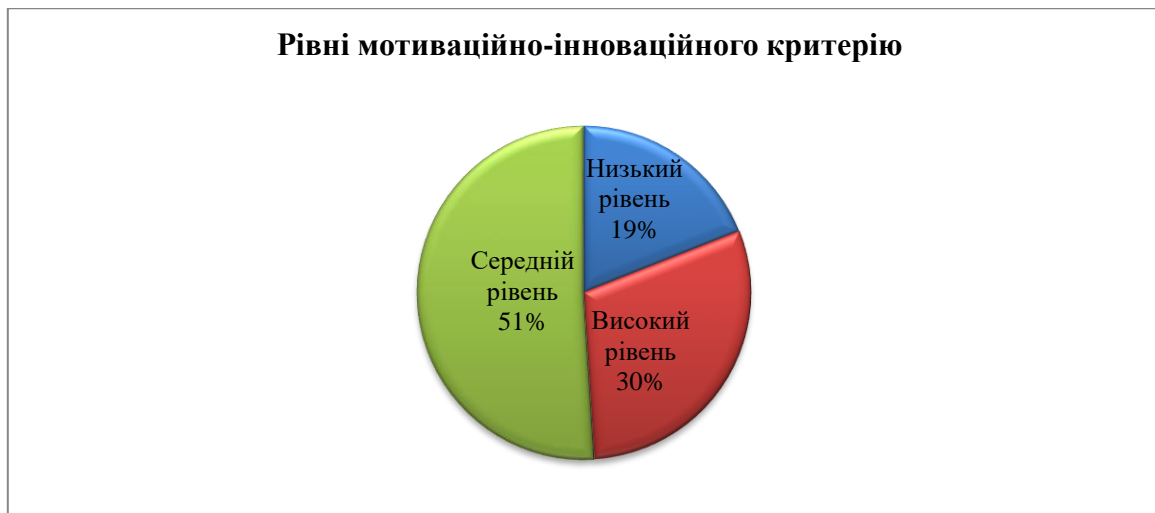
3. Узагальнюючий етап передбачає формулювання висновків за результатами дослідження та розробку технології емпіричного супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Дослідження проводилося на базі Хмельницького національного університету. Вибірку склали 37 фахівців соціономічного профілю (педагоги, психологи та соціальні педагоги).

У ході психологічного дослідження з метою вивчення рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності нами були використані такі методики: опитувальник «Потреба в досягненні» (Ю. Орлова); опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі» (А. Реана); анкета «Дослідження знань щодо впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях» (О. Бондарчука); опитувальник «Просування організаційних змін» (Н. Форстера); опитувальник «Ваш креативний потенціал» (Г. Нікіфорова); методика «Дослідження рефлексивності» (А. Карпова); методика «Вивчення психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності» (О. Моторнюк).

У процесі діагностики мотиваційно-інноваційного критерію психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності, в умовах змін слід виходити з того, що реальна інноваційна професійна діяльність є завжди полімотивованою. При цьому всі мотиви по відношенню до змісту і процесу до діяльності в умовах змін можна поділити на дві групи, а саме: внутрішні мотиви, що виявляються у зацікавленості до інноваційної професійної діяльності в умовах змін, почутті задоволення, які виникають у зв'язку з нею; зовнішні мотиви, які спонукають фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності в умовах змін через певні причини, що лежать поза її процесом і пов'язані з престижною мотивацією, широкими соціальними мотивами та ін.

Для вивчення мотиваційно-інноваційного критерію використано опитувальник «Потреба в досягненні» та опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі». Ілюстративні дані подані на малюнку 1.

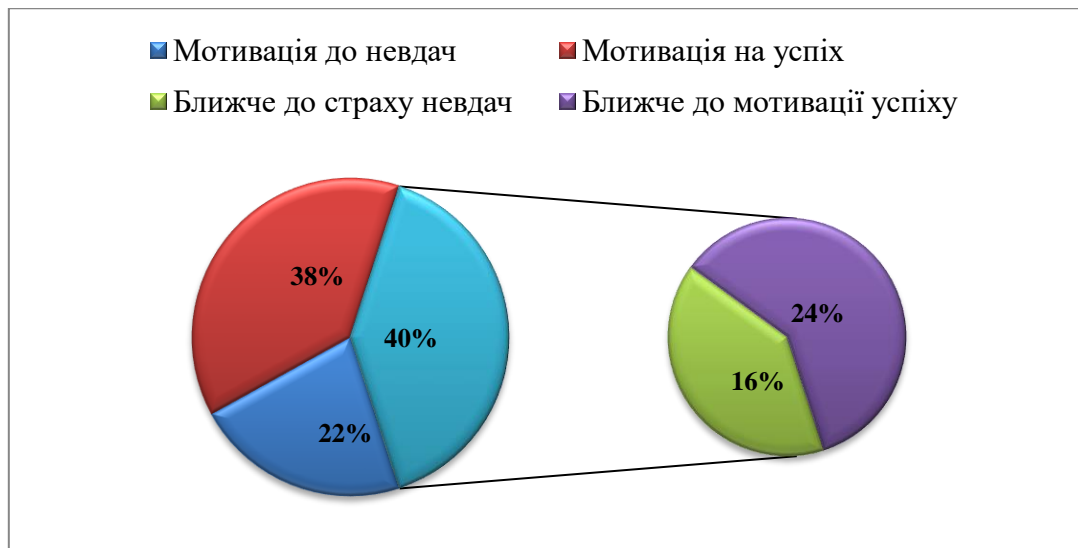


Малюнок 1. Результати опитувальника «Потреба в досягненні»

За результатами опитувальника «Потреба в досягненні», ми дослідили, що низький рівень в досягненнях мають 19% респондентів, високий – 30% і у більшості досліджуваних середній рівень – 51%.

На другому етапі вивчення мотиваційно-інноваційного критерію використано опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі». Методика складається із 20 запитань, на кожне з яких необхідно дати позитивну або негативну відповідь. Провідною функцією мотиву досягнення є спонукання працівника до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у спонуканні особи до запобігання неуспіху, поразки. У результаті дослідження встановлено, що мотивація досягнення успіху має позитивний характер. При такій мотивації дії працівника спрямовуються на те, щоб досягти конструктивних, вагомих й позитивних результатів. В основі активності особистості лежить надія на успіх та потреба в досягненні успіху.

Ілюстративні дані подані на малюнку 2.

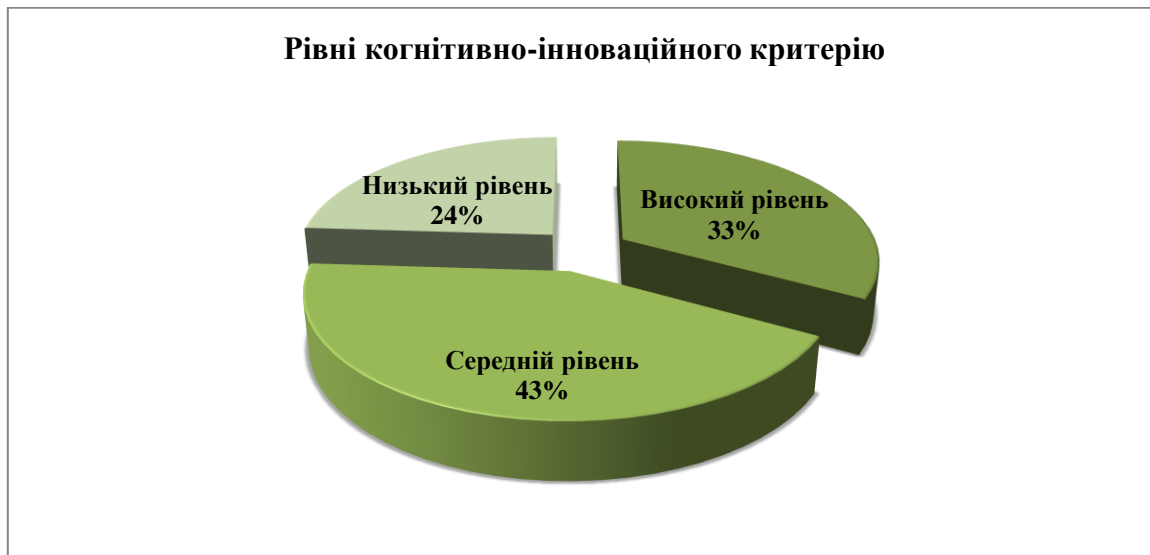


Малюнок 2. Результати опитувальника «Мотивація успіху та страх невдачі»

За результатами опитувальника «Мотивація успіху та страх невдачі» визначено, що у 22% досліджуваних мотивація до невдач, такі фахівці часто не беруться першими виконувати завдання, адже побоюються покарання, осуду колег та керівництва, у таких фахівців часто проявляється підвищена тривожність при виконанні завдання, невпевненість у власних силах та виражена занижена самооцінка, вони часто задумуються над тим, що думають інші, як інші їх оцінять, тому часто намагаються усе виконати правильно й раціонально. Мотивація на успіх у 38% респондентів, вони спрямовують усі свої зусилля на ефективний результат, основою їх діяльності є потреба в досягненні успіху. Такі фахівці характеризуються: цілеспрямованістю, активністю, високим рівнем мотивації, високим рівнем самооцінки та рефлексії. У ході дослідження у 40% респондентів мотиваційний полюс не виражений, при цьому ближче до страху невдач – 16%, ближче до мотивації успіху – 24%.

Для діагностики когнітивно-інноваційного критерію доцільним вважаємо застосування таких опитувальників, запитання яких спрямовані на визначення обізнаності фахівців з психологічних аспектів інноваційної діяльності в умовах змін відповідно до визначених напрямків. Високий рівень констатується в разі правильної, розгорнутої відповіді, середній – у разі частково правильної відповіді, а низький – у разі неправильної відповіді або її відсутності.

Для дослідження когнітивного-інноваційного критерію використано анкету «Дослідження знань щодо впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях». Анкета включає шість відкритих питань, які стосуються: поняття сутності інноваційних змін; психологічних чинників, що впливають на діяльність фахівців освітніх організацій у процесі впровадження інноваційних змін. Ілюстративні дані подані на малюнку 3.



Малюнок 3. Результати анкети «Дослідження знань щодо впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях»

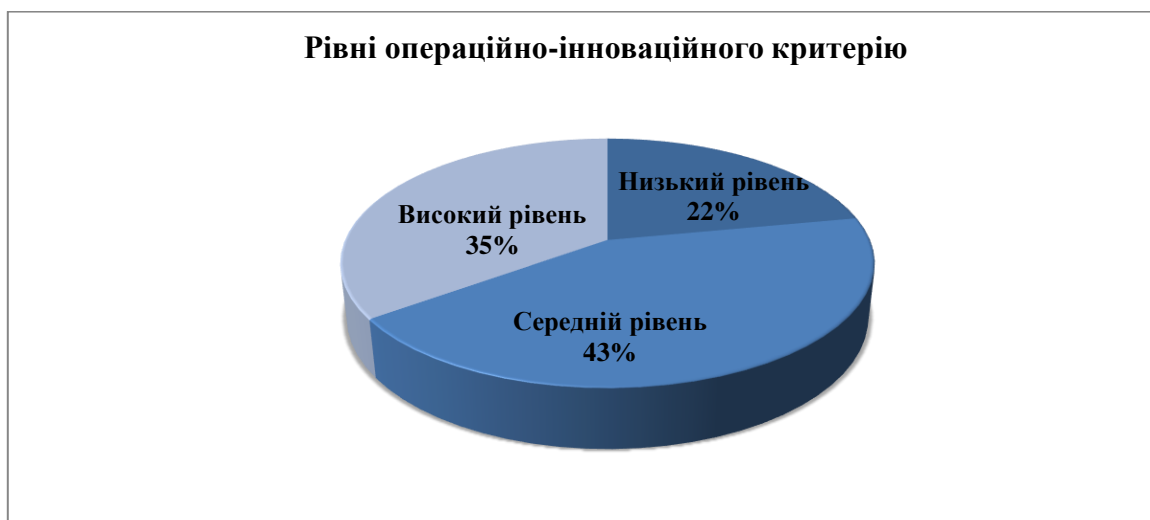
За результатами дослідження когнітивно-інноваційного критерію, ми визначили, низький рівень у 24% опитуваних, для таких фахівців характерна відсутність знань із проблематики інноваційних змін. Середній рівень – 43%, тобто дані респонденти характеризуються достатнім рівнем знань щодо проблематики інноваційних змін та володіють знаннями щодо етапів впровадження інновацій. Та 33% – мають високий рівень, що характерний для фахівців з високими, системними, ґрунтовними теоретичними знаннями з проблематики змін. Вони у високій мірі володіють знаннями про сутність змін, які впливають на діяльність організацій у процесі впровадження інноваційних змін та психологічну готовність до впровадження інноваційних змін.

Діагностику операційно-інноваційного критерію доцільно здійснювати за вміннями та навичками досліджуваних фахівців щодо психологічного аналізу та розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності в умовах змін.

Досліджуваним варто запропонувати декілька різноманітних ситуацій професійної діяльності, що потребують вмінь в навичок ефективно діяти в умовах впровадження змін в освітніх організаціях.

Для дослідження операційно-інноваційного критерію використано опитувальник «Просування організаційної зміни». За даною методикою визначено вміння фахівців соціономічного профілю вводити зміни, розуміння опору змінам, навички використання комунікативних стратегій упродовж часу змін тощо.

Методика «Просування організаційної зміни» складається із шістнадцяти запитань, що стосуються вмінь вводити зміни, розуміння опору змінам, навичок використання комунікативних стратегій упродовж часу змін тощо. У процесі виконання методики необхідно зазначити особистісне ставлення до наведених ситуацій й викреслити у опитувальнику відповідну цифру рівня згоди із твердженнями, де цифра 6 означає повну згоду або розуміння, а 1 – повну не згоду або не розуміння. Ілюстративні дані подані на малюнку 4.



Малюнок 4. Результати опитувальника «Просування організаційної зміни»

За результатами дослідження низький рівень мають 22% респондентів, середній – 43%, та високий у 35% опитуваних.

При діагностиці креативно-інноваційного критерію доцільно враховувати креативний потенціал особистості, що в свою чергу, розглядається як інтегративна якість особистості, що відображає сукупність творчих сил; визначає готовність і можливість до творчої самореалізації й саморозвитку, до

втілення нових, оригінальних ідей; забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми й продуктивність її професійної діяльності.

Для дослідження креативно-інноваційного критерію використано опитувальник «Ваш креативний потенціал». Методика спрямована на вивчення креативного потенціалу, який є важливою умовою введення інноваційних змін в освітніх організаціях. Ілюстративні дані подані на малюнку 5.



Малюнок 5. Результати опитувальника «Ваш креативний потенціал»

За результатами дослідження, визначили 19% респондентів мають низький рівень, над яким варто працювати для таких фахівців може бути властивим нездатність до компромісів, не стримування неприйнятних почуттів й емоцій, у спілкуванні конфліктні, невміння приймати нові нестандартні рішення, нездатність розуміння нових підходів. Майже у половини опитуваних – 49% середній рівень, який недостатньо реалізується у професійній діяльності. Високий рівень – 32%, висококреативні особистості з великим потенціалом. Для фахівців з високим креативним потенціалом є властивим розуміння особливостей партнера, добре орієнтування в ситуації спілкування, адекватна самооцінка й оцінка партнера, уміння справити потрібне враження, використання ефективних способів впливу, здатність знайти компромісні рішення, оптимальні шляхи подолання конфліктних ситуацій. У важких життєвих ситуаціях частіше використовують конструктивні, перетворюючі моделі поведінки, енергійні, схильні до ризику. Здатність до конструктивного,

нестандартного мислення та поведінки, а також швидкість, точність, гнучкість, оригінальність мислення, дає фахівцям можливість знаходити ефективні рішення і способи поведінки у нових ситуаціях. Для фахівців з низьким рівнем креативності, може бути властивим нездатність до компромісів, не стримування неприйнятних почуттів й емоцій у спілкуванні.

При діагностиці рефлексивно-інноваційного критерію доцільно враховувати рефлексивний підхід, який забезпечує розкриття та реалізацію професійних можливостей особистості під час формулювання й вирішення творчих завдань, що виникають у інноваційній професійній діяльності. Рефлексивно-інноваційний критерій психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності уможлиблює формування фахівцем індивідуального стилю, досягнення адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозування й аналіз результатів своєї праці та вдосконалення професійної діяльності.

Для дослідження рефлексивно-інноваційного критерію використано методику «Дослідження рефлексивності». Ілюстративні дані подані на мал. 6.



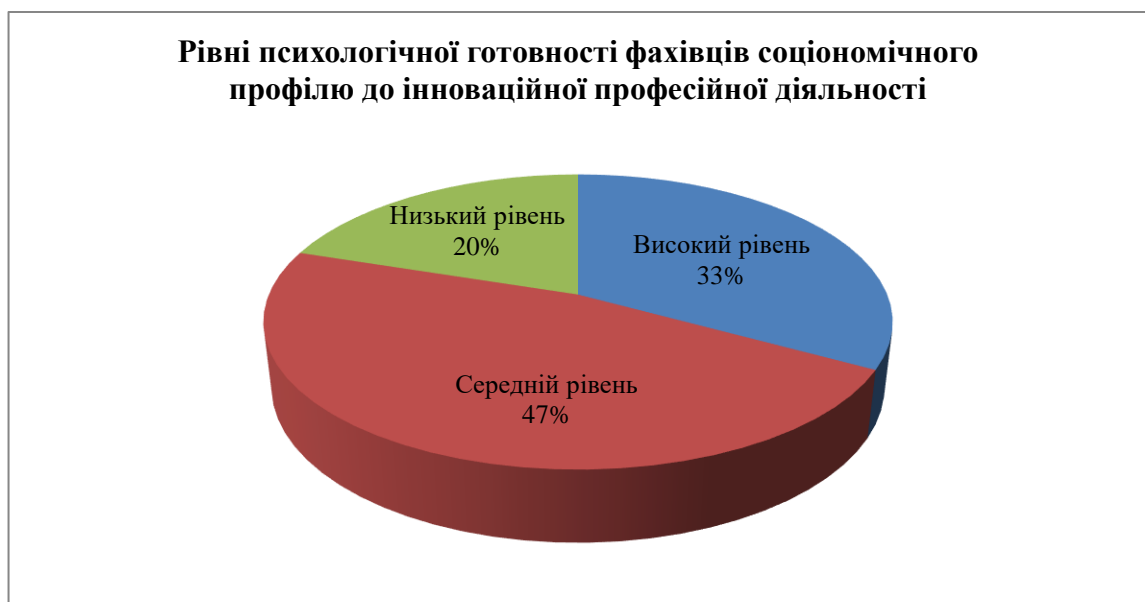
Малюнок 6. Результати методики «Дослідження рефлексивності»

За результатами визначили, що високий рівень у 35% респондентів, яким властива здатність до самопізнання та самоаналізу, що свідчить про міру розвитку уяви та дає змогу «подивитися на себе збоку», «побачити ситуацію очима інших»; уміння адекватно оцінити ситуацію й прийняти правильне

рішення, наявний високий рівень рефлексивної поведінки. Середній рівень рефлексивності виявлено у 46%, а низький рівень у 19% фахівців.

Діагностика показників рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної діяльності в умовах змін визначається за співвідношенням рівнів окремих критеріїв психологічної готовності: високий, якщо всі критерії (мотиваційно-інноваційний, когнітивно-інноваційний, операційно-інноваційний, креативно-інноваційний, рефлексивно-інноваційний) характеризуються високим рівнем розвитку (при цьому допускається наявність одного компонента середнього рівня розвитку); низький, якщо всі компоненти готовності мають низький рівень розвитку (при цьому допускається наявність одного компонента середнього рівня розвитку); середній (усі інші поєднання рівнів компонентів готовності).

Узагальнюючи результати дослідження щодо з'ясування стану рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної діяльності використана методика «Вивчення психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності». Ілюстративні дані подані на малюнку 7.



Малюнок 7. Результати дослідження рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності

За результатами дослідження низький рівень психологічної готовності виявлено у 20 % респондентів, до цього рівня належать фахівці соціономічного

профілю, які ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи, мають не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційних технологій, рефлексія у них не сформована.

Середній рівень становить 47 % опитуваних фахівців, які добре обізнані з теоретичними засадами, змістом інноваційних технологій, проте використання інновацій у їх практиці є несистематичним (невпорядкованим), ситуативним. рефлексія у них виражена недостатньо.

Високий рівень встановлено у 33% досліджуваних фахівців володіють інноваційними технологіями і створюють власні, реалізація творчого потенціалу та саморозвиток є найважливішим орієнтиром в професійній діяльності.

Важливим завданням стає сприяння у створенні умов для здійснення інновацій, мотивація на трансформацію та осучаснення професійного досвіду, індивідуальне консультування, створення системи вправ для фахівців соціономічного профілю на подолання психологічних бар'єрів під час впровадження інновації, використання сприятливого інноваційного середовища для спільної діяльності, виконання інноваційних проектів. У ході дослідження постає питання розробки технології емпauerменту, що забезпечить психологічну готовність фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Аналіз наукових публікацій аналіз слова «емпауермент», означає «надання внутрішньої сили» іншому або допуск і санкціонування іншого на використання цієї сили. Дане поняття дуже часто використовується у транслітерації «емпауермент» з різними варіантами тлумачення: «підвищення компетентності», «мобілізація потенціалу», «підвищення результативності (продуктивності)», «наділення повноваженнями», «делегування», «посилення», «набуття влади, сили» [379].

Водночас проблема поєднання емпauerменту з інноваційною професійною діяльністю не знаходила висвітлення у наукових пошуках сучасних дослідників. Вибір стратегії розробки технології емпauerменту щодо супроводу

психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності – це надання фахівцю сили і натхнення до дії.

Обґрунтування технології емпauerменту психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності та розробки супроводу нами використовувався технологічний підхід.

Впровадження технології психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності у практику освітньої системи необхідне для упорядкування діяльності фахівців та постановки чітких цілей і визначення шляхів досягнення.

З цією метою уникнення вищезазначених проблем нами розроблено технологію емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності до інноваційної діяльності фахівця. Це комплекс методів, що об'єднує чотири напрями діяльності, таких як:

- 1) діагностика проблем, що виникають;
- 2) інформація про сутність проблеми та способи її вирішення;
- 3) консультація на етапі прийняття рішення та обговорення шляхів її розв'язання;
- 4) супровід психологічної готовності фахівців соціономічного профілю та рекомендації щодо введення інновацій у власну професійну діяльність.

Застосування технології емпauerменту дасть змогу розвитку психологічної готовності та вдосконалення інноваційної професійної діяльності, яка є вирішальним аргументом на користь її ефективності.

У розробка технології емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності призначена для досягнення успіху у професійній діяльності з найменшими затратами.

Тому, при застосуванні техніки набуття особистісної сили шляхом технології емпauerменту в напрямі формування психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності ми акцентуємо увагу на врахуванні таких ідей:

1. Реалізація думок і прагнень фахівців соціономічного профілю.
2. Реалізація аксіо-акмеологічної мотивації фахівців соціономічного профілю.
3. Досягнення будь-якої мети необхідно розпочинати з планування майбутнього маршруту.

Окреслений шлях професійного зростання за технологією емпauerменту складається з окремих етапів:

1. Накопичення інформації про сутність інноваційних тенденцій.
2. Ідентифікація себе з образом фахівця-новатора.
3. Визначення психологічних бар'єрів, у інноваційній професійній діяльності.
4. Конкретизація та візуалізація уявного образу фахівця-професіонала та його апробація у змодельованих проблемно-професійних діалогічно-інтерактивних ситуаціях.
5. Узагальнення набутих умінь і навичок виконання професійних дій.
6. Визначення найбільш ефективних способів підтримки набутого досвіду застосування інноваційних технологій, що сприятиме формуванню психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

Метою технології емпauerменту є формування психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до оволодіння інноваційними технологіями та розвиток інноваційного мислення.

Під технологією емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної діяльності надалі будемо розуміти цілісну комплексну систему організаційних та психолого-педагогічних заходів, технологій і процедур, які спрямовані на допомогу фахівцям соціономічного профілю у подоланні стереотипного мислення, розвитку особистісних якостей, які сприяють психологічній готовності особистості до оволодіння інноваційними технологіями та творчій самореалізації.

Основними завданнями технології емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної діяльності повинні стати:

- сприяння повноцінному професійному розвитку та саморозвитку фахівців соціономічного профілю, їх адаптації до вимог;
- формування у фахівців стійкої мотивації щодо застосування інноваційних технологій у професійній діяльності;
- формування у фахівців компетентності щодо застосування особистісно-орієнтованих, інтерактивних, діалогових технологій у взаємодії;
- удосконалення горизонтальної та вертикальної співпраці членів колективу щодо покращення якості ефективного використання інноваційних технологій у процесі професійної діяльності;
- залучення фахівців соціономічного профілю та творчому освоєнню інновацій у професійній діяльності;
- забезпечення матеріального та науково-методичного супроводу впровадження інновацій у професійну діяльність;

Ефективність технології емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності залежить від трьох чинників, зокрема:

1. Залучення висококваліфікованих фахівців (психологів, керівників, менеджерів, методистів, викладачів, тренерів) та їх готовність до застосування заходів, технологій і процедур з формування психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

2. Систематичність технології емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, в свою чергу, забезпечать такі форми роботи, як психолого-педагогічні семінари, конференції з обміну досвідом, круглі столи, диспути, науково-практичні конференції, практикуми, проблемні творчі семінари, проблемні творчі групи, динамічні пошукові групи, майстер-класи, творчі лабораторії тощо.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з даної проблематики, розробка та забезпечення цілісної системи технології емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності сприяє, на нашу думку, професійному збагаченню особистості, становленню і розвитку його професіоналізму. Фахівець, який характеризується високим рівнем професіоналізму, здатний вирішувати завдання, орієнтуючись на досягнення сучасної психології і педагогіки, відзначається соціальною компетентністю, готовий працювати в умовах конкуренції та професійних змагань, володіє високим рівнем психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.

Психологічну готовність фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності ми пропонуємо визначати за такими показниками: усвідомлення потреби запровадження інновацій на рівні власної практики та інформованість про інновації.

На сучасному етапі слід враховувати психологічні бар'єри та психологічну невідповідність фахівців соціономічного профілю до впровадження інновацій, а саме: ігнорування етичних принципів, нееластичність, негнучкість технологій, штучне стимулювання, ігнорування повсякденної оптимізації.

Визначальним чинником досягнення таких результатів є врахування складових психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності:

- індивідуальні особливості фахівців – загальний кругозір, знання сучасної психолого-педагогічної літератури, креативність, творчий підхід, постійне оновлення змісту діяльності, інноваційних технологій, здатність до самоорганізації, прогностичні здібності, уміння передбачати та прогнозувати розвиток інноваційних процесів;
- мотиваційна спрямованість – творчий інтерес до інновацій, сформована потреба у особистісних досягненнях;
- прагнення до професійного лідерства; очікування позитивної оцінки;

- створення ситуації успіху для колег та позитивне відношення до творчості й креативних особистостей;
- творчі, аналітичні, організаційні можливості, знання та генерування ідей у полі інноваційної діяльності, володіння панорамою інновацій, здатність долати інерцію в діяльності колективу, незалежність суджень на засадах високого професіоналізму, здатність до співпраці з вченими та практиками (створення авторських програм та інноваційних проєктів, володіння методами експериментальної роботи), здатність акумулювати та використовувати досвід творчо працюючих колег.

Важливо враховувати параметри психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності:

1. Параметр «Психологічна готовність» розкривається такими показниками: характеристикою індивідуально-психологічних особливостей особистості, розвитком мотивації, розвитком творчого потенціалу, розвитком критичного мислення, розвитком рефлексії.

2. Параметр «Інноваційна діяльність» характеризується наступними показниками: варіативність діяльності; опанування методологією творчої діяльності; володіння методами дослідження; здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших фахівців; здатність до співпраці та взаємодопомоги.

3. Параметр «Результативність» розкривається такими показниками: розробка та впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність.

Психологічна готовність до реалізації інноваційної професійної діяльності може бути реалізована з урахуванням параметрів психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності.

Мотиваційно-інноваційний компонент психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності основою якого є, знання мотивів інноваційної діяльності, які можуть бути обумовлені підвищенням ефективності професійної діяльності; В контексті означеної проблеми мотиваційно-інноваційний компонент психологічної готовності до інноваційної професійної

діяльності проявляється зацікавленістю до інноваційних технологій та особистісно-значущий смислом їх застосування.

Когнітивно-інноваційний компонент психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності характеризується умінням обирати оптимальні прийоми і способи, форми роботи, відбирати і дозувати інформацію; здатністю організовувати свою діяльність відповідно до цілей; умінням використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин з членами колективу, попереджувати і долати конфлікти. Реалізація когнітивного компонента для фахівця соціономічного профілю означає загальнотеоретичні й методичні знання (принципів і методів дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні); позитивний професійний досвід.

Креативно-інноваційний компонент психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності проявляється у нестандартному розв'язанні професійних завдань та умінням розвивати креативність колег.

Рефлексивний компонент психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності сприяє створенню фахівцями нових інноваційних технологій. Показником рефлексивного компонента в структурі психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності є сформованість рефлексивної позиції.

Таким чином, розробка цілісної системи технології емпauerменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців до інноваційної професійної діяльності забезпечить високий рівень оволодіння інноваційними технологіями та розвиток їх креативності до інноваційно-творчої діяльності.

Таким чином, теоретико-методологічні засади та концептуальні підходи психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, дають підставу констатувати, що процес психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, їхні психологічні резерви і потенційні можливості вивчено

недостатньо, зокрема, не на належному рівні враховуються особистісні якості, здатність до виокремлення і врахування власного «Я», наявність адекватного образу, усвідомлення вимог, що пред'являються у професійній діяльності. У ході дослідження систематизовано сутність поняття психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності. Під психологічною готовністю фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності будемо розуміти інтегральне, динамічне, багатокомпонентне, цілісне особистісне утворення, яке характеризується специфічним поєднанням наявності знань і вмінь фахівців соціономічного профілю до професійної діяльності; високим рівнем розвитку емоційної та мотиваційної сфери; розвитком інноваційного, критичного та гнучкого мислення; розвитком творчого потенціалу та рефлексивності; володінням методами саморегуляції та прийомами самоаналізу; володінням інноваційними технологіями та техніками комунікативної взаємодії; володінням нестандартними прийомами до розв'язання професійних завдань; прагненням до саморозвитку, самоактуалізації та професійного зростання.

Визначенні концептуальні підходи в контексті інноваційної парадигми: гуманістичний, системний, акмеологічний, андрагогічний, компетентнісний підходи, які розвивають здібності та уміння фахівців адаптуватися до складних, швидкоплинних і непередбачених ситуацій. Розглянуті концептуальні підходи закладають методологічні основи щодо означеною проблеми дослідження.

На основі теоретичного аналізу літератури з питання дослідження психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності обґрунтовано критерії (мотиваційно-інноваційний, когнітивно-інноваційний, операційно інноваційний, креативно-інноваційний та рефлексивно-інноваційний) та визначено показники їх оцінки.

Здійснено експериментальне дослідження рівнів психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності на базі Хмельницького національного університету.

У процесі діагностики мотиваційно-інноваційного критерію психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності використано опитувальник «Потреба в досягненні» та опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі». За результатами опитувальника «Потреба в досягненні», дослідили, що низький рівень в досягненнях мають 19% респондентів, високий – 30% і у більшості досліджуваних середній рівень – 51%. За результатами опитувальника «Мотивація успіху та страх невдачі» визначили, що у 22% досліджуваних мотивація до невдач, у 38% респондентів мотивація на успіх, та у 40% респондентів мотиваційний полюс не виражений, при цьому ближче до страху невдач – 16%, ближче до мотивації успіху – 24%.

Для діагностики когнітивно-інноваційного критерію використано анкету «Дослідження знань щодо впровадження інноваційних змін в освітніх організаціях». За результатами дослідження, низький рівень у 24% опитуваних, середній рівень – 43% та 33% – мають високий рівень, що характерний для фахівців з ґрунтовними теоретичними знаннями з проблематики змін.

Для діагностики операційно-інноваційного критерію використано опитувальник «Просування організаційної зміни». За результатами дослідження низький рівень мають 22%, середній – 43%, та високий у 35% опитуваних.

Для дослідження креативно-інноваційного критерію використано опитувальник «Ваш креативний потенціал». За результатами дослідження низький рівень мають 19%, майже у половини опитуваних середній рівень – 49%, та 32% висококреативні особистості з великим потенціалом.

Для діагностики рефлексивно-інноваційного критерію використано методика «Дослідження рефлексивності». За результатами високий рівень у 35% респондентів, яким властива здатність до самопізнання та самоаналізу. середній рівень у 46% досліджуваних, низький рівень – 19%.

Для вивчення узагальнених результатів дослідження використано методика «Вивчення психологічної готовності до інноваційної професійної діяльності». За результатами дослідження низький рівень психологічної

готовності виявлено у 20 %, середній рівень становить 47 % опитуваних, високий рівень встановлено у 33% фахівців соціономічного профілю.

Розроблено технологію емпайерменту щодо супроводу психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності метою якої є забезпечення психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності та сприяння у створенні умов для здійснення інновації, мотивація на трансформація та осучаснення професійного досвіду, у створенні умов для подолання психологічних бар'єрів під час впровадження інновації та у створенні сприятливого інноваційного середовища для спільної діяльності.

Подальшими перспективами досліджень вбачаємо у розробці психокорекційної програми щодо формування психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності, що включатиме в себе такі напрями: розробку технології соціально-психологічного тренінгу, що включатиме в себе психокорекційні заняття щодо подолання психологічних бар'єрів та стереотипного мислення; розробку рекомендацій щодо розвитку психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності.

5.8 Інтернаціоналізація – необхідний крок у зберіганні системи вищої медичної освіти в Україні в умовах воєнного стану

5.8.1 Проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні

5.8.1.1 Особливості дистанційного навчання в системі вищої медичної освіти в умовах воєнного стану

У зв'язку з військовим вторгненням Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року був оголошений воєнний стан та прийнято рішення про впровадження у закладах вищої освіти дистанційної форми навчання [380]. Сфера освіти, як і всі сфери життя суспільства, отримала безпрецедентний виклик – виклик війною. Необхідно було приймати нові рішення, щоб забезпечити якісну освіту, зберегти здоров'я та життя учасників освітнього процесу.

Освіта в умовах війни – це діяльність в режимі особливої відповідальності, працездатності, наполегливості, єдності та невичерпної сили творення нової історії України!

Технології дистанційної освіти досить активно та успішно впроваджуються в систему вищої медичної освіти України в умовах пандемії COVID-19 з 2020 року. Напрацьовані останнім часом методології та прийоми є основою для побудови дистанційного навчання під час воєнних дій, однак потребують удосконалень, оскільки під час війни освіта, населення та країна стикаються із новими, невирішеними до цього часу проблемами.

Воєнним станом називають правовий режим, який вводиться у двох випадках – в разі збройної агресії чи її загрози. Також введення воєнного стану є необхідністю, коли існує небезпека для незалежності чи територіальної цілісності держави. Щоб протидіяти агресору, органи державної влади, військове командування, державні адміністрації та органи місцевого самоврядування змінюють свої повноваження [381]. Воєнний стан поширюється на всіх, хто перебуває на територіях, на яких він оголошений: поліцейські, пожежники, лікарі, підприємства, всі громадяни та іноземці. Також він стосується всіх учасників освітнього процесу – викладачів та студентів, що навчаються в

закладах вищої освіти. В умовах воєнного стану навчання в усіх закладах освіти, за можливості, здійснюється дистанційно.

Державна служба якості освіти України у співпраці з ініціативою «Система забезпечення якості освіти», що впроваджується в межах проекту Уряду Канади «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), розробили поради для керівників вищих закладів освіти щодо відновлення освітнього процесу в умовах війни:

- Варто вивчити спроможність закладу вищої освіти. Важливо морально підтримати освітян, вивчити ситуацію в колективі, оцінити психологічну готовність педагогів працювати в умовах війни.
- Освітній процес важливо адаптувати так, щоб навчання не перевантажувало студентів та педагогів. Домашні завдання повинні бути спрощеними.
- Важливо залучати до освітнього процесу психологів із громади, які готові на волонтерських засадах допомагати студентам і вчителям подолати стрес, а вимушено переселеним – також адаптуватися до нового середовища та почуватися в ньому більш комфортно.
- Заклад вищої освіти має створювати можливості для спілкування студентам, зокрема організовуючи гурткову роботу, волонтерські проекти тощо.
- Потрібно проводити навчання педагогів принципам турботи про себе та захисту від вигорання.

Керівники закладів вищої освіти, незважаючи на активні бойові дії, повинні: надавати освітні послуги в обсягах, встановлених програмами та планами; виконувати заходи цивільного захисту на особливий період відповідно до планів; повідомляти учасників освітнього процесу про виникнення надзвичайних ситуацій, інформувати їх стосовно меж поширення, наслідків, способів та методів захисту, а також дій, обов'язкових до виконання в разі виникнення надзвичайної ситуації; здійснювати заходи, направлені на захист учасників освітнього процесу в разі виникнення надзвичайних ситуацій;

залучати додаткові сили та засоби у випадку виникнення надзвичайних ситуацій; створювати та при необхідності використовувати об'єктові матеріальні резерви з метою запобігання надзвичайних ситуацій та усунення їх наслідків; інформувати про загрозу виникнення надзвичайних ситуацій, які можуть призвести до припинення надання освітніх послуг [382].

В умовах воєнного стану заклади вищої освіти повинні в найкоротші терміни адаптуватися до подій, що відбуваються, для того, щоб виконувати свій основний обов'язок – забезпечувати навчальний процес і одночасно безпеку студентам та викладачам. Необхідно створити дистанційну координацію роботи всіх спеціалістів, що потребує використання електронних технологій не тільки для навчання, але і для управління освітніми процесами чи забезпечення електронного документообороту тощо. В умовах воєнних дій робота персоналу в стінах закладу освіти стає ризиковою для життя та здоров'я, тому повинна бути також організованою дистанційно. Необхідно повністю відмовитися від паперових документів, запровадити практику цифрових підписів та забезпечити цифровізацію усіх ділових процесів. Доцільно створити єдину платформу управління закладом вищої освіти.

Дистанційна освіта потребує створення безпечного та здорового освітнього середовища під час воєнних дій. Водночас частина студентів і викладачів перебувають у небезпечних зонах – на територіях ведення бойових дій або тимчасово окупованих територіях – і можуть не мати можливості долучитися до нього. Студенти або викладачі, які перебувають у відносній безпеці, можуть не мати доступу до інтернет-покриття або не мати технічних засобів. Кожного дня у більшості областей України оголошується повітряна тривога, під час якої потрібно пройти в укриття. Це може прямо впливати на організацію освітнього процесу та переривати його.

Частина учасників освітнього процесу внаслідок загрози життю, бойових дій та тимчасову окупацію окремих територій вимушено перемістилася в межах України або за кордон. Багато педагогів та здобувачів освіти все ще залишаються на тимчасово окупованих територіях та потребують особливої підтримки

держави. Деякі заклади освіти були фізично зруйновані. Частина працівників закладів освіти через воєнні дії в нашій країні були вимушені виїхати за її межі та продовжують працювати дистанційно.

5.8.1.2 Законодавчо-правове забезпечення дистанційної освіти

Відповідно до статті 60-2 Кодексу законів про працю України, дистанційна робота – це форма організації праці, за якої робота виконується працівником поза робочими приміщеннями чи територією власника або уповноваженого ним органу, в будь-якому місці за вибором працівника та з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Працівник самостійно визначає робоче місце та несе відповідальність за забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці на своєму робочому місці. Чинне законодавство не встановлює жодних територіальних обмежень щодо робочого місця працівника в умовах дистанційної роботи. Педагогічні працівники цілком правомірно можуть здійснювати педагогічну діяльність з використанням дистанційних технологій, перебуваючи за межами України.

Створення безпечного та здорового освітнього середовища під час війни потребує особливої уваги до психоемоційного стану здобувачів освіти. Студенти можуть проявляти небезпечну поведінку, мати суїцидальні думки та прояви аутоагресії, боятися втратити себе, своє місце, життя, близьких, можуть радикально сприймати ситуацію, адже звичний світ зруйнувався. З учнями слід ділитися досвідом, розмовляти, допомагати знизити емоційне напруження, пояснювати, що всі почуття та реакції зараз природні, а все, що зараз відбувається – це тимчасово, не на все життя. Перш за все потрібно задекларувати “завдання виживання” – заспокоїти людину тощо.

Треба зауважити наявність в Україні національних ресурсів психологічної допомоги населенню. Національна психологічна асоціація з початком військових дій зібрала психологічний консультативний центр для тих, хто переживає паніку, тривогу та постійний стрес. Міністерство освіти і науки України з сертифікованими психологами Асоціації інноваційної та цифрової

освіти запустили щоденні онлайн зустрічі. Цілодобова безплатна платформа для психологічних консультацій “Розкажи мені” (<https://tellme.com.ua/>) була створена Інститутом когнітивного моделювання МОЗ.

Також корисними джерелам можуть бути наступні:

- поради швидкої допомоги з кризового реагування у ситуації розгубленості, під час панічних атак, під час стресу та паніки, якщо шок у людини поруч.
- психологічна турбота – добірка відеороликів на сайті МОН;
- рекомендації з психологічної допомоги від МОЗ;
- від національної гарячої лінії для молоді Громадської організації «Ла Страда-Україна» рекомендації щодо того, як допомогти людині впоратися зі стресом, розроблені завдяки підтримці Child Helpline International та NATAL Israel;
- поради для дорослих про те, як зберігати свій ресурс, створені в межах «Проекту «Національна гаряча лінія для дітей та молоді» ГО «Ла Страда-Україна» за фінансової підтримки UNICEF Ukraine та уряду Німеччини;
- посібник ВООЗ першої психологічної допомоги для працівників на місцях щодо того, як надавати підтримку людям одразу після надзвичайно стресових подій.

Дбання щодо психоемоційного стану учасників освітнього процесу є запорукою розвитку посттравматичного стресового розладу, депресій, розладів адаптації, тривожних розладів у майбутньому.

Дистанційне навчання – якісно новий, прогресивний вид освіти, що вимагає високого рівня професіоналізму науково-педагогічних кадрів та потребує відповідних інтелектуальних та часових ресурсів від слухачів при самостійному опрацюванні матеріалу. Створення сучасної дистанційної освіти вимагає розробки спеціальних засобів організації і супроводу навчального процесу. Удосконалення такої системи в вищій школі є основою для подальшого розвитку та переведення усталених традиційних форм освіти на новий якісний рівень.

Однією з найважливіших складових дистанційної освіти є навчальні комплекси. Методології побудови навчальних комплексів висуваються жорсткі умови, оскільки ефективність освіти залежить від того, яким чином студент зможе самостійно засвоїти навчальний матеріал. Доцільнішим є поєднання паперових носіїв інформації, аудіо- та відеозаписів, електронних ресурсів, що створює можливість вибору найбільш доступного та прийняттого матеріалу.

Ефективність навчання при дистанційної освіти залежить також від можливостей оперативного зв'язку студента з викладачем і форми їх комунікації. Без належного контакту неможливо створити ефективну систему навчання. Останнє потребує постійного вдосконалення педагогічного рівня викладача.

5.8.1.3 Особливості сучасного ринку освітніх послуг

В умовах складного ринку освітніх послуг перед системою освіти ставиться завдання задовільнити попит різних груп населення у вивченні окремих дисциплін або циклів, в перепідготовці, зміни модусу подання матеріалу. Це вимагає удосконалення рівня технічного та комп'ютерного забезпечення, створення сучасних електронних ресурсів, підручників, програмного забезпечення, підготовки кадрів розробників курсів для дистанційної освіти, удосконалення системи контролю якості навчання, розробки нормативно-правового забезпечення цієї форми освіти.

Інформаційні технології приносять можливість і необхідність заміни самої моделі навчального процесу на нову креативну модель: за допомогою сучасного технологічного та технічного забезпечення моделюється життєва ситуація або процес, студенти під керівництвом викладача проявляють творчі здібності для аналізу модельованої ситуації і виробляють рішення на поставлені завдання.

На сьогодні існує багато інструментів та програмних продуктів, розроблених спеціально для дистанційної комунікації: Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, YouTube, Google Docs, Twitter, Skype, WordPress, Dropbox. Google Classroom є безкоштовним веб-сервісом, який використовується для обміну файлами. Завантаження робіт, їх редагування, оцінка тестів та

контрольних робіт – основні функції сервісу. Microsoft Teams вважається більш спрощеним варіантом системи управління навчанням, дозволяє навчальній групі спілкуватися та здійснювати обмін файлами. Система Moodle має досить широкі функціональні можливості, включає великий набір різних ресурсів та елементів: файли, веб-сторінки, форуми, тести, завдання, глосарії, опитування, чати, лекції, книги, семінари, wiki, SCORM-об'єкти. До переваг інформаційно-освітнього середовища Moodle відносять комунікативність, прозорість та безкоштовність.

5.8.1.4 Позитивні та негативні риси дистанційної медичної освіти

Водночас, організація дистанційного навчання студентів в умовах воєнного стану має певні проблеми: нестабільне інтернет-покриття через відсутність інтернету в регіонах, де проводяться бойові дії, відсутність персональних комп'ютерів через втрату майна, перевантаження освітніх Інтернет-ресурсів, брак кадрів в зв'язку із смертю, переїздом в безпечні регіони чи відсутністю інтернет-покриття, брак часу та ресурсів (фінансових, інформаційних, людських та інших), психологічна неготовність до навчання (низька самодисципліна, труднощі в оволодінні навчальним матеріалом, утруднена комунікація з викладачем), складність оцінки знань (відсутність можливості спостереження за виконанням завдань), недостатність спілкування з викладачем, нестача практичних занять.

Проблема організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану має декілька аспектів. З одного боку, виникають труднощі зі сторони закладу вищої освіти та викладачів, пов'язані з розвитком електронного освітнього середовища, з готовністю професорсько-викладацького колективу викладати в умовах воєнного стану в режимі онлайн, з розробкою електронних навчальних матеріалів, що відповідають організації якісного навчального процесу. З іншого боку, якість навчання залежить від рівня навчальної мотивації студентів, яка значно знижується в екстремальних умовах, наявності технічної можливості отримати дану освіту.

Аналіз якості дистанційного навчання в системі вищої медичної освіти в умовах воєнного стану проводився шляхом опитування та анкетування науково-педагогічних працівників клінічних кафедр (n=32) та студентів (n=90) 6 курсу Одеського національного медичного університету. Введення дистанційних технологій в освітній процес викликало ряд складнощів як для викладачів, так і студентів. На думку 26 викладачів (81,25%) і 48 студентів (53,33%), навіть докладний ілюстрований виклад матеріалу не замінював живого спілкування, при якому педагог може розставити акценти на найбільш значущих або важких, з позиції вивчення, моментах. Не було чіткого уявлення про якість засвоєння матеріалу: чи все зрозуміло, чи всі розділи вивчені в достатньому обсязі. В результаті обмеженого часу, суттєво був зменшений об'єм зворотного зв'язку. Студенти часто формально переглядали навчальні матеріали: статті, презентації, лекції, міжнародні керівництва, документи ВООЗ, посилання на літературні джерела. Тестові завдання виконувались найбільш активними учнями, після чого відповіді передавались решті групи. Схожа тенденція спостерігалась і під час виконання ситуаційних клінічних завдань. У частини студентів була відсутня мотивація вивчати лекції в презентаціях. 76 студентів (84,44%) відмічали складнощі під час використання техніки, пов'язані з низькою швидкістю та перевантаженістю інтернет-зв'язку, використанням безкоштовних (обмежених за часом) версій комунікаційних програм, відсутністю комп'ютерів у деяких студентів, використанням застарілих операційних систем, що не підтримують освітні платформи ZOOM, Microsoft Teams, месенджери і соціальні мережі (Viber, WhatsApp, Telegram, Skype, Youtube). В результаті чого відбувалися зупинки в організації освітнього процесу. 28 викладачів (87,50%) відзначили, що підготовка до дистанційних занять супроводжувалася високою трудомісткістю розробки електронних курсів і значними витратами часу для розміщення лекційних матеріалів, тестових завдань, ситуаційних клінічних завдань на електронних ресурсах. Викладачами було зазначено значне збільшення професійного навантаження. На думку 30 викладачів (93,75%), дистанційна атестація не дозволяла об'єктивно оцінити рівень реальних знань студентів.

Відзначалася суттєва невідповідність між екзаменаційною оцінкою та поточною успішністю. Після аналізу тестових завдань було виявлено, що більшість відповідей були списані; тоді як після аналізу відповідей на клінічні ситуаційні задачі та трактування результатів інструментальних досліджень були виявлені принципові помилки, що демонструють недостатність як базових знань, так і клінічного мислення у студентів.

Незважаючи на деякі недоліки, в майбутньому дистанційна форма навчання в медичних вузах займе місце в навчальному процесі. За відсутністю форс-мажорних ситуацій використання комбінованої форми навчання цілком виправдане і дозволяє без втрати якості навчання суттєво економити час викладачів і студентів, а також більш раціонально використовувати аудиторний фонд. У дистанційному режимі можуть проводитися лекції, веб-заняття з актуальних проблем медицини із залученням експертів-фахівців (дистанційний урок, семінар, конференція, ділова гра), поточний, рубіжний і проміжний тестовий контроль знань. У дистанційному форматі можна вирішити всі завдання медичної освіти, крім формування мануальних навичок і організації виробничої практики. В очній освіті доцільне використання можливостей систем дистанційного навчання для створення навчальних посібників, тренажерів когнітивних навичок, ситуаційних клінічних завдань, тестових завдань. Необхідно вдосконалювати відповідне навчально-методичне забезпечення процесу дистанційного навчання, впроваджувати нові форми викладання для підвищення рівня мотивації студентів.

Відсутність постійного Інтернету може бути подолана наявністю відеоуроків, лекцій, інтерактивних матеріалів. Відсутність персонального комп'ютера або його несправність може бути компенсована використанням інших пристроїв з доступом в інтернет (планшетів, смартфонів тощо). Навантаження на навчальні Інтернет-ресурси долаються створенням банку відповідних електронних методичних матеріалів, які можна завантажити в будь-який зручний час. Викладачі роблять запис лекцій або відеоуроків та викладають їх на електронних ресурсах Університету. Це дозволяє викладачеві суттєво

скоротити свої трудовитрати в майбутньому, перегляд лекційного матеріалу здійснюється студентами самостійно, а онлайн-зустріч переходить в формат двосторонніх комунікацій. Цікавою та новаторською є можливість поєднання запису відео-уроку із використанням інфографічних матеріалів, які роблять навчання більш наглядним, що сприятиме кращому засвоєнню матеріалів. Брак кадрів усувається підвищенням кваліфікації викладачів та залученням спеціалістів галузі ІТ сектору для удосконалення онлайн платформ. Психологічна готовність студентів до дистанційного навчання формується проведенням спеціальних занять із залученням психолога, зміною системи мотивації, що орієнтована на застосування індивідуального підходу в процесі навчання. Складність з перевіркою знань долається створенням автоматичного контролю завдань в онлайн-системі, тестами, вправами для групової перевірки, взаємоперевіркою тощо.

Створення перспективної моделі дистанційної освіти потребує в майбутньому фундаменталізації медичної освіти на всіх рівнях, реалізації концепції випереджаючої освіти, широкого використання методів інноваційного та розвиваючого навчання на основі застосування сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, підвищення доступності якісної освіти.

Своєчасне та оперативне впровадження дистанційного навчання в умовах воєнного стану дало можливість максимально зберегти кадровий склад закладів вищої медичної освіти, продовжити навчання без небезпечних для життя щоденних поїздок до закладів вищої освіти студентів і викладачів, зацікавити учасників освітнього процесу впроваджувати сучасні інтерактивні технології, а в результаті розвинути дистанційний формат навчання в єдине інформаційно-освітнє середовище університету, розширити електронну навчально-методичну основу університету та зберегти колишній освітній потенціал.

5.8.2 Завдання з управління якістю освітніх послуг

Сучасна національна політика в галузі вищої освіти спрямована на якнайшвидше подолання існуючих відмінностей у стандартах освіти ЄС та

України. Ця політика реалізується на тлі ринку освітніх послуг, що формується, і для якого характерні, по-перше, поява нових, недержавних, юридично незалежних структур, націлених на отримання прибутку від надання освітніх послуг, а по-друге, виникнення жорсткої конкуренції між вищими навчальними закладами різної форми власності у боротьбі за абітурієнта та соціальне замовлення (випуск спеціалістів для певної галузі).

Існуюча в Україні жорстка вертикаль управління вищою освітою в країні увійшла в історичну суперечність із реальними потребами суспільства, що динамічно розвивається. Ринкова система потребує автономізації системи вищої освіти. Поняття «університетська автономія» – не новина в Україні. Мінімум останні п'ять років ідея університетської автономії іноді ставала предметом дискусій на міжнародних конференціях, семінарах, у кулуарних розмовах. Сім років тому вісім українських університетів – Харківський, Дніпропетровський, Харківський, Дніпропетровський, Донецький, «Києво-Могилянська академія», Український католицький університет (Львів), Університет економіки та права «Крок» (Київ) за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» утворили консорціум для експериментального впровадження основ університетської автономії в українській вищій освіті.

Однак, за своєю суттю, ця специфічна форма автономії стосувалася не стільки академічних свобод чи переваг самоврядування, скільки пільг у сфері господарської та фінансово-економічної діяльності, а з цієї причини не призвела до модернізації педагогічних технологій та не привнесла до старої консервативної системи управління освітою якийсь інноваційний елемент, що підвищує якість підготовки випускників вищих навчальних закладів. Таким чином, проблема слабкої конкурентоспроможності національної школи вищої освіти має системний характер.

Сучасне уявлення про якість послуг або продукції ґрунтується на принципі найповнішого виконання вимог та побажань споживача. За всієї складності та численності потреб людського суспільства міжнародний досвід регулювання ринкових відносин призвів до виникнення низки стійких інтелектуальних

моделей, що підтверджують практично правомірність закладених у яких ідей і концепцій. Дотримання рекомендацій даних концепцій чи моделей дозволяє розробникам та виконавцям будь-яких послуг мати суттєві конкурентні переваги перед аналогічними організаціями. Ось чому розробка механізмів адаптації національних освітніх стандартів до міжнародних є дуже актуальним завданням.

Одним із стабілізуючих факторів в управлінні різними галузями та установами за кризових умов є чітка робота систем менеджменту якості, розроблених, впроваджених та підтримуваних у робочому стані на основі вимог міжнародних стандартів якості (International Standard Organization) серії ISO 9000. Ці стандарти є групою міжнародних стандартів з управління якістю та забезпечення якості, розроблених незалежною організацією ISO (The International Organization for Standardization). З 1.10.2001 року вимоги міжнародних стандартів якості серії ISO 9000 визнані Держстандартом України (наказ №317 від 27 червня 2001 року) та є обов'язковими для організацій, які бажають запровадити міжнародну систему управління якістю продукції або послуг.

Основу перелічених стандартів становить задокументований системно-процесний підхід до будь-якої сфери виробництва продукції або послуг. Наслідуючи вимоги зазначених стандартів, галузь освіти необхідно розглядати як специфічну відкриту систему з її внутрішніми законами розвитку, але, що найважливіше, як керований безперервний технологічний процес, тобто як «індустрію освіти», для якої характерні всі ознаки індустріальних технологій:

1. Вхідні потоки (вивчення ринку, селекція абітурієнтів на основі оцінки вихідних (базових) знань, матеріально-технічна оснащеність навчальних закладів, людські ресурси, фінансові потоки та ін.);

2. Власне освітній процес (технології навчання та виховання необхідних знань, умінь, морально-вольових якостей та інших вимог практики);

3. Вихідні потоки (атестація випускників, їх розподіл, оцінка задоволеності замовників освітніх послуг та інше).

Необхідною складовою цієї концепції є уявлення про єдину, замкнуту систему управлінських дій, що забезпечують гарантований рівень очікуваної якості. Подібна система зветься «петлі якості» (далі – ПЯ), яку стандарт визначає наступним чином: «ПЯ – концептуальна модель взаємозалежних видів діяльності, що впливають на якість на різних стадіях від визначення потреб до оцінки їхнього задоволення» [383].

У педагогічній практиці, що розглядається як регульований, безперервний навчально-виховний процес, ми виділяємо наступні складові (ланки) ПЯ:

1. *Маркетингова* (вивчення нових потреб суспільства, ринків праці, якості продукції ринку освітніх послуг, моделей та кількості необхідних фахівців колишньої та нової формацій, вивчення «очікувань клієнтів»).
2. *Проектна* (розробка освітнього стандарту та кваліфікаційних вимог до кожної конкретно очікуваної моделі випускника чи спеціаліста, обґрунтування програм та обсягів навчання).
3. *Методологічна* (розробка та впровадження педагогічних освітніх методик та технологій).
4. *Ресурсна* (забезпечення освітнього процесу матеріальними, фінансовими та людськими ресурсами).
5. *Виконавча* (власне процес навчання).
6. *Атестаційна* (випробувальний чи кваліфікаційний контроль випускників).
7. *Аналітична* (моніторинг затребуваності випускників щодо їх розподілу та працевлаштування, аналіз досягнутих результатів).
8. *Коригуюча* (коригувальні дії за результатами аналізу).

Впровадження подібної моделі ПЯ у практику пов'язано з низкою об'єктивних труднощів, що ускладнюють виконання міжнародних стандартів якості в повному обсязі. Натомість, зміст цих труднощів безпосередньо пов'язаний з типом сектора освітніх послуг. У державному секторі, наприклад, надмірна централізація управління вищими навчальними закладами, що зберігається, не дозволяє ВНЗ автономне і оперативне реагувати на запити ринку, змінювати тематику або обсяги викладання (1-а та 2-а складові ПЯ).

Яскравий приклад командно-адміністративного підходу в управлінні державними освітніми закладами – тотальна «болонізація» навчальних програм, що виключає право самостійного вибору стратегії розвитку того чи іншого ВНЗ. В умовах бюджетного та кадрового дефіциту (4-та складова ПЯ) державним установам все важче та важче забезпечити освітні технології сучасними методичними та технічними засобами, складніше утримати на робочих місцях високо-кваліфікований персонал педагогів вищої школи.

Сильною стороною державного сектору є односторонні привілеї державних структур в сертифікації і ліцензуванні ВНЗ недержавного сектора, проведенні оцінки якості підготовки їх випускників, атестації викладачів. При такому стані справи для держустанов галузі вищої освіти 7-а і 8-я складові ПЯ відіграють другорядну роль, оскільки не впливають на їхню конкурентоспроможність. Найбільш проблемними складовими ПЯ у державному секторі галузі є: 1 - маркетингова, 2 - проектна, 4 - ресурсна, 7 - аналітична та 8 - коригуюча. Диференціальні відмінності параметрів ПЯ в різних секторах галузі показані в таблиці 1.

Таблиця 1

Особливості процесу освітніх технологій у державному та недержавному секторах галузі на основі характеристик "петлі якості"

Процесні складові ПЯ	Наявність конкурентних переваг		Наявність проблем об'єктивного характеру	
	Державні установи	Недержавні установи	Державні установи	Недержавні установи
1. Маркетингова	Ні	Є	Є	установи
2. Проектна	Ні	Є	Є	Ні
3. Методологічна	Ні	Є	Є	Ні
4. Ресурсна	Є (кадри)	Є(фінанси)	Є (фінанси)	Ні
5. Виконавча	Є	Невідомо	Ні	Є (кадри)
6. Атестаційна	Є	Ні	Ні	Невідомо
7. Аналітична	Ні	Є	Є	Є
8. Коригуюча	Ні	Є	Є	Ні

Для навчальних закладів недержавного профілю, що повною мірою використовують у своїй діяльності механізми ринкових відносин, 1-а та 2-га

складові ПЯ є органічними процесами їх діяльності. Тим не менш, потреби ринку освітніх послуг, що швидко змінюються, пред'являють підвищені вимоги до методології освітніх послуг (3-я складова) і наявності адекватно підготовленого кадрового складу ВНЗ (4-я складова). Проблемною складовою для недержавних ВНЗ є шоста, атестаційна, в силу прерогативи державних служб на заключну оцінку рівня кваліфікації, компетенції, оснащеності та інші кваліфікаційних параметрів недержавних установ, що надають освітні послуги. В тому числі, державний сектор, зберігаючи за собою привілеї контролюючого та ліцензуючого органу, позбавляє недержавні установи їх конкурентних переваг, що досягаються в 1, 2, 7 та 8 складових ПЯ.

Перетин інтересів двох секторів (державної та недержавної) галузі освіти відбувається у 4-й складовій, у питаннях кадрового забезпечення сучасних освітніх технологій. Відсутність вагомих стимулів (низька заробітна плата, падіння престижності роботи викладача, складне просування по службі, політизація педагогічної діяльності та ін.) для працюючих в держустановах має наслідком перехід висококваліфікованих кадрів у недержавний сектор.

Таким чином, вищому керівництву тієї чи іншої установи вищої освіти, яка прийняла рішення про підвищення конкурентної спроможності керованої ним установи, необхідне створення особливої атмосфери серед кадрового складу ВНЗ, спрямованої на підтримку впевненості в тому, що вимоги, що пред'являються до якості знань випускників ВНЗ, будуть виконані за рахунок узгодженої роботи всіх складових ПЯ: починаючи від вивчення очікувань замовника (галузеві державні та недержавні замовлення), формування необхідних методологій, фінансових та кадрових ресурсів, мотивованої професійної діяльності педагогів та закінчуючи моніторингом безперервного процесу навчання та об'єктивною атестацією випускників.

Вся сукупність систематичних управлінських дій, спрямованих на підтримку та створення оптимальних умов функціонування кожної складової ПЯ задля досягнення кінцевої мети – засвоєння необхідного рівня знань, умінь та навичок випускниками називається забезпеченням якості освітніх технологій.

Стандарт серії ISO 9001 покладає всю відповідальність щодо забезпечення якості продукції або послуг на вище керівництво установи, яка згідно з вимогами стандарту, зобов'язане представити свою політику в галузі якості перед своїми співробітниками, створити оптимальну структуру управління якістю та забезпечити всі робочі місця посадовими інструкціями.

Таким чином, реальне лідерство у сфері якості вищої освіти формується через політику якості, сформульовану керівництвом галузі чи установи, з подальшим створенням умов для продуктивної роботи всіх складових «петлі якості», що гарантує заданий рівень якості освітніх послуг. Виконання подібних вимог можливе лише за умови ресурсної, тактичної та стратегічної автономії ВНЗ, для яких виконання державного замовлення є лише частиною більших планів та амбітних програм.

5.8.3 Інбридинг як ризиковий фактор в академічному середовищі України

Сутність інбридингу в академічному середовищі полягає в тому, що ВНЗ приймає на науково-педагогічну роботу своїх власних випускників. З погляду політики формування академічних кадрів, що зберіглася з радянських часів, це позитивний фактор, що формує «наступність поколінь», формування, розвиток та продовження шкіл видатних вітчизняних учених, предмет гордості університетських музеїв, що підтверджують вірність принципам та школам різних професорів, які очолювали ті чи інші напрями наукового розвитку. У музеї Одеського національного медичного університету чимало експонатів, що підтверджують народження та продовження шкіл академіка О.О. Богомольця, М.О. Ясиновського, Б.Я. Резніка – особистостей, що залишили яскравий слід з історії розвитку вітчизняної медицини, створили свої науково-педагогічні школи.

Разом з тим, вивчення досвіду кращих світових наукових колективів показує, що академічний інбридинг не настільки привабливий, яким здається і таїть у собі ряд принципових протиріч і ризиків.

Один з таких ризиків – інституційні обмеження, тобто ті рамки громадських відносин, які склалися та офіційно закріплені адміністрацією тієї чи іншої установи та впливають із правового поля МОЗ чи МОН України. Інституційні ризики мають різні рівні прояву.

По-перше, усталена традиція приймати «своїх» суттєво заважає запрошенню та працевлаштуванню найкращих претендентів на робоче місце як серед українських, так і іноземних фахівців на міжнародному ринку праці.

По-друге, стаючи частиною корпоративного вузівського мікроклімату, академічний інбридинг істотно гальмує впровадження будь-яких свіжих перспективних нововведень, оскільки вони «ламають священні традиції». В умовах реформи вищої освіти втілення нових наукових напрямів зустрічає прихований чи явний опір.

По-третє, академічний інбридинг стабілізує та увічніює ієрархічну піраміду вертикальних відносин у вузі, що часом створює культ керівництва, стагнацію у розвитку установи, появи нездорових відносин між співробітниками вузу.

Співробітники клінічних та теоретичних кафедр, де поширений академічний інбридинг, повністю націлені на гармонізацію звичних патерналістських відносин викладацького складу та керівництва кафедри чи адміністрації ВНЗ. Привнесення іншого погляду на предмет дослідження, відмова від малопродуктивного напрямку діяльності сприймаються вузівською елітою як «зрада інтересів вузу та виклик єдності професорсько-викладацького складу». Якщо поглянути на наукову тематику молодих дисертантів, стане видною однорідність і принципова схожість їх «наукових розробок», кінцевий результат яких заздалегідь відомий, оскільки йде вивчення одного й того ж явища лише різними методами. Такі роботи не мають високої наукової цінності. Їх важко опублікувати у «скопівських» журналах, у яких зовнішня незалежна рецензія грає провідну роль. Однак, подібні роботи легко опублікувати у власних наукових журналах, де контроль за плагіатом, за статистичною достовірністю проводяться вкрай рідке. Цінність роботи визначається її новизною, а не

«авторитетом» наукового керівника роботи - продовжувачем «наукових традицій».

В Одеському національному медичному університеті на різних кафедрах працює від 60 до 85% працівників, які здобули освіту в рідному університеті. В роботі [384] зазначається, що однією з причин традиції академічного інбридингу, що склалася за радянських часів, стала низька оплата праці вузівських працівників, фінансова неможливість переїзду в інші міста та придбання квартири в новому місті. З іншого боку, низька пенсія змушує керівників кафедр залишатися у виші, отримуючи пенсію та зарплату одночасно. Подібна ситуація лише зміцнює нетерпимість керівництва кафедр до критичних зауважень чи пропозицій нових молодих співробітників, гальмує їхню ініціативу, перетворюючи їх на інсайдерів від науки.

Таким чином, нівелюється чудовий принцип академічної мобільності науково-педагогічних кадрів, оскільки інсайдерська активність у вузі концентрується на адміністративних обов'язках, педагогічній роботі, активній роботі в вузі, семінарських заняттях та міжкафедральних взаємодіях.

На противагу інсайдерській, аутсайдерська активність співробітників пов'язана з міжвузівськими взаємодіями як усередині країни, так і за кордоном, пошуками грантів на актуальні питання сучасності, зі створенням стартапів та участю у плануванні стратегічних напрямків.

Ще одним ризиком академічного інбридингу є поступове зниження якості науково-методичних розробок, оскільки відсутність дійсної автономії вузів у виборі стратегічних напрямків і наявність «головних» вузів формує стійку, одноманітну методологію, що не піддається сумнівам. Спроба самостійного критичного перегляду рекомендованих тем та напрямків вузом надзвичайно утруднена та потребує тривалих погоджень із галузевим міністерством. З цієї причини, наприклад, в Україні, так і не створені національні керівництва з клінічних дисциплін, що постійно доповнюються, перевидаються. У бібліотеках різних ВНЗ домінують підручники, розроблені професорсько-викладацьким

складом цих ВНЗ. Вони фактично канонізовані і «свіжому вітру змін» там не місце.

5.8.4 Інтернаціоналізація – необхідний крок у збереженні системи вищої медичної освіти в Україні

5.8.4.1 Що таке інтернаціоналізація вищої освіти?

Інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) є продовження сучасного процесу глобалізації економік, політик, господарській діяльності і культури різних країн в загальносвітову наднаціональну систему. Глобалізація торкнулася й інтеграції національних систем освіти у світове освітнє середовище. Виклик часу – гармонійне поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти. Тому для вітчизняної системи вищої медичної освіти інтернаціоналізація є першочерговим завданням. І це не данина моді: досвід провідних навчальних закладів показує їхнє зростання конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Одним з наслідків сучасної глобалізації стає неминуча інтеграція національних університетів до світового освітнього середовища: поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти – це головна тенденція сьогодення. Тому серед низки першочергових завдань української вищої школи особливою актуальністю відрізняється розширення процесу інтернаціоналізації вітчизняних вишів. Тобто ініціація заходів, спрямованих на побудову міжнародного партнерства, проведення студентських обмінів, відкриття відділень за кордоном тощо. І все це не просто гарний тренд: цей процес безпосередньо впливає на якість освіти та стає одним з ключових чинників конкурентоспроможності та ефективності навчального закладу.

Місія інтернаціоналізації полягає в тому, щоб підбадьорювати, підтримувати та гарантувати постійне покращення якості та релевантність університетів та інших вищих навчальних закладів через справді міжнародну, незалежну та об'єктивну, згідно з контекстом, точну та сувору оцінку якості,

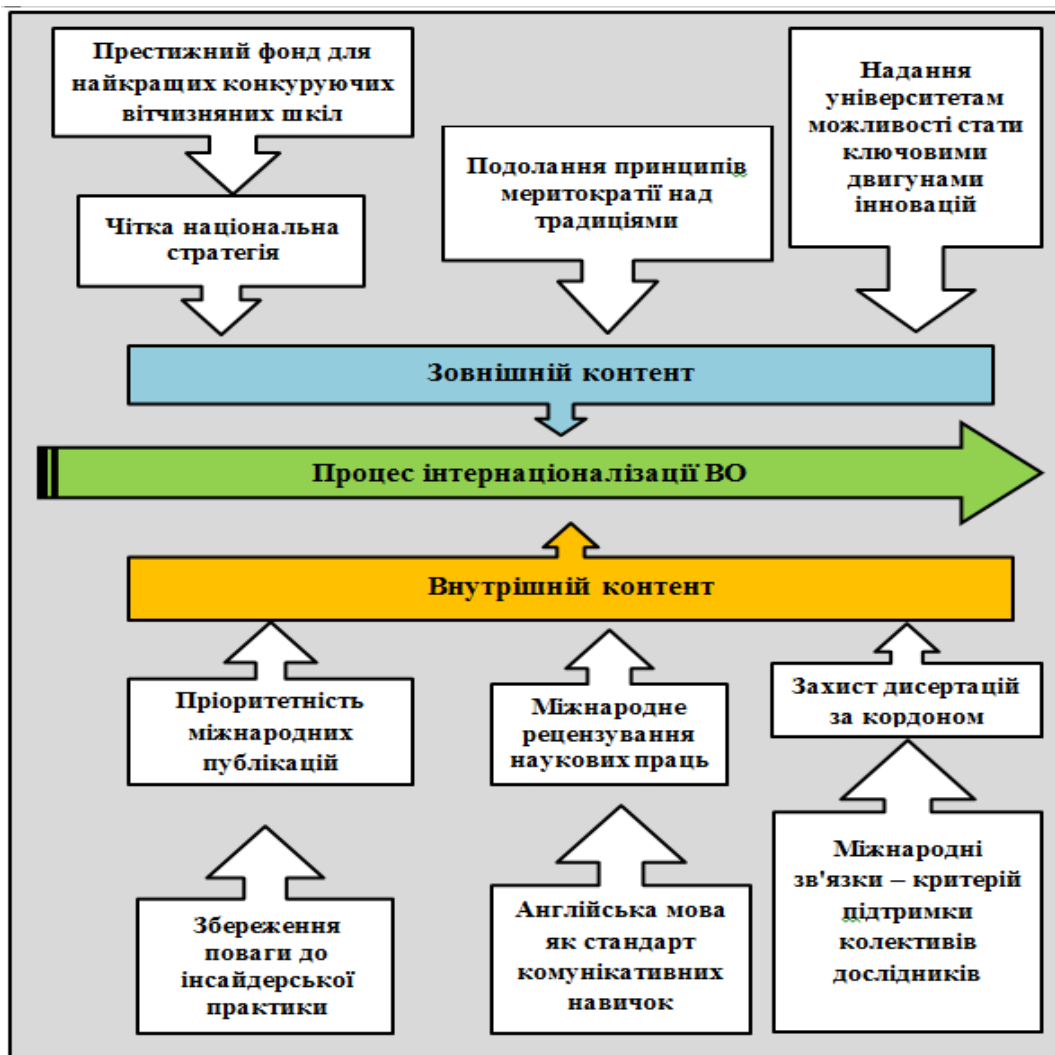
надавши рекомендації на замовлення, включаючи найкращих експертів даної галузі та зосередившись на розвитку якісної культури.

Потрібна активна робота у сфері розробки стратегії ІВО для українських медичних вузів. Ця стратегія має захоплювати весь ланцюжок освітніх процесів: селективний відбір абітурієнтів, сучасні політики у складанні освітніх програм, їх компетентну оцінку та запровадження у практику міжнародних аудитів третьої сторони (сертифікаційних незалежних аудитів). Такий підхід зобов'язує вузи безперервно слідувати у фарватері сучасних ідей та технологій, шукати та знаходити виходи у практичну медицину та медичну індустрію.

Слабкою стороною українських медичних вишів, що виявляється при міжнародній рейтинговій оцінці, є неповнота їхньої «третьої місії», за яку вищі навчальні заклади отримують до 30% рейтингового балу. Ця місія полягає в оцінюванні внеску ВНЗ у соціально-економічний розвиток країни та регіонів, у розвиток системи освіти, суспільно значущі проекти [385].

Облік міжнародними аудитором «третьої місії» стимулює керівництво вишів до пошуку, розробок, впровадження та підтримки інноваційних підходів у науці, педагогіці та практиці, до академічного та студентського підприємництва, співпраці зі страховими компаніями, інноваційними центрами, державним сектором та неурядовими товариствами.

Необхідно розуміти, що реформування системи вищої освіти в нашій країні не починається з «чистого листа». Гігантський досвід розвинених країн Європи, Азії та Америки пропонує різні, перевірені часом моделі найму іноземних дослідників, спеціалістів та студентів. Вивчення досвіду інтеграції Польщі до системи європейської вищої освіти показує необхідність виконання низки принципів, що відображено на малюнку 1.



Малюнок 1. Зовнішній та внутрішній контенти інтернаціоналізації вищої освіти в Україні

Потрібно розуміти, що інтернаціоналізація вищої освіти в країні – це не акція, не тимчасове явище, а довгострокова пріоритетна політика на рівні уряду. Урядова підтримка у вигляді грантів для викладачів та спеціальних заохочувальних стипендій для студентів, додаткових каналів фінансування вишів, що виходять на міжнародну арену, відіграватиме вирішальну роль.

Подібний підхід до освітнього менеджменту, на думку польських колег [386], дозволить на практиці «інтернаціоналізувати» вуз, сприятиме переміщенню як вітчизняних, так і іноземних студентів, забезпечить «достатні державні інвестиції для підтримки інтернаціоналізації діяльності в галузі у галузі наукової діяльності».

Не можна не погодитися з думкою голови національної агенції щодо забезпечення якості вищої освіти України С. Квіта (2022,) про те, що «Інтернаціоналізація має сприйматися не як бюрократична «зовнішня» вимога до якості, а як єдина можливість бути контекстуальним на світовій арені. У цьому сенсі на перший план виходять необхідність інтенсифікації міжнародного академічного співробітництва, широке вивчення та використання іноземних мов, зокрема створення англомовного середовища в українських університетах» [387].

5.8.4.2 Значення міжнародної акредитації для установ ВО в Україні

Торкаючись питання незалежної акредитації українських вузів, необхідно зазначити, що, починаючи з 2008 року, в ОНМедУ було розпочато роботу зі створення локальної системи управління якістю, що спирається на рекомендації міжнародних стандартів якості серії ISO 9001.

Керівництво департаменту управління якістю медичної допомоги при МОЗ України активно підтримало ці актуальні розробки. Було прийнято наказ МОЗ України №166 «Концепція якості» [388]. Як показала подальша доля цієї ініціативи – вона увійшла у суперечність із застарілими догмами освіти в медичних вузах, з існуючим і досі академічним інбридингом і зазнала низки не кращих трансформацій.

В останні роки зростаюча кількість університетів та вищих навчальних закладів Польщі, Молдови, України шукає міжнародної акредитації. Практика показала, що така акредитація отримана не всіма, тому що зазвичай вибір був обмежений іноземними стандартами і процедурами, а також експертами з однієї країни.

Нині в Україні працює низка вагомих незалежних міжнародних сертифікаційних компаній, які виконують аудит освітніх технологій. Бюро Верітас, агенція EQAA та інші органи пропонують якісну інституційну акредитацію вузів, під час якої адміністрація та весь професорсько-викладацький склад вузів отримують повне уявлення про Стандарти та рекомендації щодо

гарантій якості в Європейському просторі вищої освіти, розроблені в контексті Болонського процесу.

Основні труднощі залучення іноземних викладачів та студентів до освітньої системи України полягають у нестабільності політичного, економічного та соціального життя в країні. З цієї причини залучення іноземців на довгостроковій основі зараз є спірною та малоімовірною можливістю. Проте міжнародний досвід свідчить і про ефективність короткострокових обмінів між викладачами та студентами для розвитку вищої освіти, підвищення рейтингової значущості того чи іншого вишу.

Одним із шляхів інкорпорування національної системи освіти може стати створення при вузах академічних центрів із підтримки інтернаціоналізації (ЦПІ). Основною функцією подібних центрів буде реальна підтримка викладачів та студентів, які приїжджають з обміну до нас з-за кордону, надання їм допомоги в адаптації до особливостей суспільного життя та до системи освіти в Україні. Ці ж міжвузівські ЦПІ мають здійснювати підтримку міжнародного дослідницького співробітництва, а також через соціальні системи проводити політику підтримки та стимулювання інтернаціоналізації вищої освіти. Привабливість таких центрів та ефективність їхньої діяльності істотно підвищиться, якщо місцеві органи влади та зацікавлені організації візьмуть участь у їх створенні або стануть засновниками ЦПІ.

Таким чином, підбиваючи підсумки аналізу існуючої системи вищої освіти, можна зробити висновок про те, що в умовах затяжній нестабільній обстановці, що триває третій рік, інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) – єдиний вихід, щоб врятувати національні педагогічні кадри, зберегти студентство, зберегти контакти з міжнародною університетською спільнотою та продовжувати удосконалювати підготовку педагогічних кадрів та освітніх технологій. Подібний хід розвитку дозволяє зберегти принципи Болонської системи: академічну мобільність, академічну доброчесність, адекватність інформаційних навантажень та вимог до професійної компетентності.

SECTION 6. PHILOLOGY AND LINGUISTICS

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.6.1

6.1 Features of speech constructions and clichés of scientific webinars and conferences (on the material of English, Russian and Georgian languages)

Abstract. Internet webinars and conferences are a polylogue with different types of addresses. The communication of the participants, which covers the thematic range of presentations, is polythematic. At the same time, webinars and online conferences touching upon a certain range of scientific problems are monothematic. The language of scientific conferences and webinars has a certain communicative code which is implemented in lexical and stylistic means used by moderators and participants in greetings and during presentations. The features of speech constructions and clichés of the scientific and business style of presentations and self-presentations allow us to consider the latter as an independent genre of Internet discourse. The article discusses the structural and semantic organization of presentations / self-presentations on the material of English, Russian and Georgian languages.

Key words: Internet discourse, forum, virtual polylogue, speech constructions, clichés, communicative code.

INTRODUCTION. A REVIEW OF LITERATURE AND VIDEO RESOURCES.

The widespread growth in the use of information technologies has led to the emergence of Internet discourse of computer communication of scientists. In the era of technological advances, modern education is developing in three priority areas: "Open innovation, open science, openness to the world" (<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world-vision-europe>). In terms of language specificity, online conferences and webinars can rightfully be attributed to an independent genre of Internet discourse with a specific set of lexical and stylistic means of expression of the language of scientific communication. It represents 'one of the worlds', according to Stepanov Yu.S, who refers to discourse as one of the possible worlds (Stepanov, 1995:45). Despite the intense research interest of a number of

scientific disciplines in the webinar as a complex social phenomenon, today there are a multitude of gaps that require their understanding (<http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/1488/1681>). Most scientists agree that a webinar can be defined as an educational seminar held on the Internet (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/webinar>).

In modern linguistics, scientists are not unanimous in defining and classifying the concepts of computer and virtual discourse, Internet discourse, electronic discourse, but most often researchers consider computer discourse to be a special subtype of discourse. So, this term refers to any communication in computer networks (Chernousova, 2011:124-127). Internet discourse is a cognitive-communicative space (Astafurova et al., 2006: 182-185), which includes the entire spectrum of genre forms of online and offline communications. Researchers are actively considering the formation of presentation skills (Zabrovskaya et al., 2017; Nekrasova et al., 2007: 122-124; Ryzhkov, 2010: 24, etc.)

At an online conference, each participant entering into communication plays a certain communicative role. He chooses the most appropriate, expected and accepted style of communication. Under the communicative role, following Sternin I.A., we understand the communicative behavior accepted for a particular social role; an image that is created by a person in the process of communication in order to achieve a specific goal (Sternin, 2001).

As it is known, one of the peculiarities of scientific communication is its relative isolation, created with the help of a special communicative code. This is a system of language clichés and constructions related to official business and scientific styles of speech. It should be highlighted that a communicative act carried out with the help of a certain code exists at conferences and in the work of its sections with a relatively constant core of participants. At webinars and conferences, the following hierarchy of communication of participants is built: conference moderators, organizers, registered participants. Such a hierarchy is mandatory for each conference and is observed rather strictly. In addition, at scientific conferences there is a communicative convention that

establishes the order of communication and confirms the communicative roles of participants.

Although the main elements of the communicative code of conferences are graphic, lexical and stylistic means, in this paper we consider only lexical features of the communicative code of scientific conferences. As a rule, at scientific conferences and webinars, the standard language is retained as the main one. Conference participants use limited vocabulary to comply with the rules. Almost every message on the forum contains professional vocabulary due to the fact that, as noted above, the forum is always thematically limited in one way or another. Professional vocabulary is never explained: by default, it is assumed that each participant understands words and phrases limited to the topic of the forum.

In terms of their structural and semantic organization, online conferences and webinars are one of the examples of an oral virtual polylogue. We can say that a webinar is a polylogue on a “given” topic, where each participant expresses his personal and professional opinion. Thus, during online communication, several meaningful positions are formed, which are developed and supplemented throughout the polylogue. It is noteworthy, that at scientific conferences professional and dictionary-fixed vocabulary, including terminology, is mainly used. Being a means of closed communication, professionalisms automatically select participants, at webinars/conferences; they testify to the existence of a communicative code. As a polylogue genre form, they have certain linguistic and extralinguistic features. Linguistic characteristics include communicative roles and types of addressing, polythematics. Let us consider in more detail some of the features, accompanying them with the examples of a situational academic speech of a welcoming speech, presentations and the final part of the work of moderators and participants in scientific conferences. Today this topic is of particular relevance in connection with the new opportunities for remote meetings of researchers and teachers from different countries of the world.

One of the linguistic characteristics of webinars and scientific conferences as a polylogue genre form is the presence of special types of addressing. In the polylogue

on the forum, you can find both axial (direct and formal) and retial (collective) addressing.

Under axial addressing, according to Yakovleva E.B. we understand the type of addressing directed to one participant, and by retial - addressing several prticipants at once (Yakovleva, 2007: 184-199). Webinars and conferences are characterized by real, collective addressing simultaneously to all members of this scientific community. For example, the first message of the webinar host is usually structured in accordance with the laws of the genre and differs little from an offline greeting to the participants of a scientific conference: Georgian version:

ძვირფასო მეგობრებო და კოლეგებო, მოხარულივართმოგესალმოთ ვებინარზე, რომელიც ეძღვნებაენათმეცნიერების აქტუალურ საკითხებს და უცხოურიენების სწავლების მეთოდებს. მოუთმენლადველით თქვენს საინტერესო მოხსენებებსდაშეტყობინებებს, ასევე ნაყოფიერ თანამშრომლობასდა ჩვენი შეხვედრების გაგრძელებას! უპირველესყოვლისა, ნება მიბოძეთ მოგახსენოთ ორიოდესიტყვა ფილოლოგთა საერთაშორისო სამეცნიერო დაპედაგოგიური ორგანიზაციის "West-East" ISPOP-ის

საერთაშორისო პროექტზე, რომლის ეგიდით მუშაობს

ჩვენი ვებინარი მსოფლიოს ათი ქვეყნის მეცნიერფილოლოგებისთვის. მიმდინარეობს: ჩამონათვალი. /dzvirpaso megobrebo da k'olegebo, mokharuli vartmogesalmot vebinarze, romelits edzghvneba enatmetsnierebis akt'ualur sak'itkhebs da utskhour i enebis sts'avlebis metodebs. moutmenlad velit tkvens saint'ereso mokhsenebebs da shet'q'obinebebs, aseve naq'opier tanamshromlobas da chveni shekhvedrebis pagrdzelebas! up'irveles q'ovlisa, neba mibodzet mogakhsenot oriode sit'q'va pilologta saertashoriso sametsniero da p'edagogiuri organizatsiis "West-East" ISPOP-is saertashoriso p'roekt'ze, romlis egidit mushaobs chveni vebinari msoplis ati kveq'nis metsnier pilologe b istvis. mimdinareobs: chamonatvali/.

In English version: "Dear friends and colleagues, we are delighted to welcome you to the webinar dedicated to topical issues of linguistics and methods of teaching foreign

languages. We look forward to your interesting presentations and fruitful cooperation and the continuation of our meetings! First of all, let me say a few words about the International Project of the International Scientific and Pedagogical Organization of Philologists "West-East" ISPOP, under whose auspices the work of our Webinar for scholars - philologists from ten countries of the world is taking place: ... (enumeration)

". In Russian: « Дорогие друзья и коллеги, рады приветствовать Вас на вебинаре, посвященном актуальным вопросам лингвистики и методики преподавания иностранных языков. С нетерпением ждем ваших интересных докладов и сообщений и надеемся на плодотворное сотрудничество и продолжение наших встреч! Прежде всего разрешите сказать несколько слов о Международном проекте международной научно-педагогической организации филологов «Запад-Восток» ISPOP, под эгидой которой проходит работа нашего Вебинара для ученых - филологов из десяти стран мира: ... (перечисление)».

In French: ‘Chers collègues, nous sommes heureux de vous accueillir au webinaire consacré aux questions d'actualité de la linguistique et des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Nous nous réjouissons de vos rapports et messages intéressants et espérons une coopération fructueuse et la poursuite de nos réunions ! Tout d'abord, permettez-moi de dire quelques mots sur le projet international de l'Organisation scientifique et pédagogique internationale des philologues "Ouest-Est" ISPOP, sous les auspices duquel se déroule le travail de notre webinaire pour universitaires - philologues de dix pays du monde lieu: ... (énumération)’.

Greeting is followed by a self-presentation of the head/chair of the scientific conference/webinar: Georgian version:

როგორც დასახელებული პროექტის ლიდერი, ნებამომეცით, ორიოდე სიტყვა ვთქვა მის მთავარ მიზანზე და ხმარება გაუწიოს ფილოლოგებს, მასწავლებლებს, ახალგაზრდა პროფესიონალებს, სტუდენტებს, რომლებიც ასწავლიან ან სწავლობენ უცხოურ ენებს, თეორიული და პრაქტიკული ცოდნის გაღრმავებას, ასევე ახალისაინფორმაციო ტექნოლოგიების გამოყენებით ქვეყნებს შორის საზღვრებისა და კომუნიკაციების

პრობლემის გადაჭრას. ნებამომეცით ასევე მადლობა გადავუხადო ჩვენსპატი
 ივცემულ პარტნიორებს თანამშრომლობისთვის გერმანიის, საფრანგეთის, უ
 ნგრეთის, უკრაინის, რუსეთის, ისრაელის, საქართველოს უნივერსიტეტებსა
 და აკადემიებს.../rogorts dasakhebuli p'roekt'is lideri, neba mometsit, oriode
 sit'q'va vtkva mis mtavar mizanze - dakhmareba gauts'ios pilologebs, masts'avleblebs,
 akhalgazrda p'ropesionalebs, st'udent'ebs, romlebits asts'avlian an sts'avloben
 utskhour eneb, teoriuli da p'rakt'ik'uli tsodnis gaghrmavebas, aseve akhali
 sainpormatsio t'eknologiebis gamoq'enebit kveq'nebs shoris sazghvrebisa da
 k'omunik'atsiebis p'roblemis gadach'ras. neba mometsit aseve madloba gadavukhado
 chvens p'at'ivtsemul p'art'niorebs tanamshromlobistvis-germaniis, saprangetis,
 ungreteis, uk'rainis, rusetis, israelis, sakartvelos universit'et'ebsa da ak'ademiebs.../.

And in Russian: « В качестве руководителя названного проекта позвольте
 сказать несколько слов о основной цели проекта, - помочь филологам,
 преподавателям, молодым специалистам, студентам, которые преподают или
 изучают иностранные языки, пополнить теоретические и практические знания,
 а также решить проблему границ и коммуникаций между странами с помощью
 новых информационных технологий. Позвольте также поблагодарить за
 сотрудничество наших уважаемых партнеров – Университеты и Академии
 Германии, Франции, Венгрии, Украины, России, Израиля, Грузии...». In French:
 'En tant que responsable du projet nommé, permettez-moi de dire quelques mots sur
 l'objectif principal du projet - aider les philologues, les enseignants, les jeunes
 professionnels, les étudiants qui enseignent ou étudient les langues étrangères,
 reconstituer les connaissances théoriques et pratiques, ainsi que résoudre le problème
 des frontières et des communications entre pays à l'aide des nouvelles technologies de
 l'information. Permettez-moi également de remercier nos estimés partenaires de
 coopération - les universités et les académies d'Allemagne, de France, de Hongrie,
 d'Ukraine, de Russie, d'Israël, de Géorgie.. '

In this communication, there is no personalization, and the addressing refers to all participants at the same time.

Other types of addressing on forums are used less frequently. For example, axial direct addressing found only in the work of a round table or sections when the call is made to a specific user, and the rest of the participants, as a rule, take part in the dialogue only with the permission of the section chairman. Following a brief presentation of the report of one of the participants, the topic of his presentation is announced and the purpose and subject of the study are defined with the following opening remarks: Let me introduce you to my research work ... The subject of my research is ... The purpose of my speech today ... I would like to present you the main conclusions of my graduation thesis... English version: - I'd like to talk (to you) today about... - I'm going to present my research paper/inform you about/describe/... - The subject of my academic paper/my presentation is... - My purpose/objective/aim today is ... - I'm going to talk to you about/tell you/show you/report on...the summary of my research work (<http://www.foxitsoftware.com> For evaluation only). In Georgian version: ნება მომეცით გაგაცნოთ ჩემი კვლევითი სამუშაო... ჩემი კვლევის საგანია... ჩემი დღევანდელი გამოსვლის მიზანია... მინდა წარმოგიდგინოთ ჩემი საბოლოო საკვალიფიკაციო სამუშაოს მთავარი დასკვნები .../ *neba mometsit gagatsnot chemi k'vleviti samushao... chemi k'vlevis sagania... chemi dghevandeli gamosvliis mizania... minda ts'armogidginot chemi saboloo sak'valipik'atsio samushaos mtavari dask'vnebi ... /*. In Russian version: - *Я хотел бы поговорить (с вами) сегодня о...* - *Я собираюсь представить свою исследовательскую работу/сообщить вам о/описать/...* - *Тема моей научной работы/моей презентации...* - *Моя цель/задача/ сегодняшняя цель...* - *Сегодня утром я собираюсь поговорить с вами/рассказать/показать вам/доложить о... кратком изложении моей исследовательской работы (<http://www.foxitsoftware.com>)*. In French: ‘- J'aimerais (vous) parler aujourd'hui de... - Je vais présenter mon travail de recherche/vous informer sur/décrire/... - Le sujet de mon travail académique/ma présentation est... - Mon but/objectif/ mon objectif aujourd'hui est ... - je vais vous parler/vous raconter/vous montrer/faire un compte rendu... de la synthèse de mes travaux de recherché...’

It is worthwhile mentioning that the macro topic of conferences/webinars is implemented through sub-topics of speakers and participants. The lines taken as examples are integrated into the micro-topics of the general theme of the online conference discourse. As a rule, a polylogue at webinar conferences consists of one macro-topic and many micro-topics.

Next comes the structuring of the presentation by the speaker, including the following speech clichés for framing oral academic speech: *My presentation consists of the following parts ...*

Let me start with.../Let's start with a brief overview... To continue, let's take a closer look... This section includes the following questions...Firstly...secondly...thirdly...then...in closing...finally... I will try to answer your questions after my presentation.

In the English version:

Signposting. Outlining the structure. - I've divided my presentation into... parts/sections. They are... The subject can be looked at under the following headings ... - So, I'll start off by... giving you an overview of/making a few observations about/outlining... - And then I'll go on to... discuss in more depth the implications of/talk you through... - We can break this area down into the following fields: Let me begin with/To start with/Firstly, I'd like to look at ... Then/Secondly/Next... Thirdly... Finally/Lastly/Last of all... -I'd be glad to answer any questions at the end of my presentation.

- I'll try to answer all of your questions after the presentation. (idem). Georgian equivalents:

ჩემი პრეზენტაცია შედგება შემდეგი ნაწილებისგან...
 ნება მომეცით დავიწყო ... / დავიწყოთ მოკლე
 მიმოხილვით ... ვაგრძელებთ, მოდით უფრო დაწვრილებით
 მიმოვიხილოთ ... ეს განყოფილება მოიცავს შემდეგ
 საკითხებს ... უპირველესად, ... მეორეც ... მესამეც ... შემდეგ . . . დასასრულს,
 ... ბოლოს ... ჩემი გამოსვლის ბოლოს სიამოვნებით ვუპასუხებ

თქვენს შეკითხვებს. ვეცდები

თქვენს კითხვებს ვუპასუხო ჩემი პრეზენტაციის შემდეგ.

The transition to another section or presentation of visual material could be as follows:

In Russian: *Давайте перейдем к ...Продолжая свое выступление... Из этого следует следующее... Я бы хотел перейти к следующему вопросу... Так как мы уже рассмотрели..., я бы хотел... Использование наглядности: Позвольте обратить Ваше внимание на таблицу/схему, которая показывает... Позвольте представить Вам... Как Вы можете видеть на данном графике ...Данная таблица/диаграмма/слайд показывает/сравнивает/предоставляет информацию о ... Я бы хотел привлечь Ваше внимание к следующему слайду...*

In English it would sound the following way:

Using visual aids. -I'd like you to look at this chart, which shows.../ Let's look at.... -

Let me show you.../As you can see... -If you look at this graph, you'll see -This

table/diagram/slide/chart shows.../compares/gives information about... -I'd like to

draw your attention to the next slide...(idem). Georgian variant: \

მოდით გადავიდეთ ... ვაგრძელებ რა ჩემს გამოსვლას ...

აქედან გამომდინარეობს შემდეგი... მსურს გადავიდეთ

შემდეგ საკითხზე ... რადგანაც უკვე განვიხილეთ ..., მსურს ... თვალსაჩინო

ბის გამოყენება: ნება მომეცით თქვენი ყურადღება გავამახვილო

ცხრილზე / დიაგრამაზე, რომელიც აჩვენებს ... ნება

მომეცით წარმოგიდგინოთ ... როგორც ხედავთ ამ

გრაფიკზე ... ეს ცხრილი / დიაგრამა / სლაიდი აჩვენებს/ ადარებს / გვაწვდის

ინფორმაციას ... მინდა თქვენი

ყურადღება გავამახვილო შემდეგ სლაიდზე.../modit gadavidet ... vagrძzeleb ra

chems gamosvlas ... akedan gamomdinareobs shemdegi... msurs gadavidet shemdeg

sak'itkhze ... radganats uk've ganvikhilet ..., msurs ... tvalsachinoebis gamoq'eneba:

neba mometsit tkveni q'uradgheba gavamakhvilo tskhрилze / diagramaze, romelits

achvenebs ... neba mometsit ts'armogidginot ... rogorrts khedavt am grapik'ze ... es

tskhrili / diagrama / slaidi achvenebs/ adarebs / gvats'vdis inpormatsias ... minda tkveni q'uradgheba gavamakhvilo shemdeg slaidze.../.

In French: - 'J'aimerais (vous) parler aujourd'hui de... - Je vais présenter mon travail de recherche/vous informer sur/décrire/... - Le sujet de mon travail académique/ma présentation est... - Mon but/objectif/ mon objectif aujourd'hui est ... - je vais vous parler/vous raconter/vous montrer/faire un compte rendu... de la synthèse de mes travaux de recherche..'

An expression of gratitude and a further invitation to the discussion are universal elements of any speech, during which the speakers use only the vocabulary of standard language, for example, *Благодарю Вас за внимание... Спасибо за внимание... Если у Вас есть вопросы, я с удовольствием на них отвечу. Или же: Постараюсь ответить на все Ваши вопросы.* In English it would sound: - *Thank you for your attention. - Thank you for listening. - If you have any questions, I'd be pleased to answer them. - If there are any questions, I'll do my best to answer them (idem).* Georgian variant: *მადლობას მოგასენებთ ყურადღებისთვის ... გმადლობთ ყურადღებისთვის ... თუ თქვენ გაქვთ რაიმე შეკითხვები სიამოვნებით გიპასუხებთ. ან სხვაგვარად: ვეცდები ყველა თქვენს შეკითხვას ვუპასუხო./madlobas mogasenebt q'uradghebtvis ... gmadlobt q'uradghebtvis ... tu tkven gakvt raime shek'itkhvebi, siamovnebit gip'asukhebt. an skhvagvarad: vetsdebi q'vela tkvens shek'itkhvas vup'asukho../*

Special art and tact are required to firmly but delicately defend one's point of view, as well as the ability to correctly build a speech code of discussions. At the same time, in order to avoid misunderstandings, it is very important to clarify the point of view of the opponent: *Если я вас правильно понял, Вы имеете в виду, что... Я не уверен, что я Вас правильно понял. Извините, не могли бы вы повторить вопрос? Не могли бы Вы уточнить?* When avoiding the answer, you can say: *Это не входит в тему моего исследования.* Or: - *Боюсь, я не могу ответить на Ваш вопрос.* In English it would be: *-If I understand you correctly, you are saying/asking... -I didn't quite catch that. -Could you go over that again? /Sorry, could you say that again/repeat*

that, please? What exactly did you mean by ...? Avoiding giving an answer -I'm afraid that's not the field of my research. -I'm afraid I'm not able to answer this question at present. Georgian sample: თუ სწორად გავიგე იმას გულისხმობთ... დარწმუნებული არ ვარ, რომ სწორად გავიგე უკაცრავად, შეგიძლიათ გაიმეოროთ კითხვა? შეგიძლიათ ამიხსნათ? პასუხის თავიდან აცილებისას შეიძლება ითქვას: ეს არ წარმოადგენს ჩემი კვლევის თემას. ან თუნდაც: - ვშიშობ, რომ ვერ გიპასუხებთ თქვენს კითხვაზე /tu sts'orad gavige, imas guliskhmobt... darts'munebuli ar var, rom sts'orad gavige. uk'atsravad, shegidzliat gaimeorot k'itkhva? shegidzliat amikhsnat? p'asukhis tavidan atsilebisas sheidzleba itkvas: es ar ts'armoadgens chemi k'vlevis temas. an tundats: - vshishob, rom ver gip'asukhebt tkvens k'itkhvaze/. In French: 'Cela sort du cadre de mes recherches. Ou : - Je crains de ne pas pouvoir répondre à votre question. En anglais, ce serait : -Si je vous comprends bien, vous dites/demandez... -Je n'ai pas tout à fait compris. - Pourriez-vous revenir dessus ? /Désolé, pourriez-vous répéter cela/répéter cela, s'il vous plaît ? Que voulez-vous dire exactement par ... ? Éviter de donner une réponse - J'ai bien peur que ce ne soit pas le domaine de ma recherche. -Je crains de ne pas pouvoir répondre à cette question pour le moment'.

As much as ethics in communication and discussion delivery continue to play an important role in the community of the scientific world, this section has a very diverse structure depending on the intent of the participants. Thus, the increase of consent / disagreement has a set of variations: In Russian : “Полностью с Вами согласен. Я разделяю Ваше мнение. Я считаю так же./ Боюсь, я не могу с этим согласиться. Я не совсем в этом уверен. Я не могу с этим согласиться. Я разделяю Ваше мнение”. In English variant: *I fully/completely agree with you. That's just what I was going to say. I think so too. I'm afraid, I can't agree with you. I don't think that's quite right. I'm afraid I have to disagree with you. I'm not quite sure about that. I cannot agree with you.* Georgian variant: სრულიად გეთანხმებით. ვიზიარებ თქვენს აზრს. მეც ასე ვფიქრობ. /ვშიშობ, რომ ამას ვერ დაგეთანხმებით. მე ნამდვილად არ ვარ დარწმუნებული ამაში. ამას ვერ დავეთანხმები. In French: 'totalement d'accord

avec toi. Je partage votre avis. / J'ai bien peur de ne pas être d'accord avec ça. Je ne suis pas tout à fait sûr. Je ne peux pas être d'accord avec cela.'

In support of what has been said, the speaker has to refer to sources of similar or other scientific points of view, and then he will say: Со ссылкой на... Согласно...; по-английски: With reference to...Concerning...According to... Georgian variant: მიითითებოთ ... მიხედვით ...;/ mititebit ... mikhedvit .../. In French: 'en référence à, selon... '

When expressing a personal opinion, enumerating, or providing additional information, the speaker may use the following linking words and phrases, in Russian:

По-моему мнению... Я думаю.../Я полагаю... Мне кажется...; Во-первых...во-вторых...в-третьих... затем...в заключении,...наконец...; Более того...кроме того...в дополнение ... не только...но и... как... так и...; Так как... из-за...благодаря...; Таким образом...следовательно...в результате...; Очевидно...разумеется... Фактически...на самом деле... Как правило...в общем...в целом...и другие. In English, it would be: *In my opinion/view... To my mind... I think/suppose/believe/consider... It seems to me that... As far as I'm concerned... To list points: First/To start/to begin with/First of all... Secondly/after that/Afterwards/Next/Then... Thirdly/Finally/Lastly...To add more points: What is more/Furthermore/Apart from this/In addition (to this)/Moreover/Besides...not to mention the fact that...Not only...but also... Both...and... To express cause: Because/Owing to the fact that/due to the fact that/On the grounds that/Since/As... To express effect: Thus/Therefore/So/Consequently/As a result/As a consequence... To emphasize a point: Indeed/Naturally/Clearly/Obviously/Needless to say It is a fact that/In fact/As a matter of fact/Actually/Indeed As a rule/Generally/In general/On the whole.*

Georgian

example:

ჩემი აზრით ... ვფიქრობ .../ ვფიქრობ ... მგონია ...; უპირველესად, ... მეორე ც ... მესამე ... შემდეგ ... დასკვნისთვის,... ბოლოს ...; უფრო მეტიც ... მითუმეტეს ... გარდა ამისა... არა მხოლოდ ... არამედ ... ორივე ... და ...; იმიტომ, რომ ... გამო ... გმადლობთ ...; ამრიგად ... ამიტომ ... შედეგად ...; ცხადია ... რა თ

ქმა უნდა ... სინამდვილეში... ნამდვილად ..

საერთოდ ზოგადად ... მთლიანად ..და სხვა./chemi azrit ... vpikrob .../
vpikrob ... mgonia ...; up'irvelesad, ... meorets ... mesame ... shemdeg ... dask'vnistvs,...
bolos ...; upro met'its ... mitumet'es ... garda amisa... ara mkholod ... aramed ... orive
... da ...; imit'om, rom ... gamo ... gmadlobt ...; amrigad ... amit'om ... shedegad ...;
tskhadia ... ra tkma unda ... sinamdvileshi... namdvilad .. saertod zogadad ...
mtlianad ..da skhva./. In French:

‘À mon avis... Je pense... ; Premièrement...deuxièmement...troisièmement...puis...en
conclusion,...enfin...; De plus... ; Non seulement... mais aussi... À la fois... et... ;
Parce que... à cause de... grâce à... ; Ainsi... donc... en conséquence... ;
Évidemment... bien sûr... En fait... Généralement.. et d'autres.

Webinars/conferences can contain different forms of addressing depending on its pragmatic basis. The online form of addressing suggests that communication is axial whereas coming from the content it has the form of retial communication, which refers "to all, whom it concerns" (Asmus, 2005: 26). The same feature is characteristic of the so-called delayed questions which announce the topic by using the following phrases: we'll be examining this point in more detail later on ... – Мы рассмотрим этот пункт более детально позже ...; I'd like to deal with this question later, if I may ... – Я бы хотел ответить на этот вопрос позже, если вы не возражаете...; I'll come back to this question later in my talk ... – Я вернусь к этому вопросу позже ...; Perhaps you'd like to raise this point at the end ... – Возможно, вы вернетесь к этому пункту/зададите этот вопрос в конце ...;I won't comment on this now ... – Я сейчас не буду это комментировать (<https://thepoint.rabota.ua/35-poleznyh-vyrazheniyy-na-anhlyyskom-dlya-yarkoy-prezentatsyy/>). Georgian equivalent:

- ამ პუნქტს უფრო დეტალურად მოგვიანებით განვიხილავთ...;
... - ამ კითხვაზე მოგვიანებით გიპასუხებთ, თუ წინააღმდეგი არ ხართ...;- ამ
კითხვას მოგვიანებით დავუბრუნდები...;- იქნებ ამ
საკითხს დაუბრუნდეთ / ბოლოს დაუსვით ეს შეკითხვა ...;
- ახლა ამაზე კომენტარს არ გავაკეთებ.../

- am p'unkt's upro det'alurad mogvianebit ganvikhilavt...; ... - am k'itkhvaze mogvianebit gip'asukhebt, tu ts'inaaghmdegi ar khart...; - am k'itkhvas mogvianebit davubrundebi...;- ikneb am sak'itkhs daubrundet / bolos dausvit es shek'itkhva ...; - akhla amaze k'oment'ars ar gavak'eteb.../. In French: 'Nous reviendrons sur ce point plus en détail plus tard ; J'aimerais répondre à cette question plus tard si cela ne vous dérange pas... ; 'Je reviendrai sur cette question plus tard... ; Peut-être vous reviendrez sur ce point/ vous poserez cette question à la fin... ; Je ne ferai pas de commentaire maintenant...''

Conducted research. During our research, we conducted an anonymous survey of undergraduates, graduates and doctoral students. The survey was conducted using Google Forms. As a result, fifty respondents from various universities in Georgia were interviewed.

The purpose of this survey was to find out the students' degree of proficiency in academic speech during conferences/webinars in both native and foreign languages.

We asked a series of questions to the respondents: 1. "How well do you master practical skills of academic speech in Georgian for participating in a conference or webinar?"

When answering the question, the respondents were asked to rate their skills on a five-point rating scale. The survey questions were: 2. "How well do you master practical skills of academic speech in a foreign language for participation in an international conference or webinar?" 3. "Do you need help in the form of educational materials where speech constructions and clichés will be provided for students to use them in their native and foreign languages (English, Russian, German, French and others) at scientific webinars/conferences?"

Research findings.

During our study, we conducted an anonymous survey of undergraduate, master's, and doctoral students. The survey was delivered by using Google Forms. As a result, fifty respondents from various universities in Georgia were interviewed.

The purpose of this survey was to ascertain the degree of proficiency in academic speech skills during conferences/webinars in both native and foreign languages.

We asked respondents a series of questions: 1. "How well do you master the practical skills of academic speech in Georgian for participating in a conference or webinar?"

When answering the question, respondents were asked to evaluate their skills according to a five-point rating scale. The following questions were asked: 2. "How well do you master the practical skills of academic speech in a foreign language for an international conference or webinar?"

3. "Do you need help in the form of educational materials where speech constructions and clichés will be provided for students to use in their native and foreign languages (English, Russian, German, French and others) at scientific webinars/conferences?"

CONCLUSION. Summing up, from a theoretical point of view, the polylogue of conferences/webinars with different types of addressing is monothematic, and the communication of participants is polythematic, relating to a certain range of scientific problems. The communicative code of the language of scientific conferences/webinars is used during presentations as an independent genre of Internet discourse.

The practical significance of the materials of our article lies in the real help for undergraduate, graduate, doctoral students and young scientists to improve their speech and writing skills and be more confident and prepared while participating in scientific webinars and conferences, both in their native (Georgian) and in a foreign language (in our case: English and Russian). We add that the authors of the article are working on the publication of a manual with ready-made speech constructions and clichés in three languages (Georgian, English and Russian).

6.2 Terminology glossaries: the key features

Language is the major means of human communication. In its cultural dimensions, language is closely linked to the identity of communities as well as of individuals. Language as it has emerged over the last millennia of human development is a highly complex phenomenon. It is, contrary to popular perception, more than just an instrument for the transfer of information [400].

When it comes to success in learning a foreign language, working on building the vocabulary is of prior importance. Building your vocabulary is one of the most important parts of learning a new language. In some ways, having a large vocabulary is more important than knowing the right grammar rules and word order. Even if we barely know a language and have very poor grasp of grammar, we can still communicate.

Obviously, the ability to communicate becomes much more effective as soon as our language abilities come to be more developed, but the point is that we are still able to communicate using vocabulary alone. Extensive vocabulary allows people to be understandable, which is important in a situation where they are in dire need of expressing themselves. Vocabulary knowledge is the building blocks that we can use to express our thoughts and ideas, share information, understand others and grow personal relationships.

Linguistics distinguishes between general-purpose language and special-purpose language. It must be acknowledged that terminology is undeniably the major constituting element of special-purpose language. Terminology plays a crucial role wherever and whenever domain-specific information and knowledge is generated, used, recorded and processed, passed on, implemented, translated and interpreted. Terminological activities can result in a variety of terminology products, such as terminology standards, glossaries, terminology databases, etc. [400].

Creating a glossary of approved terms in the target language is essential. A glossary lays the foundation for consistent, high-quality translations of any kind. While synonyms are great for creative writing, using the same word consistently is key to

keeping your original message intact through translation. Such consistency is possible if you have a glossary with predetermined foreign language equivalents for your key terms in your source language [401].

Glossaries can be useful for helping students identify and acquire the vocabulary of the discipline. Additionally, providing a glossary ensures that students have an accurate source for word definitions. By learning and understanding the words found in the glossary the student can become more adapt at properly using the discipline specific vocabulary and through practice acquire a better understanding of the related concepts.

A glossary, also known as a vocabulary or *clavis*, is an alphabetical list of terms in a particular domain of knowledge with the definitions for those terms. A bilingual glossary is a list of terms in one language defined in a second language or glossed by synonyms in another language. In a general sense, a glossary contains explanations of concepts relevant to a certain field of study or action [402].

A glossary, also known as a terminology base, is an organized collection of approved translations for special-purpose vocabulary. These can be technical terms, industry-specific jargon, or just words that are used frequently in your content. A glossary is specifically designed to store terminology. This also allows you to implement a process for introducing, approving, and phasing out the terms of special-purpose vocabulary.

Unfortunately, not all glossaries are as helpful as we need them to be. Some leave us with raised eyebrows. Others frustrate us enough to abandon our quest for understanding. Writing a helpful glossary of terms requires keen focus on the readers' needs and a deft hand at plain language [403].

Notwithstanding much attention has long being paid to various aspects of language learning [404-409], along with different issues of terminology [410-415], there is still a necessity in a more detailed focus on the concern of a special-purpose vocabulary in learning a foreign language. Consequently, the purpose of the study is to examine and analyse the key features of terminology glossaries. According to monitoring and comparative analysis of the internet sources [400-403], the main

peculiarities of terminology glossaries have been found to appear as follows.

Features of glossary planning. It is necessary to consider the reasons for providing a glossary, its audience and primary purposes. The entries in a glossary are aimed at the reader. Therefore, it is vital to consider their need for understanding rather than your need to complete the task. Think about why readers reference glossaries. They come for clarification, validation or elucidation. Keep the audience's needs in mind as you create your definitions.

When creating your glossary, always take into account your target audience. Some jargon vocabulary units might be perfectly clear to you, but it might not make sense to someone who is not familiar with your specific industry or field of study. There is often a feeling that plain language may be boring or dumbed down. Actually, that is not true. Plain language is crystal clear, and that is why it is usually crucial for glossary writing.

It is also important to be concerned about the level of knowledge that the expected readers of yours may have, for it is necessary for you to know whether to gloss basic terms or only the more advanced. Besides, this is imperative for the level of detail that you want your definitions to have. It can help to set a nominal word or line limit.

Another point to take into consideration is the possibility to make one central glossary or chapter-specific glossaries. In case you prefer a central glossary, the chapters of the glossary may use the same terminology or some extent of revisions may be required to standardise terms of special-purpose vocabulary that will appear in the glossary.

It is important to have a good comprehensive glossary, but you are not creating a new global dictionary. Try to focus on the most important terms, and do not worry about covering everything. A word can have totally different meanings in different contexts. If there are certain terminological units or phrases that you never want to appear in your content, add them to your glossary with a note that they are not to be used.

Do not use the word in the definition. If you have ever looked up a word and

found that term in the definition, you know how frustrating this feels. So do not do it to your readers. Include synonyms, antonyms and examples. Sometimes we can get all the information we need to understand a term by looking at its synonyms and antonyms. Include one or two of each in your glossary entry. Examples also increase understanding.

When making a glossary, it is also significant to bear in mind the necessity to consider such vocabulary issues as words pronunciation and abbreviations. Provide pronunciation tips. It really helps to know how to say the word correctly, especially for abbreviations that are not spelled out. Abbreviations may be either defined in the glossary, or appear in a separate list.

Features of glossary writing. Once you have a consistent planning strategy to begin your work with, you can actually start developing your terminology glossary taking into consideration some of the following essential do's and don'ts of glossary writing.

Regard the usage frequency of the terminological units in your glossary. There is no point having a glossary term for a word if it is only ever referred to. Think about the grammatical forms of words. Use parallel structure. This issue is connected with presentation too: usually, the longer form is only necessary if you plan to run the glossary terms into the definitions.

Do not make the definition so complicated that the reader has to look it up to understand it. If you need to use technical terms, consider defining them elsewhere within the glossary and including cross-references. This lets readers know a term is explained elsewhere in the glossary and often means you can be more economical in your definitions.

Do not include Wikipedia content or similar to it, for anyone can do an internet searching for a generic Wikipedia definition. Glossaries naturally add value for the readers by framing each terminological unit in a way that is nuanced to reflect the content.

Do not quote, mention or refer to any other sources in definitions of your terminology glossary, unless they offer uniquely relevant perspectives or you have a

special reason for doing so. This can diminish the sense of authoritativeness of your glossary.

Do not repeat the definitions of vocabulary units. Readers may feel frustrated if they go to the glossary in search of further explanation and just find what they have already read.

Features of glossary editing. Glossary editing often takes place over multiple stages. To begin with, the person who wrote the terminology glossary checks that the content is suitable and that there are no evident gaps or inconsistencies of approach. After that, another person, often a copyeditor, conducts a more zoomed-in check to sculpt the glossary into its final form. Each of the persons involved will likely need to look at the following points.

The glossary should adhere to each point of the pre-planned strategy of writing the terminology glossary. In case it is not, the divergence may be acceptable if something has changed since you created the plan or you may need to adjust the entries of the glossary.

The glossary coverage should be logical, consistent and comprehensive. For example, it has all terms of the same type been included. Any terms that are often used should be glossed in the terminology units. If one of the glossary's functions is to gloss little-used terms to avoid cluttering the text with explanations, all of these should be identified.

The capitalisation and the punctuation should be consistent. For example, all your definitions must end with a full stop. This may depend on the length of the definitions. Single-sentence glossaries can end with nothing, but multiple-sentence glossaries usually look best with full stops. If you have a mixture, it is best to be consistent and include full stops for all of them.

The alphabetisation should be intuitive to readers. If readers might look for the same term under two different phrases, you could choose to include both. Each definition must read well and follow whatever spelling and other stylistic conventions have been used. When they think about what goes into editing a glossary, many people jump straight to this point. But, in reality, it's just the last item in a long list of other

considerations.

Distinguishing features of a glossary. Glossary and terminology are not the same thing, though they do have things in common: they contain standard dictionary words; they can contain non-standard, made up words; people use them when they need help with words. That is about where the commonalities end. A glossary is a specialized list of words and definitions. The words in a glossary are specialized in what they are selected based on the content. Terminology is defined as a system of terms that belong to something in common. Terminology is a system, not a list of words.

Dictionary and glossary are two terms that are often confused due to the appearing similarity between their meanings. The main difference between glossary and dictionary is that a glossary is a reference source that includes terms specific to a particular subject, while a dictionary is a reference source that gives you information about words, their meanings, pronunciation, and usage.

The difference between glossary and term base is that glossary is a list of terms in a particular domain of knowledge with their definitions, while term base is a database of terminology. A glossary can be formatted and imported into a term base. While both term bases and glossaries can be multilingual, a term base may be a collection of different equivalents used in translation rather than strictly an explanation of meanings as found in a glossary.

As nouns, the principal difference between a lexicon and a glossary is that lexicon is the vocabulary of a particular language, while glossary is a list of special words, terms or expressions in a particular field or domain of knowledge with their definitions.

The difference between definition and glossary is that definition is a semantic statement of the meaning of a word or word group or a sign or symbol in dictionary definitions, while glossary is a list of terms in a particular domain of knowledge with their definitions.

The main difference between glossary and index is that a glossary is an alphabetical listing of difficult words with their explanation. On the other hand, an index refers to alphabetical listing of important words. The definition of an index is a

guide, list or sign, or a number used to measure change. An example of an index is a list of names, addresses and phone numbers. This is the main difference between the two words.

The principal difference between glossary and appendix is that a glossary is a list of terms in a particular domain of knowledge with their definitions, while an appendix is something attached to something else, an attachment or accompaniment. Examples of items you might have in an appendix include mathematical proofs, the questionnaire used in the research, a detailed description of an apparatus used in the research, etc.

As nouns, the difference between index and appendix is that index is an alphabetical listing of some items and their location while appendix is something attached to something else, an attachment or accompaniment. Naturally, your paper may have more than one appendix. Frequently, each distinct item may have its own appendix.

The difference between glossary and summary is that glossary is a list of terms in a particular domain of knowledge with their definitions, while summary is an abstract or a condensed presentation of the substance or essence of the main body of material.

Features of translation glossaries. Translating terminology across languages can be difficult and resource consuming. A proper translation glossary can mitigate this issue. A translation glossary lists specific terminology with approved translations in all target languages. The glossary ensures that translators use a defined term correctly every time it shows up, in any language.

Such glossaries aid translators in ensuring each time a defined term appears in any language, it is used correctly and consistently. They are particularly useful in highly technical fields and help promote the clarity and consistency required in such industries. In the global marketplace, translation glossaries are a high-value tool with uses that extend beyond content development.

Translation glossaries reinforce consistency and shorten the translation time greatly. The glossary is a tool or document that helps alleviate challenges with

consistency. It naturally encompasses your vital terminology in your source language as well as approved translations in all target languages. A translation glossary is an essential component in making sure that all translated work is up to your quality standards.

Translation glossaries can help streamline the translation process, as the translator will not have to spend much time researching to find the necessary equivalents of the terms that are already included in the translation glossary. This productivity boost trickles down to the editing phases, as less reworking is needed because the right terms have already been chosen and there is a high level of consistency.

Although glossaries are crucial to ensuring that translation standards are met across all languages, care should be taken to keep it concise. A lengthy and extensive glossary can actually increase the amount of time taken for translation and as a result will defeat the purpose of actually using one in the first place, while a concise glossary will offer you the benefits.

Effective translation glossaries focus only on terms that are specific to your field. Glossaries need not encompass terms found in other industry-standard glossaries or dictionaries.

Translation glossaries are usually brief. A translation glossary becomes more challenging to navigate the larger it gets. An effective glossary focuses on those terms that are essential.

Translation glossaries may provide context. An effective glossary contains the terminological units and their translation, as well as context to help the translator understand the right usage.

Make sure you are clear about any language variations before you translate the terms in your glossary. Should differences arise among reviewers, the most clear, self-evident translation should be retained.

Features of students' glossaries. Commonly and frequently, glossaries can be found at the back of each chapter or at the end of the students' textbook, just before the index. You can also find terminology glossaries on many different topics through

online searches.

The best glossaries though, are the ones that teachers provide or develop with their students, vocabularies that are specific to some topic, discipline or course, and that naturally direct the students to the words they will need to acquire, understand, and use in their courses. A bilingual glossary may be particularly useful for the foreign students.

If the students are expected to build their own specific terminology glossary for a discipline, course or topic, it is important to provide them with a list or source for the relevant words, and a source or location to find the definitions for their terminology glossaries.

Check their glossaries periodically to ensure that they are defining the words properly. Many technical and scientific words have different meanings depending on the discipline and not all sources, especially the online ones, are reliable. It is also a good idea to ask the students to include examples of uses of the words in their own glossaries.

Having the students build their own glossaries has the additional advantage that the student need to find the word, read and then copy the definition, and find or create an example of how the word may be used in the field. This means they process the information in multiple ways, which improves the learning significantly. If you have students build their own terminology glossaries, they should cite the sources of their information.

If you have decided that for your discipline the definitions available online are not reliable and there is no accessible source for students to use to build their own glossary, you can provide your students with the glossary, in which case, you will need to develop exercises or assignments that provide them with opportunities to practice using the terms.

Alternatively, you can have the students build their own glossary in class by identifying the words they should include as you progress through the material. Allow time for them to write down the words, and the definitions you provide, as you present. A way to involve them in the process might be to place the responsibility of coming up

with examples of how to use the terms as a part of their in-class or homework assignment.

As students learn this specialized vocabulary of a glossary, do not forget to monitor their use of the words in written work and oral presentations. The purpose is not simply for them to learn the meaning of the words but to use them in context correctly.

On the grounds of the above findings, the following *conclusions* can be made. Planning, writing and editing a good glossary is a complex and time-consuming process. Throwing together a glossary at the last moment is a wasted opportunity and may even detract from the reader's experience. For example, by raising expectations that are not met because the glossary is of poor quality and is not properly tailored, or creating frustration if the glossary is difficult to access or navigate, or equivalent terms are not glossed. Thinking about your glossary from the start of the creation process will enhance its value and authority for your readers.

Glossaries can be useful for helping students identify and acquire the vocabulary of the discipline. Providing a glossary ensures that students have an accurate source for word definitions. By learning and understanding the words found in the glossary the student can become more adapt at properly using the discipline specific vocabulary and through practice acquire a better understanding of the related concepts.

A translation glossary is the corner stone of international communications strategy. Words are complex. They can have different meanings in the same language. Translating into other, more complex languages can prove to be a challenge when it comes to finding words with the exact same meaning in other languages. Translation glossaries are absolutely necessary in technical translation, as they are not simply a directory but a valuable resource.

SECTION 7. PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.7.1

7.1 Інноваційні технології (освітні кейси) у системі фізкультурно-спортивної реабілітації учасників військових конфліктів з ознаками бойової травми

Пріоритетним напрямом сьогодення є модернізація освіти, яка спрямована на удосконалення змісту, форм та методів освітньої діяльності як неперервної. Саме це, на наше глибоке переконання, забезпечує формування особистості, що здатна до саморозвитку та навчання упродовж всього життя. Особливо значуща роль такої професійної діяльності полягає в площині так званих «динамічних» спеціальностей, до яких беззаперечно належать галузь освіти «Освіта» та «Охорона здоров'я», в яких використання інновацій давно стало повсякденною нормою, підвищення рівня компетенцій фахівця їх систематичне удосконалення є абсолютно нормальним процесом і забезпечує йому високий рівень конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Вирішенню означених цілей спеціалістом щодо досягнення якісного та ефективного результату в межах професійної діяльності належить і системі неперервної освіти. Навчання впродовж цілого життя «від колиски до домовини» (from cradle to grave) – це філософія, концептуальна основа та організаційний принцип усіх форм навчання, що базується на інклюзивних, емансипативних, гуманістичних і демократичних цінностях; вона всеохоплююча і невід'ємна в баченні суспільства, заснованого на знаннях. Позитивною тенденцією є помітне зростання уваги до питань, пов'язаних з освітою дорослих, розширення компетенцій фахівців, які надають фізкультурно-спортивні послуги та реалізують комплексні програми ФСР, що зокрема обумовлено актуальними соціальними запитами сьогодення – якісне та повноцінне на максимально можливому рівні відновлення здоров'я осіб, які зазнали травматичного впливу подій війни в Україні.

Нами представлено результати роботи щодо визначення особливостей використання інноваційних технологій в системі фізкультурно-спортивної реабілітації (далі – ФСР) учасників військових локальних конфліктів із

наслідками бойової травми (далі – БТ) на матеріалі спеціалізованих освітніх кейсів, які використовуються в процесі проведення спеціалізованих заходів (семінарів, тренінгів, майстер-класів, відкритих лекцій тощо) для фахівців, які вирішують професійні завдання із особами, що зазнали травматичних подій війни. Дослідження здійснено протягом 2021 р. у співпраці із Громадською Спілкою «Національною радою спортивної реабілітації захисників України» (залучено 845 військовослужбовців із наслідками БТ із 14 областей України).

Зазначимо, що багато вітчизняних та закордонних фахівців приділяють увагу питанням безперервної освіти людини в умовах сучасного середовища, якості здобутих компетенцій, наголошують на важливості систематичного саморозвитку фахівця в професійному полі: Т. К. Андрющенко [447], О. В. Безпалько, В. Ю. Биков [417], Н. В. Василенко [418, с. 33], О. А. Дубасенюк [441], В. Кремень, В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко & Н. Г. Сиротенко [431], І. Т. Лещенко [432], Л. Нападовська [438], Н. Ничкало, С. О. Сисоєва [444] та ін.

М. О. Левків [425] зазначає, що «у всіх сферах стає затребуваним фахівець, який уміє працювати в команді, здатний генерувати ідеї та технології їх запровадження, має схильність до інновацій, вміє критично, оперативно й аналітично працювати з величезними обсягами інформації різних видів», а не тільки той, хто має компетентність у теоретичних засадах діяльності, володіє відповідними вміннями та навичками [425, с. 71]. Одним зі способів вирішення цього питання, на нашу думку, може стати використання інтерактивних та інноваційних методів і технологій навчання в процесі реабілітаційної, корекційно-відновлювальної та просвітницької діяльності із військовослужбовцями із наслідками БТ і членами їх родин.

В. П. Вишньова & Т. В. Раціна [421] у своїх дослідженнях визначають деякі аспекти, які змушують особистість реагувати на зміни в оточуючому середовищі і соціумі в більш прискореному темпі, а саме: 1) в сучасному суспільстві знання розвиваються й використовуються за допомогою нових засобів; 2) вчені відмічають таке явище, як «деградація знань»; 3) накопичення

знань і лише професіональна кар'єра перестають бути головним пріоритетом – фахівець має «вдосконалювати знання і вміння і водночас оновлювати їх настільки, щоб мати змогу швидко й кардинально змінювати структуру діяльності». Отже, «до людини висуваються нові вимоги щодо оволодіння нею великою кількістю знань та навичок, вона має постійно оновлювати їх протягом життя, що є головною умовою успішного функціонування власної життєдіяльності» [421].

Ми можемо додати, що до означених аспектів додалися екстремальні умови вирішення професійних завдань в яких знаходяться освітяни, зокрема це: 1) вимушена професійна діяльність в дистанційному форматі через всесвітню пандемію COVID-19 для науково-педагогічних працівників, інструкторів АФК та фітнесу, фахівців з фізичної терапії, тренерів з видів спорту; 2) тимчасове повне припинення професійної діяльності та відновлення її в дистанційному режимі з квітня 2022 р. через повномасштабне військове вторгнення рашистів.

М. О. Левків [425, с. 71] тлумачить поняття «інтерактивне навчання» як «навчальну дію, заглиблення у процес спілкування». При цьому автор вважає, що «організація інтерактивного навчання повинна передбачати моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин і відповідної ситуації» [425, с. 71].

С. Литвинова & О. Тебенко [433] підкреслюють думку про те, що «інформаційно-комунікаційний освітній простір є віртуальним середовищем, що включає безліч освітніх ресурсів для підтримки навчальної діяльності і вирішення завдань навчання на базі глобальних комп'ютерних комунікацій». В. В. Олійник [441] підкреслює, що це досягається шляхом «забезпечення поступової інформатизації процесу, спрямованого на задоволення навчальних інформаційних і комунікаційних потреб учасників освітнього простору; впровадженням інноваційних та дистанційних форм та технологій навчання для дорослих осіб різного віку у поєднанні із традиційними засобами оволодіння навчальним матеріалом; розроблення індивідуальних модульних навчальних

програм різних рівнів складності, що обумовлено конкретними потребами учасників освітнього процесу

М. О. Левків [425, с. 73] підкреслює думку про те, що «активне навчання (застосування технології кейс-метод), значним чином відрізняється від пасивного тим, що «застосовується примусова активація мислення – суб'єкт освітнього процесу змушений бути активним незалежно від бажання, оскільки їх активність має бути не короткочасною (епізодичною), а у доволі стійкою та тривалою (протягом усього заняття); стимулюються самостійне творче вироблення рішень, підвищується ступінь мотивації та емоційності слухачів». Цей підхід спрямований за межі навчального простору, сприяє вирішенню професійних проблем у конкретній галузі знань, формує інтерес та профільну мотивацію фахівця, який здійснює освітній процес, а також особи яка приймає в ньому безпосередню участь. Цінним також є й те, на думку дослідниці, що «кейс-метод дозволяє об'єктивно оцінити знання, практичні навички, професійні вміння учасників освітнього процесу, розвиває професійно-орієнтоване мислення кожного окремого слухача та його інтелектуальний потенціал» [425, с. 73]. На нашу думку, дуже важливим є те, що освітня дія відбувається в емоційно сприятливій атмосфері, створюється можливість більш ефективно здійснити рефлексію по завершенню навчального заняття, тренінгу, тематичного вузько-спеціалізованого навчального семінару.

Т. К. Андрющенко [447] наголошує на тому, що «систематична освіта впродовж життя необхідна як людям з певною вже набутою освітою і стабільним соціальним статусом у суспільстві, так і тим, хто працює і потребує освітніх послуг, максимально наближених до місця роботи чи проживання». Автор [447] вважає, що «освіта дорослих значною мірою сприяє забезпеченню більш успішного пристосування до життя та професійної діяльності». Для підвищення ефективності подальшого розвитку системи післядипломної освіти, необхідно в більшій мірі враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до освіти дорослих, забезпечити змістовність і збалансованість її форм [447]. При цьому І. Т. Лещенко [432] зазначає у своїх дослідженнях, що найвідомішим

тлумаченням поняття «освіта дорослих» є наступне – це «будь-яка освітня діяльність дорослої людини незалежно від змісту, професійної спрямованості, термінів і форм навчання, ступеня інституалізації», а єдиним критерієм є вік особистості, яка навчається. Н. Сорока [446] звертає увагу на те, що «концепція освіти впродовж життя: from cradle to grave». В цьому аспекті педагоги світу часто згадують вислів А. Ейнштейна: «аби втримати рівновагу, потрібно постійно рухатися» [446]. Це порівняння часто люблять цитувати педагоги, оскільки воно ідеально підходить до сфери безперервної освіти, з позицій сьогодення її концепція є провідною для освітньої політики на національному і міжнародному рівнях. Авторка [446] наголошує на тому, що у «відповідності до норм міжнародного права цілями освіти є всебічний розвиток людської особистості й почуття гідності, надання всім дієвої можливості бути частиною вільного суспільства». На її думку, яку ми теж поділяємо, «в реалізації права на освіту важливою є концепція освіти як процесу, що триває упродовж життя» [445].

В. П. Вишньова & Т. В. Раціна [421] уточнюють у своїх працях, що «провідну роль у процесі навчання дорослих відіграють їхні потреби, мотиви і професійні проблеми. Фахівці зазначають [421], що «дорослі люди прагнуть до самостійності, самореалізації, самоуправління в усіх сферах життя, володіють досвідом, який необхідно використовувати у процесі їхнього навчання, але вони при цьому мають «багато обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних) і психологічних бар'єрів: стереотипи, установки, побоювання, що перешкоджають процесу навчання, і які необхідно враховувати при його організації».

М. О. Левків [425] зазначає, що «метод case-study» або «метод конкретних ситуацій» (від англійського case – випадок, ситуація), – це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, оснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій. Цей метод відноситься до неігрових імітаційних активних методів навчання й розглядається як інструмент, що дозволяє застосовувати теоретичні знання при вирішенні практичних завдань. Ми

вважаємо, що цю технологію доцільно використовувати, коли учасники освітнього процесу оволоділи певним розділом знань, мають частково сформовані компетенції для вирішення окремих професійно-спрямованих завдань і готові демонструвати реалізацію професійно-творчого мислення для досягнення максимально можливого результату діяльності.

Л. В. Козак [430, с. 157] зазначає, що «кейс – є спеціальним комплексом, який містить опис ситуації, постановку проблеми, питання, на які мають орієнтуватися студенти, матеріали з навчальною інформацією, перелік джерел інформації». У навчальному посібнику «Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога» Ю. Сурмін [429, с. 168] виділяє 3 складових сучасних кейсів: 1) сюжетна частина, яка являє собою сукупність дій та подій, що розкриває зміст кейсу; 2) інформаційна частина, яка містить необхідну для кейсу інформацію; 3) методична частина, яка пояснює місце даного кейсу в курсі навчального предмету і формулює завдання з аналізу кейсу. Цю думку підтримує у своїх працях Л. В. Козак [430, с. 157].

Кейс-технології закордонними фахівцями в більшості випадків використовуються у неперервній освіті дорослих [424]. Часто процес сумісного вирішення кейсів або ситуативних завдань приводить учасників до «wow» ефекту, бо саме в груповій роботі народжуються інноваційні інсайти, які надають відповіді на практично-прикладні питання. Кейси за своєю сутністю є «інтегрованими комплексними ситуаційними задачами» [425, с. 72]. Адам Репп, виконавчий директор програми Schey Sales Centre професор Університету Огайо, залучає місцеві компанії (IGS Energy) до розробки реальних кейсів – учасники освітнього процесу працюють із реальними завданнями, розв'язуючи максимально прикладі проблемі ситуації [424].

На думку С. Литвинової & О. Тебенко [433] «самостійна робота слухача передбачена на кожному з етапів підвищення кваліфікації. Найбільший обсяг цієї роботи слухач здійснює саме на дистанційному етапі, що зумовлено віддаленістю слухача від викладача, але завжди є можливість отримати кваліфіковану і своєчасну методичну допомогу та консультації (із

використанням таких засобів зв'язку як чати, форуми, E-mail, Skype, телефон, факс, Viber і Telegram групи тощо) із куратором-тьютором навчальної групи)».

Л.В. Козак [430, с.155] підкреслює, що «метою кейс-методу є активізація навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння навичками аналізу та знаходження оптимального рішення ситуації». Автор додає, що «кейс активізує діяльність студентів, розвиває їх аналітичні та комунікативні здібності», при цьому «кейс-метод як форма навчання й активізації навчального процесу дозволяє формувати мету компетентності та успішно вирішувати наступні завдання: 1) оволодіти навичками та прийомами всебічного аналізу ситуації зі сфери професійної діяльності, що допомагає у вирішенні аналогічних проблем, що виникатимуть у реальній практичній діяльності; 2) формувати проблемно-розв'язувальні уміння, які виробляються в процесі моделювання власних дій у проблемній ситуації, що дає змогу студентам перевірити власні переконання, теоретичні знання та упередження; 3) оперативно приймати рішення – «тут і зараз»; 4) набути навичок вербалізації, тобто ясного і чіткого викладу власної точки зору в усній або письмовій формі; 5) виробляти вміння здійснювати презентацію, тобто переконливо обґрунтовувати і захищати свою точку зору; 6) відпрацьовувати навички конструктивного критичного оцінювання точки зору інших; оволодіння практичним досвідом виносити користь із своїх помилок, а також із помилок оточуючих людей [430, с. 15; 438; 444; 446; 448].

Слід зазначити, що авторським колективом 2019-2022 роках здійснюється комплексне дослідження, яке дозволяє охарактеризувати різні питання в сфері надання сучасних фізкультурно-спортивних та реабілітаційних послуг учасникам, бойових дій, членам їх родин та вимушено переміщеним особам, зокрема: *висвітлені та охарактеризовані* актуальні питання ФСР учасників військових локальних конфліктів в Україні [416]; інноваційні засоби загальної фізичної підготовки військовослужбовців із наслідками БТ в системі ФСР [426]; роль та місце інноваційних фітнес-технологій в системі ФСР учасників АТО / ООС із наслідками БТ [443]; інноваційні засоби фізичної терапії та ФСР військових із дисфункціями в колінному суглобі внаслідок БТ [427]; медичні,

біомеханічні та фізіотерапевтичні технології: тренди військового часу (2022) [435]; *визначено роль* військовослужбовців із наслідками БТ та членів їх родин як споживачів сучасних ФСП (як клієнтів або пацієнтів) [419] та *особливості* впровадження інноваційних фітнес-технологій в програми ФСР військовослужбовців із наслідками БТ [422] та *подано сучасні підходи* до використання інноваційних корекційно-відновлювальних засобів у військовослужбовців з наслідками БТ, які спеціалізуються у марафонському бігу [420] та до формування програм фізичної терапії військовослужбовців АТО з травмами нижніх кінцівок [447]; *розкрито практичні аспекти* використання інноваційного реабілітаційного обладнання в програмах відновлення функціонального стану ОРА військовослужбовців після тривалого використання засобів індивідуального бронезахисту [428] та обґрунтовано застосування засобів відновлення у учасників військових локальних конфліктів в програмах ФСР [439]; *розкрито роль* інформаційно-комунікативних та SMART-технології в сучасній системі ФСП для військовослужбовців із наслідками БТ [442].

Разом із О. В. Омельчук; С. В. Бойченко та В. В. Білошицьким [423] розроблено діагностичну карту визначення ступеня сформованості професійних компетенцій фахівців з ФК і С, які реалізують сучасні програми ФСР.

Із початком повномасштабної агресії в Україні (з 24.02.2022 р.) майже всі члени означеного авторського колективу є військовослужбовцями, були в гарячих точках фронту на Сході, приймали участь в обороні м. Києва та Київської області, є волонтерами, парамедиками, саме тому дослідження продовжується і є актуальними – оскільки це невід’ємна складова їх повсякденного життя, вони усвідомлюють всі проблеми з середини, і готові докладати зусиль до практичного їх вирішення.



Рисунок 1. Приклади розроблених навчально-освітніх кейсів №1

Для застосування кейс-методу у навчальному процесі ментор повинен виконати певні функції: проектувальну, конструктивну, організаційну, комунікативну, виховну, що вимагають підвищення ефективності його роботи. На практиці, фахівець, який практикує ситуативний метод навчання, зазвичай підвищує рівень якості освітнього процесу, оскільки педагогічний потенціал кейс-методу є значно більшим за обсягом і сучаснішим, ніж потенціал традиційних методів освіти; ментор і здобувач освіти повинні постійно взаємодіяти, обирати відповідні форми поведінки для пошуку саме тих рішень, які дозволять максимально ефективно вирішити означені завдання. Також така побудова системи навчання дозволяє максимально активно застосовувати індивідуальний підхід викладача до кожного здобувача освіти, спонукати до роботи з інформацією, надавати йому максимальної свободи у навчанні, надавати можливість акцентувати увагу на тому, що важливе саме учню у формуванні нових теоретичних відомостей та закріпленні практичних умінь і навичок, загальному підвищенні рівня професійних компетенцій. Приклад розроблених авторських завдань подано на *рис. 1*.

Під час із кейсом кожному слухачу надається максимальна можливість для демонстрації власного досвіду, виявлення рівня теоретичної обізнаності,

висловлення власного погляду на проблему, демонстрації умінь та навичок, можливість продемонструвати власний погляд на проблему та простір для освоєння нових компетенцій при її вирішенні. Варіанти завдань для самостійної роботи та ситуативні завдання представлені на *рис. 2*.

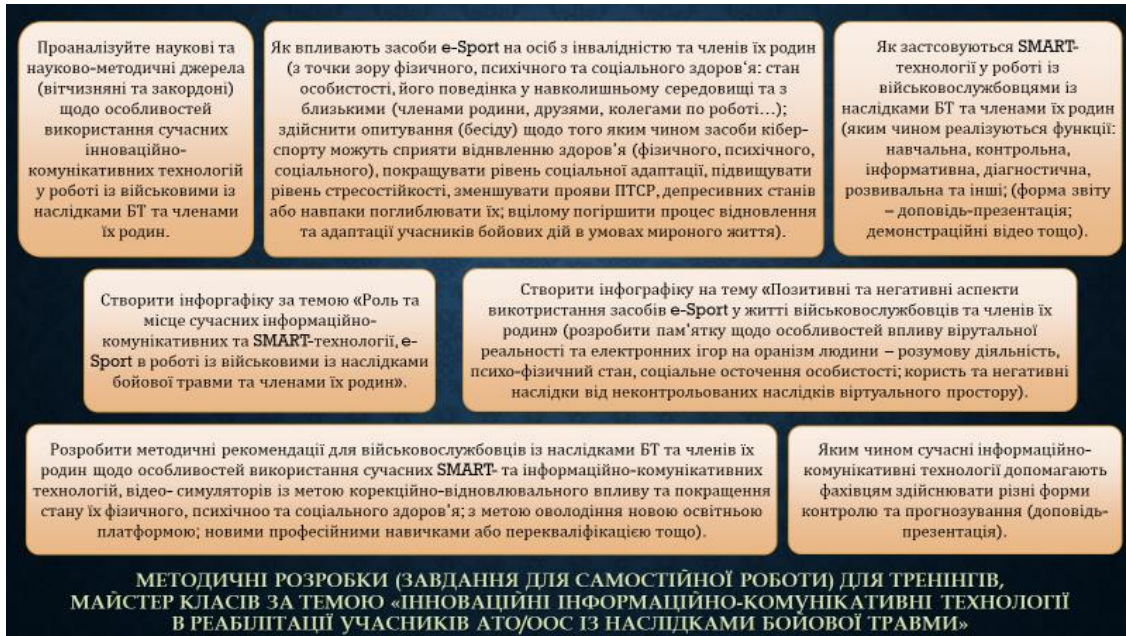


Рисунок 2. Приклади завдань для самостійної роботи, які використовують в процесі проведення тренінгів, спеціалізованих семінарів, майстер-класів

Дослідження С. Шарлебуа & Л. Фоті (2017) [424] дозволяють стверджувати, що «навчання на реальних кейсах – є саме тою формою оволодіння навчальним матеріалом, якого очікує сучасна студентська молодь – вони пропонують ширший контекст практичного застосування сформованих компетенцій; створюють більше цікавих складнощів для учасників освітнього процесу, і надають можливість фасілітатору процесу оцінити, яким чином працюють інноваційні технології та інструменти на практиці».

В. П. Вишньова та Т. В. Раціна [421] підкреслюють думку про те, що з позицій сьогодення загальними вимогами до освіти дорослих вважають: «1) забезпечення процесу неперервної та інтенсивної професійної освіти та розвитку всіх членів суспільства; 2) втілення компетентнісного підходу до освіти дорослих; 3) співвіднесення освіти з основною діяльністю; 4) забезпечення максимальних результатів при мінімальних затратах ресурсів; 5) забезпечення

психологічного комфорту – навчання повинно сприяти зменшенню стресів, а не їх поглибленню; б) надання можливості вирішення професійних проблем у процесі навчання».

М. О. Левків [425] наголошує на тому, що «синтез освіти, науки та інноваційної діяльності дозволяє розробляти та впроваджувати нові освітні технології світового рівня, формувати у випускників ЗВО професійні компетенції, які забезпечать їм високу конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. В. В. Олійник [440] звертає увагу не те, що «управління самостійною роботою слухача на дистанційному етапі навчання здійснюється як опосередковано – завдяки програмам, завданням, методикам тощо, так і безпосередньо куратором-тьютором навчальної групи та викладачами, які використовують інформаційно-комунікаційні технології та Інтернет для регулярного зворотного зв'язку».

Станом на початок 2021 р. за офіційними даними різних міністерств зазначалося, що в Україні є близько 500 000 осіб (ветеранів та ветеранок), які потребують реабілітаційного втручання та мають різний ступінь ушкодження здоров'я, близько 30% з них – це особи, що отримали інвалідність внаслідок виконання професійної діяльності та під час виконання бойових завдань.

Авторським колективом «Разом Rehab» (Ю. Рожко, В. Федорченко, У. Кащій, А. Моїсеєнко, Л. Майор, В. Барановська-Андріго, І. Костина, А. Денисов, Т. Руденко, К. Мелікова, І. Доброгорська, Д. Дмитрієвська, П. Яковлев, І. Франкова, І. Небор, П. Гавалко, А. Ратушна, І. Соловей; 2021) у співпраці командою «IREX», «VeteranHub» та медичною ГО «INgenius» створено декілька важливих у світі останніх подій методичних рекомендацій про особливості найпоширеніших соматичних і психіатричних нозологій серед ветеранів та ветеранок [436, с. 22], які охарактеризуємо більш ґрунтовно далі.

- Методичні рекомендації щодо роботи з пацієнтами-ветеранами та учасниками бойових дій [437] містять такі розділи: 1) Психологія спілкування та неврологія (ПТСР, депресія, психоафективний розлад, хронічний біль різного генезу, фантомний біль, неврит); 2) Терапевтичний розділ (найпоширеніші

хвороби ШКТ, ОРА, ССС, інфекційні захворювання та пов'язані з ними хронічні стани); 3) Сечостатева система (гінекологія та урологія);

- «Методичні рекомендації – Фізична реабілітація ветеранів» [436] складаються з таких американських та європейських гайдлайнів: 1) Клінічні практичні рекомендації від Міністерства у справах ветеранів США/ Міністерства оборони США щодо організації реабілітації пацієнтів після ампутації нижньої кінцівки; 2) Клінічні практичні рекомендації від Міністерства у справах ветеранів США/ Міністерства оборони США щодо організації реабілітації пацієнтів після ампутації верхньої кінцівки; 3) Рекомендації від NICE (National Institute of Health and Care excellence) щодо реабілітації після травматичного ушкодження.

Слід зробити акцент на те, що фахівцями [436] подано діагностичну карту, що ґрунтується на Міжнародних опитувальниках для об'єктивної оцінки стану пацієнта, який приходить за реабілітаційними та фізкультурно-спортивними послугами, а саме: *PASS (Pain Anxiety Symptom Scale Short Form 20)* – Опитувальник тривожності індукованої болем; *PLUS-M (Prosthetic limb users survey of mobility)* – Опитувальник мобільності користувачів протезів; *TUG (Timed up & Go)* – Оцінювання засікання ходи; *CHAMP (Community Healthy Activities Model Program for Seniors)* – Комплексна багаторівнева система прогнозування мобільності; *Amputee Mobility Predictor, AMP-Bilateral* – Прогноз мобільності при двобічній ампутації; *2MWT (2-minutes walk test)* – (тест ходьби 2-хв.); *L-тест функціональної мобільності* (тест для дорослих з ампутаціями нижніх кінцівок); *TAPES (Trinity Amputation and Prosthesis Experience Scales)* – Оцінка досвіду використання протезів [436]. Саме розуміючи правильний алгоритм збору анамнезу фахівцями, які надають фізкультурно-спортивні та реабілітаційні послуги набагато простіше розробляти та формувати особистісно-орієнтовані програми, які ґрунтуються на засадах біопсихосоціального, індивідуального, холістичного та системного підходів. На нашу думку, саме повноцінний процес реабілітації є запорукою ефективного відновлення людини,

її адаптації до нових умов зовнішнього середовища, успішної соціальної реінтеграції та повноцінної фізичної дієздатності.

Важливим на думку експертів [436, с. 22] є знання «особливостей збору різнопрофільного анамнезу у пацієнтів-військовослужбовців із наслідками БТ; досягнення терапевтичного альянсу з цими пацієнтами; обов'язкове дотримання правильної тактики спілкування та етичних аспектів». Ми вважаємо, що важливим є застосування особистісно-орієнтованого та індивідуального підходів, коли мова йде про фахівців з ФСР, які вирішують професійні завдання із військовослужбовцями із наслідками БТ та членами їх родин, із іншим контингентом населення України, які зазнали травматичного впливу подій війни.

Методика проведення практичного заняття виглядає таким чином: 1) слухачі розподіляються на малі групи, діагностують, оцінюють і вибирають оптимальне вирішення ситуативного завдання; 2) ментор контролює їх діяльність, допомагає, спрямовує їх дії у правильному напрямку, при цьому уникає прямих консультацій; 3) кожна група обирає доповідача, який презентує варіант вирішення ситуативного завдання, висловлюючи думку групи (мультидисциплінарної команди); 4) обов'язковою є рефлексія: проводиться обговорення у формі відповідей на запитання (дискусія); 5) за рішенням ментора, наявністю відповідного часу для практичної роботи (обумовлено тим, в межах якої форми роботи виконується завдання – під час тренінгу, МК, спеціалізованого семінару; тематична лекція-дискусія; круглий стіл тощо) може бути передбачене також нетипових ситуативних завдань (на основі реальних подій): слухачі мають знайти помилки, оговорити їх, здійснити пошук необхідної інформації для їх виявлення і виправлення (може бути завданням для самостійного опрацювання або підготовчим завданням, для практичної діяльності на наступному занятті).

За результатами практичної діяльності бачимо актуальну необхідність створення спеціалізованого інформаційного простору для військовослужбовців із наслідками БТ та членів їх родин, інших осіб, які зазнали травматичних подій війни в Україні, однією із складових елементів якого має бути (освітня).

Наповнення цього інформаційного простору повинно відбуватися за рахунок підбору спеціалізованих електронних навчальних посібників, наукових тематичних публікацій, методичних рекомендацій; створення професійно спрямованого відео-контенту, використовуючи який військовослужбовці та члени їх родин зможуть в самостійно або дистанційному форматі залучатися до тренувань, отримувати необхідні консультації фахівців, тощо. Тобто мова йде про використання інноваційних технологій, переважно, хмаро орієнтованих.

На *рис. 3* представлені розроблені матеріали, використовуючи які ментор перевіряє ступінь теоретичної обізнаності за пройденим навчальним курсом

1. Визначити поняття «інформаційно-комунікативні технології»; вказати їх класифікацію та особливості застосування у роботі із військовослужбовцями із наслідками БТ.

2. Визначити поняття «SMART-технології»; вказати їх класифікацію та особливості застосування у роботі із військовослужбовцями із наслідками БТ.

3. Визначити поняття «e-Sport»; вказати їх класифікацію та особливості застосування у роботі із військовослужбовцями із наслідками БТ.

4. Охарактеризувати ставлення фахівців галузі ФКІС щодо використання засобів та технологій e-Sport у системі корекційно-реабілітаційної діяльності із військовослужбовцями із наслідками БТ та членами їх родин.

5. Визначити особливості застосування сучасних відео-програм у комплексних програмах з ФР військовослужбовців із наслідками БТ та членів їх родин.

6. Які на Вашу думку засоби e-Sport, інформаційно-комунікативних- та SMART-технології є корисними для впровадження у роботу із військовослужбовцями із наслідками БТ (надати фізіологічне та психологічне обґрунтування під час підготовки доповіді).

7. Надати визначення понять: «активна реабілітація», «фізична реабілітація», «фізкультурно-спортивна реабілітація», «фізкультурно-спортивна послуга» та визначити яким чином за рахунок використання інформаційно-комунікативних та SMART-технологій, засобів e-Sport можна задовільнити означені потреби.

8. Охарактеризувати особливості створення біонічних кінцівок та перспективи їх використання у системі реабілітації військовослужбовців із наслідками БТ.

9. Визначити особливості використання відео-програм та сучасного інформаційно-комунікативного обладнання у процесі реалізації спеціальних завдань із фізичної терапії; ФСР, фізичної рекреації та підготовки в окремих видах адаптивного спорту для військовослужбовців із наслідками БТ.

10. Охарактеризувати сучасні стабілоплатформи, інноваційні фітнес- та спортивні тренажери, які використовуються у процесі ФР військовослужбовців із наслідками БТ та членів їх родин; визначити перспективи розвитку та сучасні тренди цього напрямку.

МЕТОДИЧНІ РОЗРОБКИ (КОНТРОЛЬНІ ПИТАННЯ ДО КУРСУ) ЗА ТЕМОЮ «ІННОВАЦІЙНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РЕАБІЛІТАЦІЇ УЧАСНИКІВ АТО/ООС ІЗ НАСЛІДКАМИ БОЙОВОЇ ТРАВМИ.»

Рисунок 3. Картки підсумкових питань та завдань щодо перевірки завдань самостійної роботи

Використовуючи технологію кейс-навчання, слід пам'ятати, що будь-яке рішення може бути правильним – за умови, що воно є аргументованим. Саме тому ментору, підбиваючи підсумки, необхідно провести аналіз як ситуації так і обговорення (процесу досягнення рішення); обґрунтувати власну позицію, водночас оцінити творчий пошук кожної групи; тактовно вказати на помилки, теоретичні «прогалини»; довести необхідність подальшого удосконалення рівня сформованості когнітивного компонента професійних компетенцій; необхідність ґрунтовного вивчення теоретичних засад обраної проблематики.

Н. В. Василенко [418] наголошує, що «очікуваними результатами із використанням кейс-технологій є сформованість таких компонентів готовності як: сформованість позитивної мотивації та ціннісно-сміслових орієнтацій фахівця з ФСР (*мотиваційно-орієнтаційний*); систематизація знань про педагогічні інновації (*змістовий*); сформованість умінь і навичок практичного самостійного застосування знань, технологізація досвіду самоосвітньої роботи (*операційно-технологічний*); розвиток логічного та рефлексивного мислення, здатності керівників та педагогів до інтерсуб'єктного навчання та набуття досвіду самореалізації у професійній діяльності (*рефлексивно-прогностичний*); розвиток професійного потенціалу (*інтеграційний*).

Вважаємо, що у ситуаційному навчанні важливим переважно сам процес знаходження рішення, ніж кінцевий результат. Саме процес зумовлює розвиток професійних компетенцій фахівця, який надає фізкультурно-спортивні та реабілітаційні послуги, особливо усвідомлення проблеми клієнта, необхідності пошуку ефективного її рішення. Дж. Огілві [424] підкреслює, що «реальні кейси змушують студентів задуматися над тим, як відстояти свою ідею перед менеджером або власником компанії»; «саме тоді здобувачі освіти є як ніколи зацікавлені й активні»; «робота з клієнтами дозволяє студентам створювати стратегії та пропозиції, приймати реальні рішення». Н. В. Василенко, вважає, що «кожний індивідуум, використовуючи форми і методи традиційної та безперервної систем світи (за допомогою ІКТ), може залишатися на базовому формальному освітньому рівні, може вдосконалювати професійну кваліфікацію, майстерність, підвищувати ступінь і рівень професійної освіти, а іноді, навіть кардинально її змінити.

В роботі із військовослужбовцями із наслідками БТ використання case-технологій навчання є створенням комфортних умов для оволодіння новими теоретичними відомостями про та формуванням таких компетенцій, які б забезпечили донесення необхідної інформації та дій в доступних формах, із застосуванням простого, мобільного обладнання та устаткування; дозволили б отримувати максимально швидко результат від наданих реабілітаційних та

фізкультурно-спортивних послуг, прогнозувати подальший результат комплексних програм ФСР та бути впевненим в їх пролонгованій дії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності розробки комплектів спеціалізованих навчально-методичних матеріалів, які допоможуть фахівцям спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» та 227 «Фізична терапія» у вирішенні професійних завдань з учасниками військових локальних конфліктів і членів їх родин, із вимушено переміщеними особами та іншими категоріями населення, які зазнали травматичного впливу подій війни та долають їх наслідки.

SECTION 8. SOCIAL PEDAGOGY

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.8.1

8.1 Вплив танцю на психоемоційний стан людей під час війни

Культурне різноманіття сьогодення заповнило людське життя й знаходить своє відображення у творчих проєктах. Впливаючи ледь не на кожен аспект людського життя, являється інструментом, який формує естетичні смаки суспільства, світоглядні концепції. Одним із таких формотворчих інструментів є танець, котрий активно використовується навіть у воєнний час. На сьогодні відомо безліч прикладів позитивного впливу танців на поліпшення психоемоційного стану людини, котра зіткнулася із проблемами та наслідками війни.

Сміливо можна зазначити, що в балеті відтворюється краса людини (фізіологічна, естетична), створюються образи реальні та метафоричні, осягаються моральні площини людського «Я», розкриваються питання соціального характеру, характеризується побут людського буття, фантазується на тему як власного «ідеального» життя, так суспільного загалом. І щоби організувати таку поліжанрову й поліаспектну гаму виразних засобів різних мистецьких напрямів, було взято за основу закони, які регламентують дію танцю та його вплив на психічний та емоційний стан людини.

Мета дослідження – аналіз впливу танцю на психоемоційний стан людей під час війни.

В умовах війни дуже важливо не втратити бойовий дух, надію на перемогу та не впасти в депресію, за рахунок того, що людина стала свідком чи навіть учасником воєнних дій в наслідок війни. Звісно, люди, котрі переживають такі складні часи шукають певного порятунку та корекції в психологів, котрі допоможуть налагодити психоемоційний стан людини, чи хоча б поліпшити його. Проте, одним із Ефективних методів поліпшення психоемоційного стану людини на час війни є танець. Як би дивно це не звучало та саме в танці людина може прожити весь свій біль та вивільнити його в своїх рухах.

Під час постановки танцю важливо пам'ятати про музичні форми, котрі мають два тісно пов'язаних значення: просторий, загально естетичний і вузькоспеціальний або технічний. У широкому розумінні ця форма є художньою рефікацією ідейно-образного змісту в певному музичному носії. У цьому сенсі складовими музичної форми є не лише структура всього твору та його частин, а й фактура (поєднання мелодії та ритму), тембр та темброві засоби, динамічна тональність, темп та його зміни. У вузькому розумінні музична форма є частиною структури музики, планування, музичного розвитку що пов'язана спеціальними засобами [450].

Для того, аби танець приніс ефект поліпшення, покращення психоемоційного стану необхідно підібрати таку музику, котра б змогла доповнити танцювальні рухи та посилити їх ефект власними переживаннями людини. Варто відмітити, що сьогодні прослідковується тенденція певного стереотипного мислення щодо недоцільності танців, прослуховування музики, публічних виступів, на період війни. Люди пояснюють це тим, що військові знаходяться на передовій на фронті, кожного дня хтось втрачає своє життя заради незалежності нашої держави, а цивільні наче танцюючи та слухаючи пісні таким чином не поважають діяльність військових та таким чином наче насміхаються.

В даному випадку люди наче відчувають провину за власні дії, котрі насправді не мають прямого зв'язку із тими подіями, котрі принесла війна у їхнє життя. Тому, з часом психоемоційний стан людини починає погіршуватися, що може привести навіть до відчуття безвихідності та появи депресії. Основними причинами погіршення психоемоційного стану людини під час війни є:

- відчуття провини, що з'явилося в людей, котрі змушені були покинути власні домівки та виїхати за кордон, рятуючи власне життя та життя своїх дітей;
- відсутність можливостей фінансової чи іншої допомоги тим, хто постраждав в ході війни;
- поява відчуття незахищеності;

- поява надмірного хвилювання за збереження життя власних дітей, що особливо актуально для представниць жіночої статі;
- потрапляння людини у епіцентр бойових дій на відсутність можливостей для евакуації із зони підвищеної небезпеки та інші [452].

Вказані вище чинники провокують погіршення психоемоційного стану людини, яка починає з кожним днем відчувати все більше виснаження від того, що вона не має можливостей вплинути на хід подій у власній країні.

Проте, останнім часом ми спостерігаємо тенденцію до використання танцю, як засобу поліпшення психоемоційного стану людини, що особливо активно використовують хореографи та навіть не професійні танцівники. Вплив танцю на психоемоційний стан людини полягає у наступному:

- підвищення бойового духу та жаги до перемоги;
- можливість вивільнення негативних емоцій;
- спосіб відволіктися від воєнної ситуації та новин, що пов'язані із нею;
- стабілізація психоемоційного стану людини.

Новітні дослідження з неврології показали, що коли ви рухаєтеся синхронно з іншою людиною, сприйняття власного «я» у мозку починає розмиватися. Це ніби так, як дивитися у дзеркало. Ви починаєте вважати, що людина більше схожа на вас і що вона поділяє ваші погляди [449].

І хоча спільний спів або танці, звичайно, підсилюють цей ефект, для того, щоби відчувати альтруїстичні бажання, достатньо просто прослухати мелодію, яка викликає приємне відчуття тремтіння.

Саме в танці людина може вивільнити власні емоції, як негативні так і позитивні, розкрити свій внутрішній світ, підтримувати не лише психічне, а й фізичне здоров'я. Регулярне використання танців навіть у воєнні часи дає можливість людині:

- розслабитися та вивільнити весь негатив, котрий накопичився в людини;
- підвищити чи стабілізувати власну самооцінку;

- навчитися сприймати теперішні умови для життя в новому світлі подій не нагнітаючи власні емоції;
- підвищення впевненості в собі;
- можливість до нових знайомств та спілкування з цікавими людьми;
- ефективний спосіб для лікування депресивних станів людини, що ефективно в час війни [451].

Отже, танець розуміється як принцип врахування конфліктів, процесів та подій, властивих інструментальній музиці та хореографічним постановкам танців. В основі танцю лежить емоційно виразна тема, втілення якої відбувається через пропорції, розвиток, контрасти, драматичні конфлікти та ідеї, що виникають у нашому житті.

Танець має свою особливу якість. Це музична хореографічна драма, оскільки саме музика насичує пластичні образи емоційним змістом і забезпечує ритмічну основу. Цінність музики для хореографії принципово важлива. Драматургія пісні повинна відповідати драматургії хореографічної постановки чи любительської [453].

Саме завдяки танцю можна навчитися висловлювати свої емоції, розуміти себе і робити висновки, вони будуть відсторонені від емоційних проблем. Для самостійної діагностики також можна використовувати танець. Наприклад, люди спокійні, але хочуть вираження. Тоді вони повинні подумати. Можливо, такі люди потребують змін і збираються почати нове життя?

У сучасній хореографії та розвитку танцю важливу роль займає процес розуміння складних явищ дійсності та втілення її в ідеї танців. Естетика, стилі та рівень майстерності хореографів були і залишаються різними. На основі перетину традиційних досліджень популярної хореографії та професійної хореографії процес зміни танців за рахунок появи нових художніх прийомів, як унікального явища культурної інтеграції та вивчення стилів танцю еволюціонували з точки зору формування нових мов. Кожна епоха становлення танцю є всебічною хореографічною лексикою, котра зазвичай відображає ознаки стилю танцю. Кожен стиль танцю по-своєму впливає на поліпшення

психоемоційного стану людини, але без сумніву, він має виключно позитивний вплив.

Романтична естетика раніше асоціювалася з утвердженням людської гідності, самооцінки в духовному та творчому житті. Це представлено образом романтичного героя у всіх танцях. Він представляє образ персонажів і сильної пристрасті з акцентом на нескінченну свободу. Проте, з історичним плином часу художні прийоми в сюжеті танців активно змінювалися та удосконалювалися, що ставить перед нами завдання котре проявляється у дослідженні змін художніх прийомів в сюжеті танців від давніх часів до сучасності.

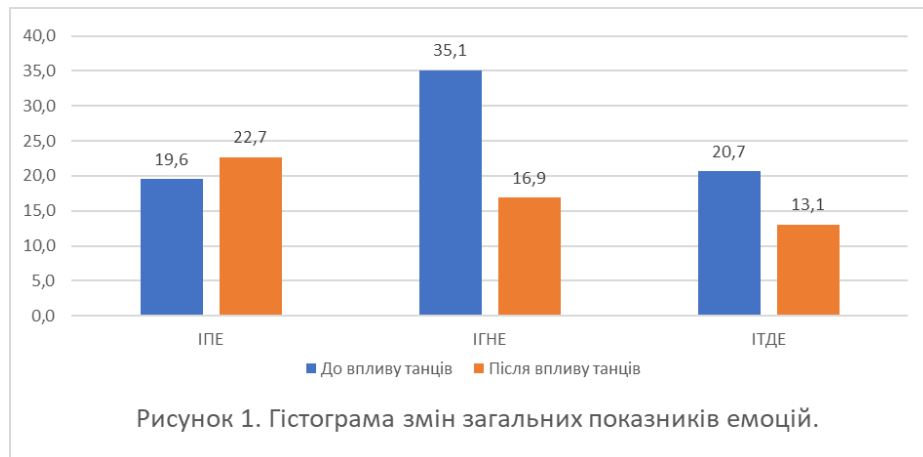
Танець завжди був невід'ємною частиною існування людини і людського суспільства. Наші пальці несвідомо відстукують ритм пісні, що звучить, а тіло починає розгойдуватися і сіпатися, варто тільки зазвучати музиці. Підкіркові структури мозку, минаючи вищі слухові зони, перетворюють почуту музику і змушують нас захитатися в такт музиці або пісні, що звучить, подобається вона нам чи ні [454].

Деякі (особливо чоловіки) сприймають танець як щось звірине, те, що повинно було канути в небуття разом зі списами, шкурами мамонта на підлозі печери і танцями навколо багаття, коли єдиним способом отримати собі жінку було позбавлення її свідомості за допомогою удару по голові важким, тупим предметом. І дуже даремно. Адже вони позбавляють себе одного з найбільш природних і корисних способів самовираження. Він запускає в тілі процеси, які позитивно відображаються на емоційному, фізичному і розумовому стані людини.

Багато людей, будь це професіонали або аматори, використовують рухи під музику як спосіб проявити емоції. Прожити їх і, або відпустити, якщо це негатив, або збільшити їхню позитивну силу і поділитися щастям з іншими. Адже наукою давно доведено, що чим більше ділишся хорошими емоціями, тим більше отримаєш натомість. Це як раз той колодязь, який ніколи не спорожніє [455].

Крім того, танець – це медитація через рухи. Якщо у людини неспокійний розум, якому вкрай складно всидіти на місці під час стандартних медитацій в

класі йоги, спробуйте станцювати. Це може бути постановка або імпровізація – все одно. Головне, у вашій голові нарешті запанує спокій і тиша, тому що мозок буде зайнятий – він буде захоплено танцювати, розповідаючи свою історію мовчки і намагаючись не заплутатися в руках і ногах. І після годинного класу ви вийдете з приємною втомою в тілі і абсолютною легкістю в голові [453].

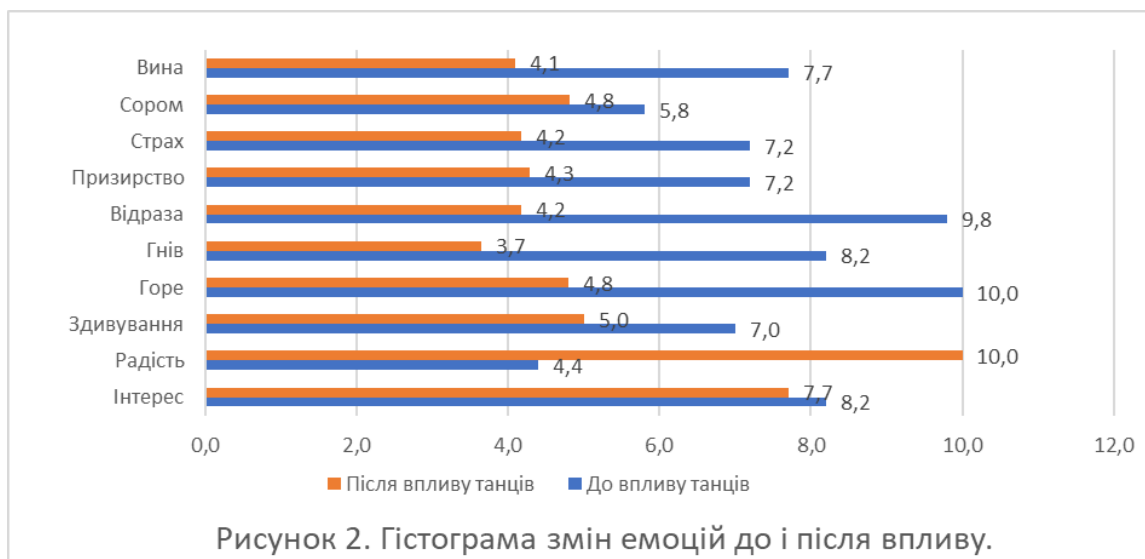


Методи дослідження. Експеримент, тестування і аналіз.

В експерименті погодилися взяти участь 17 осіб віком від 19 до 21 року. Їм було запропоновано пройти два етапи дослідження до впливу і після впливу танцю. На першому етапі досліджувані мали 15 хвилин переглядати стрічку новин популярних українських каналів за вибором, після чого за допомогою методики «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда оцінювали міру вираженості кожного емоційного переживання за п'яти бальною шкалою: від його повної відсутності (1 бал) до максимальної вираженості (5 балів). На другому етапі досліджуваних попросили 30 хвилин танцювати під музику, яку вони самі виберуть і знову пройти методику для оцінки емоційних переживань.

Результати. На початковому етапі аналізу ми спостерігаємо за змінами між загальними показниками емоцій: Індекс позитивних емоцій(ІПЕ) = Інтерес + Радість + Здивування; Індекс гострих негативних емоцій(ІГНЕ) = Горе + Гнів + Відраза + Презирство; Індекс тривожно–депресивних емоцій(ІТДЕ) = Страх + Сором + Вина (Рис.1).

На рисунку 1 можна побачити незначне збільшення середніх показників ШЕ після впливу танців, зменшення ІГНЕ з сильної вираженості до помірної і ІТДЕ від наявної вираженості до помірної. Ми скористаємося t-критерієм Стьюдента для залежних сукупностей, щоб з'ясувати наскільки ці зміни є значимими. Хоча наш розподіл відрізняється від нормального, ми можемо використовувати цей критерій для малих сукупностей і перевірити їх додатково непараметричними критерієм. Ми отримали такі результати ІГНЕ для t-критерія Стьюдента $t = 9.3846$, $df = 16$, $p\text{-value} = 6.597e-08 < 0,001$ і для U-критерія Манна-Уїтні $V = 153$, $p\text{-value} = 0.0003167$; для результатів ІТДЕ $t = 4.8874$, $df = 16$, $p\text{-value} = 0.0001643$ і $V = 118$, $p\text{-value} = 0.001061$, тому ми можемо сказати, що наші дані суперечать нульовій гіпотезі про те, що різниця дорівнює нулю і приймаємо альтернативну гіпотезу.



Далі ми проаналізували, які емоції найбільше зазнали змін під впливом танців в загальних показниках (Рис. 2). Отже, тепер ми можемо перевірити чи були наші очікування щодо впливу танців на зменшення негативних емоцій правильними. На рисунку 2 ми можемо побачити, що такі гострі негативні емоції, як горе, гнів і відраза стали значно менш вираженими. За допомогою статистичних методів ми перевіряємо їх значущість, тому для гніву t-критерій = 5.6699 , $df = 16$, $p\text{-value} = 3.482e-05 < 0,001$ ($V = 105$, $p\text{-value} = 0.00103$), для горя t-критерій = 6.1537 , $df = 16$, $p\text{-value} = 1.387e-05 < 0,001$ ($V = 133$, $p\text{-value} = 0.0007746$), для відрази t-критерій = 6.9845 , $df = 16$,

$p\text{-value} = 3.078e-06 < 0,001$ ($V = 153$, $p\text{-value} = 0.0003124$). Ми можемо зробити перший висновок про те що танці позитивно впливають на емоційний стан таким чином, що зменшують відчуття горя, гніву і відрази.

Також ми бачимо, що змінилися показники емоцій: вини, страху, відрази і емоція радості з слабо вираженої стала вираженою. Ми також перевірили чи можемо ми прийняти альтернативну гіпотезу про відмінність для цих значень (табл.1). З цього випливає другий висновок, що танці зменшують вираженість позитивно-депресивних емоцій і підвищують почуття радості.

Таблиця 1. Paired Samples T-Test

			Statistic	df	p
Відраза	contempt2	Student's t	4.96	16.0	< .001
		Wilcoxon W	118.50 ^a		< .001
Страх	fear2	Student's t	4.38	16.0	< .001
		Wilcoxon W	90.00 ^b		0.002
Вина	guilty2	Student's t	6.90	16.0	< .001
		Wilcoxon W	136.00 ^d		< .001
Радість	happy2	Student's t	-5.51	16.0	< .001
		Wilcoxon W	5.00		< .001

Після проведення експерименту ми запитали у досліджуваних, яку музику вони обирали і чи могло це також вплинути на їхній емоційний стан. Таким чином можна спостерігати тенденцію, що більш ритмічна і весела музика покращувала загальний емоційний фон. Одна досліджувана дала зворотній відгук про її емоційний стан після впливу танців: *«Мені потрапили сумні пісні і я вникала в текст, шукала сенс. Так, я танцювала, але дуже спокійно, тому що музика була не дуже активна, тому я засмутилася»*. Ми отримали ще одну схожу відповідь: *«Якщо чесно, як би не опитування то я б нічого не помітила окрім того, що зникає напруга і трошки нижчою стала сором'язливість і скромність, радості навпаки більше. Я от про що думала, що якщо пісня на незнайомій мові та ритмічна, то людині трішки легше відчутти радість. Бо ти*

можеш на уявляти собі будь-що, але якщо пісня на знайомій мові, або ж текст який ти знаєш то все стає складнішим і не так вже й легко перейти від одного настрою до іншого».

Таким чином у подальших дослідженнях можна з'ясувати, яка музика підвищує вираженість позитивних емоцій, а я навпаки цьому перешкоджає.

Отже, в ході дослідження впливу танців на психоемоційний стан людини під час війни було встановлено, що танець є ефективним засобом для вивільнення негативних емоцій людини та спосіб поліпшення емоційного фону і подолання депресивних станів. Нам вдалося з'ясувати що танці позитивно впливають на емоційний стан таким чином, що зменшують відчуття горя, гніву і відрази. Також ми прийшли до висновку, що танці зменшують вираженість позитивно-депресивних емоцій і підвищують почуття радості. У майбутніх дослідженнях можна звернути увагу на те, яка музика підвищує вираженість позитивних емоцій, а я навпаки цьому перешкоджає.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.8.2

8.2 Соціально-педагогічна робота з особами, які перебувають на обліку в органах пробації України

Станом на 2022 рік криміногенна ситуація в Україні характеризується тенденцією до зменшення кількості зареєстрованих кримінальних порушень і злочинів. Так, впродовж цього року зареєстровано понад 43 тисяч кримінальних правопорушень. Рівень злочинності знизився приблизно на 25%. розпочато майже 500 кримінальних проваджень за колабораціонізм. 76 осіб вже отримали повідомлення про підозру. Зафіксовано понад 7700 майнових злочинів, з яких понад 7300 — крадіжки. Майже 1900 осіб встановлені, їм повідомлено про підозру. Зареєстровано понад 9 тисяч автопригод, в яких загинуло 373 особи. Кількість дорожньо-транспортних правопорушень зменшилося майже у 4 рази [457, с. 2]. Але, рівень латентної злочинності в Україні, на думку багатьох юристів, у 3-4 рази більше за офіційну статистику.

За даними Генеральної прокуратури України, в 2021 році обліковано 299160 кримінальних правопорушень. Серед 33351 виявлених осіб, які вчинили злочини, 21,2% раніше ставали на злочинний шлях, із яких кожний другий мав незняту або непогашену судимість, 6,4% вчинили злочин у групі, 6,6% знаходились у стані алкогольного сп'яніння; 9,5% – жінки, 1,9% – неповнолітні. Питома вага працездатних осіб, підозрюваних у вчиненні злочинів, які на момент учинення злочину не працювали і не навчалися, становила 71,6%, безробітних – 7,6% [459].

Така ситуація є загрозою не тільки для кожного громадянина держави, але й для суспільства загалом, що негативно впливає на внутрішню безпеку країни. Швидкий темп сучасного життя, а також різноманітні непередбачувані ситуації у світі, без сумніву, мають свій вплив і диктують умови не лише для розвитку науки та техніки, а й для законодавства, що зачіпає всі сфери суспільного життя, в тому числі і Державну Установу «Центр пробації» Міністерства Юстиції України. Варто зазначити, що розвиток України як демократичної, соціальної та правової держави дедалі більше залежить від утвердження людяності, гуманності в стосунках між різними членами суспільства. Соціум став приділяти

більшу увагу дотриманню прав людини, зокрема в уповноважених органах (філіях) Державної установи «Центр пробації» (далі – центр пробації), а також зацікавленість у поверненні до правослухняної поведінки людей, які вчинили кримінальне порушення та були притягнуті до кримінального покарання, що не пов'язане з позбавленням волі.

Державна установа «Центр пробації», є відносно молодою системою виконання покарань, тому багато питань, які стосуються впровадження пробації в Україні, викликають дискусії у науковому колі. Одним із таких залишається виявлення причин рецидивної злочинності та вдосконалення оцінки ризиків повторного вчинення кримінального порушення засудженими, які знаходяться на обліку в уповноважених органах філіях Державної установи «Центр пробації». Це обумовлено специфікою діяльності центрів пробації.

За визначенням юридичної енциклопедії, пробація (лат. probation – проба, випробування) – це вид покарання у Великобританії, США, яке полягає в накладенні певних обмежень на здійснення засудженим своїх прав і свобод, встановленні спеціального нагляду за його поведінкою [460, с. 14].

Це переважно юридичний термін, який з'явився майже 200 років тому та визначає кримінально-правовий інститут англосаксонського права, що був різновидом умовного засудження або звільнення. Варто зазначити, що сам термін «пробація» в перекладі з англійської – «випробування» або «умовне звільнення (від покарання)», а в перекладі з латині – «випробувати» або «віддавати під нагляд» [461, с. 20].

Звертаючись до історії розвитку пробації, зазначене поняття вперше було формально закріплене у законодавстві штату Массачусетс (США). Так, Закон від 23 червня 1869 року запровадив спеціальну посаду «агента», який повідомлявся про будь-яке переслідування, порушення проти особи, яка не досягла 16-річного віку. Відповідно до Закону від 26 квітня 1878 року, подібна система стала поширюватися і на дорослих, а також з'явився інститут посадових осіб, які виконували вирок про направлення на випробування – офіцери пробації [461, с. 43-44].

Закон 1887 року «Про пробацію злочинців, що вчинили злочин вперше» (Probation of First Offenders Act) вводить у Сполученому Королівстві інститут пробації. Згідно з положеннями цього закону, підставами для її застосування є вчинення злочину вперше, а також його невелика небезпека (максимально можливий термін тюремного ув'язнення не повинен перевищувати два роки). Лише за наявності цих умов, суд мав право не призначати покарання та звільняти обвинуваченого під заставу або поручительство [462, с. 45].

У 1907 році було прийнято спеціальний Закон «Про пробацію злочинців» (Probation of offenders act), який більш чітко регламентував підстави застосування пробації. Зокрема, приймаючи рішення про її призначення, суд повинен був враховувати не тільки тяжкість злочину, а й індивідуально-психологічні особливості особистості підсудного: вік, стан здоров'я, інтелектуальний і емоційний розвиток, життєвий досвід, що передуює правопорушенню [462, с. 45].

У Великій Британії пробація неформально з'явилась у 1876 році, коли товариство тверезості англіканської церкви отримало невелику суму пожертвувань від волонтера Фредеріка Райнера з метою створення фонду для призначення місіонерів, які допомагали правопорушникам у пошуку роботи [463, с. 257].

Англійський вчений С. Лісон ще у 1914 році визначив пробацію як систему, що надає злочинцям можливість змінитися, соціалізуватися. Вона застосовується до тих, для кого вчинення кримінального правопорушення не є звичним, а їх раніше добрий характер чи інші обставини дають розумну надію на виправлення [464].

Н. Хутірська визначає пробацію як складний соціально-правовий інститут, який є, з одного боку, мірою покарання, що полягає в передачі особи, яка визнана судом винною у вчиненні злочину, без застосування до неї тюремного ув'язнення, під нагляд спеціальній службі на певний термін і на умовах, що встановлюються судом, порушення яких тягне за собою призначення покарання у вигляді позбавлення волі. З іншого боку, пробація є системою виконання даного кримінального покарання, що включає комплекс сил і засобів, спрямованих на досягнення мети – ресоціалізації засуджених [465, с. 12].

Привертає увагу наукова стаття О. Беци, який пропонує розглядати пробацію як випробування умовним засудженням і відстрочкою від виконання вироку, а також зазначає, що під пробацією потрібно розуміти умовне виконання призначеного покарання або умовне призначення покарання із поміщенням засудженого на певний термін під індивідуальний нагляд посадової особи (офіцера пробації, агента, помічника тощо), який здійснює контроль за поведінкою піднаглядного, виконанням ним певних обов'язків і умов пробації, забезпечує проведення виправного курсу [466, с. 29-62].

І. Богатирьов визначає пробацію як сучасну модель роботи з особами, які вчинили злочин і, яким за вироком суду призначене покарання, не пов'язане з позбавленням волі. Також він при цьому додає, що погляд на пробацію повинен мати два ключових і принципових моменти: по-перше, пробація – це різновид кримінальної відповідальності за вчинений злочин, а по-друге, пробація є службою, що створюється для виконання покарань, не пов'язаних із позбавленням волі; контролю за поведінкою осіб, звільнених від відбування покарань із випробуванням, умовно-достроково звільненими, надання їм порад і допомоги [467, с. 25]. Таким чином, пробація спрямована на вивчення особи правопорушника, складання його соціально-психологічної характеристики та пропозицій до суду щодо обрання раціонального виду покарання.

Д. Ягунов, вважаючи, що термін «пробація» може застосовуватися у кількох значеннях, запропонував наступну класифікацію його вживання: як концепція соціальної роботи з правопорушниками й іншими соціально вразливими групами; як ієрархічна організаційна структура; як орган державної влади (служба); як умовне невинесення вироку або як умовне звільнення від покарання з випробуванням; як специфічний процес виконання альтернативних покарань; стан, у якому перебуває злочинець упродовж певного терміну: злочинець (probationer) перебуває «на пробації», тобто під пробаційним наглядом (on probation, under probation supervision); як з'єднувальна ланка між кримінальним процесом, виконанням покарань і соціальною роботою [468, с. 148].

В юридичній науковій літературі також часто можемо зустрічати думку, що пробація є своєрідним видом покарання. Зокрема, В. Др'омін вважає, що засудження до пробації має бути самостійним видом покарання, зміст якого полягає тільки у дотриманні вимог суду про належну поведінку, виконанні зазначеної програми виховання та невчинення нових злочинів. Також він додає, що пробація може поєднуватися з виконанням суспільно корисних робіт і припускає здійснення за засудженими профілактичного нагляду органами, що виконують покарання [469, с. 136].

І. Яковець вбачає у пробації саме вид звільнення від відбування покарання та зазначає, що пробація має на меті випробування особи, яка вчинила злочин, що замінює можливе відбування покарання в установі виконання покарань, а також допомогу цій особі в її влаштуванні в суспільстві [470].

Відомий голландський дослідник Антон ван Кальмтоут пропонує розглядати пробацію в широкому значенні. Зокрема, він наголошує, що вона охоплює методи покарання із соціально-педагогічною основою, а також характеризується наданням допомоги засудженим особам. Дослідник вважає, що таке поєднання допомоги та нагляду надає злочинцю шанс пристосовуватися до соціального середовища без ризику щодо порушення кримінальних і соціальних норм знову [471, с. 3].

У сучасних умовах у західних країнах служба пробації залишається надзвичайно важливою виправною агенцією, центром системи кримінальної юстиції. Міжнародними організаціями прийнято значна кількість резолюцій, рекомендацій і правил, які так чи інакше пов'язані із розвитком у країнах Ради Європи та країнах учасницях ООН інституту пробації у кримінальному судочинстві. Звідси, навіть ті країни, які не мали системи пробації за останні десятиріччя почали активно її у себе впроваджувати (Румунія, Болгарія, Молдова, Чехія, Словаччина та інші).

Доволі широке визначення пробації демонструє нам спеціальний закон Чехії, який під пробацією визначає процес організації та здійснення нагляду за обвинуваченими й засудженими правопорушниками [472, с.114].

Відповідно до закону Республіки Молдова «Про пробацію», пробація – це психосоціальна оцінка та контроль осіб, які перебувають у конфлікті із законом, їх

ресоціалізація, а також адаптація осіб, звільнених із місця позбавлення волі, з метою запобігання вчиненню нових злочинів [473].

Кримінальний кодекс Франції містить поняття соціальної судової пробації, яка передбачає застосування до засудженого заходів нагляду та допомоги з метою запобігання повторному вчиненню кримінальних правопорушень.

Закон Республіки Латвія «Про Державну службу пробації» визначає пробацію як систему заходів щодо виконання кримінального покарання та примусової міри виховного характеру, а також корекції соціальної поведінки, з метою запобігання повторному злочину [474].

На сьогодні питання внутрішньої структури служби пробації у кожній країні розв'язується по-різному з огляду на національні традиції, уявлення й економічні можливості. У деяких штатах США служба пробації, служба умовно-дострокового звільнення та тюремне відомство з'єднані в єдину систему, а служба пробації включена до окремого органу – Відділу надання сприяння виконанню покарань у суспільстві; в Англії та Уельсі служба пробації являє собою самостійний орган і функціонує за територіальною ознакою; у Шотландії альтернативні покарання та громадські роботи реалізуються місцевими органами соціальної опіки; тюремна адміністрація Швеції складає одне відомство у сукупності зі службою пробації [475, с. 68].

Світова спільнота, зокрема Європейський Союз, розглядають пробацію не як альтернативу тюремному ув'язненню, а як засоби кримінально-правового реагування, що мають застосовуватись у першу чергу, а до позбавлення волі вдаються лише у крайніх випадках, коли це відповідає інтересам безпеки потерпілого та суспільства або ресоціалізації правопорушника [476, с. 80].

І хоча у різних країнах процес розвитку пробації відбувався по-різному, в науковому колі виділяють ряд загальних рис розвитку пробації: незастосування до порушника покарання у вигляді ув'язнення або взагалі звільнення від покарання (на підставі спеціального соціального дослідження особистості правопорушника); застосування пробації до правопорушника залежно від обставин (учинений злочин, особистість, соціальна ситуація правопорушника); здійснення нагляду, який

відрізняється від поліцейського нагляду та поєднаний із соціальною допомогою правопорушника в процесі ресоціалізації.

Окрім здійснення нагляду за засудженим, а також вжиття заходів щодо корекції його соціальної поведінки, пробація також передбачає надання йому допомоги в соціальній адаптації. На засудженого на час пробації можуть бути накладені також додаткові обмеження (наприклад не відвідувати певні місця, утримуватися від спілкування з конкретними особами тощо). Також, суд може встановити пробацію з обов'язковим перебуванням в спеціальних установах, а також зобов'язати засудженого пройти курс лікування (психіатричне, від алкоголізму та наркотичної залежності).

Таким чином, інститут пробації є не лише результатом демократичного розвитку суспільства, а й невід'ємним елементом системи кримінальної юстиції країн Західної Європи, США та багатьох інших країн світу. Наближення юстиції України до міжнародних стандартів і впровадження в державі принципово нової системи заходів кримінально-правового характеру стало важливим кроком на шляху становлення процесу гуманізації системи виконання покарань, а також, одним із напрямів оптимізації євроінтеграційних процесів.

Західний досвід дає нам можливість наочно спостерігати, наскільки тернистим був шлях до сучасних уявлень щодо сутності пробації. Варто зазначити, що модель пробації неодноразово зазнавала змін, відповідно до політичних пріоритетів і досягнень науки щодо можливостей і потреб реабілітації, соціалізації правопорушників. Ця концепція зазнала чимало змін за останнє століття. Проте, досліджуючи зарубіжний досвід діяльності служб пробації, можна сказати, що пробація – це не лише механізм реалізації різних видів покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, а й один із засобів запобігання повторним кримінальним правопорушенням і перевиховання злочинців. Інститут пробації, ґрунтуючись на ідеї ефективного виправлення засуджених і зведення до мінімуму кримінального рецидиву з їхнього боку, сприяє ресоціалізації та соціалізації такої особи, запобігає збільшенню рівня злочинності, а також зменшенню навантаження на органи кримінальної юстиції.

Соціально-педагогічна наука розглядає проблеми профілактичної роботи серед осіб, які перебувають у конфлікті з законом і знаходяться на обліку в уповноважених органах філіях Державної установи «Центр пробації», з позицій виправлення та ресоціалізації. Визначальним чинником демократичного розвитку української держави були та залишаються права і свободи людини. Дотримання й охорона прав громадян, зокрема, засуджених, а також ефективна ресоціалізація колишніх злочинців є одним з основоположних критеріїв, що свідчать про цивілізованість і рівень правової культури будь-якої держави, а також демонструють активну європейську орієнтацію України. Отже, в умовах демократизації та гуманізації суспільства, державна політика країни має бути спрямована на забезпечення прав і свобод людини, а її законодавство приведено відповідно до міжнародних норм, стандартів і направлене на диференціацію виконання покарань та індивідуальний підхід як до засуджених, так і до осіб, які звільнились з місць позбавлення волі.

Функції ресоціалізації важко переоцінити. Вони покликані забезпечити: відновлення та подальший розвиток у засуджених корисних соціальних зв'язків; налагодження стосунків із суспільством; формування всебічно розвинутої особистості, яка здатна об'єктивно оцінювати себе та навколишній світ; виховання поваги до національних і загальнолюдських цінностей.

Частина 2 ст. 6 Кримінально-виконавчого кодексу України закріпила поняття ресоціалізації як «свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві» [477].

Основними завданнями служби пробації є сприяння в наданні комплексної допомоги відповідно до потреб осіб, які перебувають у конфлікті із законом. Такі заходи спрямовані на те, щоб людина у майбутньому не вчиняла повторних кримінальних правопорушень. Зокрема, як показує європейська практика, інститут пробації акцентує свою увагу саме на безпеці суспільства. Суть пробації полягає також у встановленні нагляду за засудженим із покладенням на нього певних зобов'язань і обмежень, без ізоляції його від суспільства. Уся діяльність пробації та, зокрема,

функція соціально-виховної роботи з правопорушниками спрямована на попередження нових кримінальних правопорушень. Але, варто зазначити, що у жодній країні світу ніхто не може гарантувати, що така діяльність забезпечить 100% утримання суб'єктів органів пробації від вчинення нового злочину. Наразі у світі не існує жодного інструменту, який гарантував би повне виправлення всіх засуджених. Проте, існують різні способи впливу на кримінальну особистість, що мають високу ефективність, і які використовуються працівниками органів пробації.

Отже, працівники пробації є постійними помічниками та наставниками людей, які перебувають у конфлікті із законом. Вони набуває статусу учасника кримінального процесу з відповідними обов'язками та правами. Працівники мають право безкоштовно отримувати від будь-якого органу інформацію, необхідну для виконання завдань пробації, а також, з метою здійснення нагляду, мають право відвідувати у будь-якому місці та на будь-якій території осіб, до яких застосовано пробацію, або викликати їх і отримувати від них пояснення. Невиконання законних вимог персоналу органу пробації тягне за собою відповідальність, встановлену законом. Серед працівників пробації є не лише соціальні працівники, а й юристи та психологи, їх вводять до складу персоналу кожного підрозділу з метою підвищення ефективності виконання завдань пробації.

Робота з засудженим базується на вивченні його кримінальної історії, особистості та способу життя. Під час дослідження й аналізу виявляються проблемні аспекти, що у комплексі ймовірно зумовили вчинення ним кримінального правопорушення (як приклад може бути відсутність роботи, освіти, законних джерел доходів, складна ситуація в родині, вплив оточення, різного роду залежності, психологічні особливості тощо). Таким чином, одним із завдань працівників пробації можна вважати мотивування осіб, які вчинили кримінальне правопорушення, до змін на краще та бути готовими вести правослухняний спосіб життя. В результаті цієї діяльності, до суспільства повертається повноцінна людина, яка не порушує законодавство, працює, сплачує податки, створює сім'ю.

Працівники служби пробації проводять аналіз різних аспектів життя засудженого, які показують, де саме в умовах життєдіяльності або особистісному

розвитку були проблеми, які, скоріше за все, призвели до вчинення кримінального правопорушення, та на що треба вплинути, з метою мінімізації цих ризиків. Для працівників відповідних служб розроблені спеціальні інструменти оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення, тобто тих ризиків, що визначають рівень небезпеки засудженого для суспільства.

Слід зауважити, що є чинники ризику (закономірності), які треба враховувати при застосування соціально-педагогічних і психологічних методів у роботі з засудженими. Перша закономірність – чим довший термін першого покарання у засудженого, тим йому важче, після його відбування, адаптуватися до політичних, економічних, соціальних змін у суспільстві, і коефіцієнт вірогідності повторного повернення в місця позбавлення волі складає 0,87. Відповідно, особливу увагу треба приділяти засудженим, які вперше вчинили кримінальне правопорушення. Друга закономірність – рівень повторної та рецидивної злочинності серед засуджених пропорційно збільшується з кількістю судимостей у них не залежно від виду покарання. Як видно з наших досліджень, після першої судимості повторне кримінальне правопорушення вчиняє кожний сьомий колишній засуджений, після другої – кожний четвертий, після третьої – кожний третій, після четвертої – кожний другий, після п'ятої – 90% від загальної кількості звільнених від покарання, встановленого судом. Третя закономірність: кожна наступна судимість засудженого пов'язана з попередньою однорідністю вчиненого ним кримінального правопорушення, але з більш важкими наслідками. Наприклад: перша судимість – крадіжка; друга – крадіжка, грабіж; третя – крадіжка, розбій; четверта – розбій, тяжкі тілесні пошкодження тощо. Четверта закономірність: засуджені проходять через такі етапи психологічного звикання до умов, які змінилися, незалежно від кількості судимостей, як: дезадаптація, адаптація, десоціалізація, ресоціалізація, соціалізація. Чим частіше засуджений притягується до кримінальної відповідальності, тим розмитій у часі етапи його психологічного звикання. Закономірність п'ята: однією із головних причин повторної і рецидивної злочинності є не бажання роботодавців брати на підприємства колишніх засуджених. Так, наприклад, рівень працевлаштування

колишніх засуджених, за нашими даними, складає 23%. Закономірність сьома: паралельно процесу ресоціалізації у процесі відбування покарання ми спостерігаємо процес підвищення «кримінальної кваліфікації» засуджених. Вивчення особових справ засуджених дає підставу зробити висновок, що кожний наступний склад злочину відрізняється від попереднього більш складною «професійною трансформацією» та способом реалізації злочинних задумів. Закономірність восьма: успіх процесу ресоціалізації залежить від участі в ньому не тільки працівників органів пробації, установ виконання покарань, але й різних суспільних, громадських, державних організацій, які надають соціальні послуги.

Таким чином, працівник служби пробації здійснює професійну діяльність, яка призначена забезпечити реалізацію державної політики у пенітенціарній сфері через виконання завдань і функцій, визначених Кримінально-виконавчим кодексом України та законом України «Про пробацію». Професійна діяльність працівників служби пробації має сприяти забезпеченню безпеки суспільства шляхом виправлення засуджених, запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень, формуванню в державі системи справедливого правосуддя та скорочення кількості осіб, які вчиняють повторні кримінальні правопорушення.

Вік від 14 до 18 років можна охарактеризувати як період стрімких психологічних, фізіологічних і соціальних змін в особистості. В залежності від індивідуальних соціально-психологічних характеристик неповнолітнього дані зміни можуть проявлятися з різною інтенсивністю. Тому, стійкий вплив того чи іншого негативного чинника в даний період може призвести до вчинення підлітками кримінального правопорушення. Незважаючи на те, що у своїй більшості юнаки та дівчата, після вчинення свого першого кримінального правопорушення, не планують повторно вчиняти протиправні дії, проте, подальший вплив на них таких чинників як високий рівень агресивності, недостатнє матеріальне забезпечення та наявність певного негативного шаблону дій («злочин, як один із варіантів виходу з важкої життєвої ситуації»), невизнання своєї провини, можуть завадити їх майбутньому виправленню та формуванню у них правослухняної поведінки. Орієнтуючись на неповнолітніх,

важливо застосовувати позитивний профілактичний вплив, який дозволить підліткам, які перебувають на етапі переходу до самостійного життя та прийняття важливих життєвих рішень, не вдаватися до імпульсивних вчинків і піддаватися негативним впливам близького соціального оточення.

Незважаючи на те, що проблемі соціальної профілактики протиправної поведінки присвячена значна частина наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, тема запобігання кримінальним правопорушенням ще мало вивчена та потребує додаткових досліджень, спираючись на основні положення закону України «Про пробацію», аналізу ефективності наявних пробаційних програм і програм для попередження повторної (рецидивної) злочинності, від яких великою мірою залежить соціально-педагогічна й психологічна робота з підлітками.

Через аналіз чинників, які спонукають підлітків на вчинення повторного кримінального правопорушення, ми проаналізували пробаційні програми щодо формування у засуджених усвідомленого ставлення до каяття, совісті, толерантності й відповідальності за власні вчинки.

Аналізуючи первинне дослідження проблеми на базі уповноважених органів філій Державної установи «Центр пробації» у Києві та Київській області, нами були виділені такі основні чинники ризику вчинення неповнолітніми повторного кримінального правопорушення як: високий рівень вербальної та невербальної агресивності; матеріальні труднощі та недостатній соціальний досвід у вирішенні побутових конфліктних ситуацій; невизнання власної провини; зневажливе ставлення до жертви. А це, у свій час, заважає майбутньому виправленню та ресоціалізації підлітків, які перебувають у конфлікті з законом. Саме тому, пробаційні програми, що використовуються в Центрах пробації, були розраховані на неповнолітніх, які перебувають на етапі переходу до самостійного життя та прийняття важливих життєвих рішень; схильні до імпульсивних вчинків і часто підпадають під вплив інших людей, які мають кримінальну спрямованість.

Основною засадою запропонованою нами методики, було створення

оптимальних позитивних можливостей, завдяки яким неповнолітні сформували уявлення про:

- загально-суспільні цінності та права людини;
- шляхи мирного врегулювання конфліктних ситуацій;
- можливість відстоювати власну думку без використання як прямої, так і непрямой агресії;
- можливості йти на компроміс, використовуючи навички спілкування, діалогу, активного слухання, словесно аргументуючи свою позицію.

Навчитися:

- накопичувати власний життєвий досвід, робити аналіз своїм вчинкам для недопущення помилок у майбутньому;
- розширювати своє уявлення про світ;
- вдосконалювати власний «внутрішній світ»;
- ставити перед собою цілі та шукати шляхи їх покрокового втілення в життя, аналізуючи свої сильні та слабкі сторони;
- груповій роботі, що допомагає розвинути навички співпраці, конструктивного обміну думками та поглядами, приміряти на себе різні соціальні ролі, адекватно реагувати на критику та шукати можливості досягнення злагоди.

Ефективність програми «Профілактики злочинної поведінки та повторної злочинності» перевірялася за допомогою двох анкет:

1. «Актуальність форм і методів впливу пробаційних програм», що спрямована на виявлення обізнаності учасників занять щодо питань і навичок, які будуть представлені, вивчатися та практично відпрацьовуватися в ході реалізації програми.

2. «Оцінка ефективності впливу», що направлена на оцінку зміни рівня обізнаності щодо інформації структурних блоків пробаційних програм.

На другому етапі було проведене анкетування в уповноваженому органі філії Державної установи «Центр пробації» у м. Києві та Київської області. В

ньому взяли участь 210 засуджених, серед яких 140 осіб чоловічої статі й 70 осіб жіночої статі. Вік досліджуваних складав від 14 до 18 років.

Так, проведення методики «Агресивна поведінка» (за Є. Ільїним та П. Ковальовим) визначило рівень агресивності серед підлітків. Це показник дозволив встановити наскільки рівень агресивності змінився після проведення занять із пробаційних програм. У ході опитування були отримані такі результати: високий рівень агресії у засуджених виявлений не було; середній рівень агресії мали 20 респондентів (юнаки – 17; дівчата – 3); низький рівень агресії спостерігався в 190 осіб. При чому, високий рівень припадав саме на вербальну агресію, невербальна агресія у досліджуваних була повністю усунена. Таким чином, більша частина опитуваних позбулася високого або ж середнього рівня агресії. Це свідчить про ефективність запропонованих пробаційних програм.

Результати анкети «Ризики повторного (рецидивного) правопорушення у підлітків, які перебувають у конфлікті з законом» були узагальнені відносно до основних категорій, що демонстрували основні напрями ставлення порушника до кримінального правопорушення, потерпілого, їх рівень соціального включення та плани на майбутнє.

Так, показники ставлення до праці неповнолітніми, які мають конфлікт із законом, змінилися у позитивний бік. Якщо до проведення тренінгу 38% респондентів негативно ставилися до праці, то, через місяць після проведення соціально-педагогічної роботи, це показник становив – 6%.

Якщо досліджувати чинники усвідомлення неповнолітнім свого кримінального правопорушення («Як ви ставитесь до вироку суду?»; «Як Ви вважаєте, чи справедливий до Вас вирок суду?»; «Чи визнаєте ви завдану вами шкоду потерпілому?»), після проведення тренінгу: 87% респондентів дали відповідь – погоджуюся, 10% - погодилися, але жалілися на великий строк покарання; 3% - не дали однозначної відповіді; на питання «Як Ви вважаєте, чи справедливий до Вас вирок суду?», відповіли: так – 81%; так, але можна було б дати строк менше – 10% респондентів; 9% - не захотіли давати відповідь. На питання «Чи визнаєте ви завдану вами шкоду потерпілому?» отримали такі

відповіді: так, визнаю та відшкодную – 140 осіб; ні, але відшкодную – 70 осіб. При цьому, на питання «Як ви ставитеся до свого злочину?» 204 опитаних дали відповідь: «Каюсь».

У ході анкетування також були отримані такі результати:

- у загальному молоді люди обізнані з правами й обов'язками громадянина, проте їх знання не є повними або ж є «перекрученими»;
- опитаним було властиве стереотипне мислення відносно фактичної безкарності особи, яка не досягла 18-ти річного віку;
- підлітки не знають про те, що певні їх дії підпадають під визначення кримінального правопорушення та передбачають певне покарання;
- неповнолітні мають бажання відшкодувати заподіяні збитки потерпілому;
- більшість (85%) виправдовують свої протиправні вчинки такими поняттями як життєві обставини, захист честі та гідності родини тощо;
- підліткам притаманне агресивне ставлення до навколишнього середовища (агресія в основному має прихований характер, а тому, їх легко можна «вивести з себе»);
- неповнолітнім майже не відомі методи заспокоєння, саморегуляції. Це стало відомо під час проведення занять пробаційних програм);
- підлітки не мають достатнього досвіду щодо вирішення складних життєвих, конфліктних ситуацій.

Після проведення занять із пробаційних програм, ми отримали зворотній зв'язок від учасників. В анкеті ми пропонували досліджуваним записати рефлексію та вказати що змінилося в власних відповідях, помітивши це іншим кольором. У результаті аналізу наданих відповідей з боку респондентів, ми встановили, що заняття допомогли неповнолітнім:

- розширити свій кругозір;
- замислитися стосовно побудови свого життєвого плану;
- зрозуміти потребу працювати та приносити користь країні;
- змінити ставлення до найближчого соціального оточення.

Деякі рекомендації, що були отримані в ході тренінгу неповнолітніми, вони планували використовувати в подальшому своєму житті.

Загалом, Анкета «Оцінка ефективності впливу» показала збільшення знань і вмінь учасників, в передбачених напрямках пробаційної програми на 79%.

Таким чином, після завершення занять, підлітки: краще пізнали себе; стали більш упевненими у власних силах; сформували негативне ставлення до агресії, насильства та проявів порушення прав інших людей; усвідомили ризики протиправної поведінки; навчилися робити власний, корисний для них, вибір життєвого шляху; навчилися не допускати помилок минулого та проєктувати їх на майбутнє. Проте, не зважаючи на результативність даної програми, проблема соціальної профілактики повторних кримінальних правопорушень серед підлітків залишається актуальною та тому потребує подальшого вивчення.

На сьогоднішній день питання профілактики повторних кримінальних правопорушень, вчинених засудженими особами, які відбувають покарання в органах пробації, є та залишається одним із актуальних. Загалом, профілактика делінквентної поведінки покликана забезпечити недопущення вчинення повторних кримінальних правопорушень особами, які перебувають на обліку в органах пробації. Перш за все, варто зрозуміти, що включає поняття «профілактика» та в чому полягає її первинне значення.

Поняття «профілактика злочинів» пропонують тлумачити як у вузькому (кримінально-правовому), так і широкому (кримінологічному) розумінні. Під кримінально-правовою профілактикою розуміються, в першу чергу, заходи, що здійснюються у процесі призначення покарання і його виконання. У такому значенні ідея профілактики злочинів пронизує всю систему кримінально-правових, кримінально-процесуальних і кримінально-виконавчих інститутів. Поряд з тим, «запобігання злочинам спрямоване на перешкоджання здійсненню злочинного наміру конкретної особи до початку посягання на стадіях виявлення наміру або готування до злочину. Припинення направлене на злочинну діяльність, що вже розпочалася, та має за мету забезпечити ненастання її шкідливих наслідків».

Сфера профілактики кримінальних правопорушень надзвичайно широка. Варто зазначити, що сьогодні вона вже не може залишатися полем діяльності лише правоохоронних органів. У ній повинні брати участь усі державні органи, громадські формування та громадяни держави. Зокрема, досвід доводить, що без комплексного підходу у боротьбі з негативними явищами в суспільстві ефективної роботи в цьому напрямі досягти практично неможливо. Саме тому важливим є застосування скоординованих зусиль усіх зацікавлених служб, для спільної боротьби з даним явищем. Прийнято виділяти такі функції профілактики злочинів, які характеризують її соціальне призначення і практичну цінність:

- запобіжно-регулятивна функція покликана коригувати у специфічних формах взаємозв'язок особи і суспільства та впливати на поведінку людей і суспільні інтереси. Таким чином, профілактика покликана забезпечити таку поведінку людей, яка відповідає вимогам, закріпленим у нормах права й інших нормативних актах;

- охоронна функція покликана забезпечити захист суспільних інтересів і соціальних цінностей громадян і держави від злочинних посягань. Оскільки профілактика злочинів спрямована на недопущення антигромадської поведінки, а також вона реалізує не лише можливість переконання, але й примусу до осіб, які не хочуть ставати на шлях виправлення;

- виховна функція – профілактика злочинів в основному зводиться до цієї функції, адже її призначення – не у примусі, а переконанні;

- ідеологічна функція, призначення якої полягає у забезпеченні загальної ідейної спрямованості профілактичних заходів, обґрунтуванні їх змісту, правильному визначенні шляхів, засобів і методів профілактичної діяльності;

- прогностична функція збагачує теорію та практику профілактики правопорушень інформацією, що дозволяє визначити перспективні напрями протидії кримінальним правопорушенням [478].

А. Ф. Зелінський зазначає, що варто відрізнити профілактику злочинів від інших видів соціального управління за ознакою цілеспрямованості. Таке трактування дозволяє виділити більш конкретні відмінності профілактики від інших видів діяльності, включаючи і ті, що об'єктивно мають профілактичне значення. Зокрема,

профілактика злочинів відрізняється від інших видів соціального управління за такими ознаками:

- перша ознака визначає характер здійснення профілактики злочинів як певної функції управління, що спрямована на зміцнення безпеки правоохоронних цінностей. Це входить у наміри суб'єктів управління й усвідомлюється ними, тобто має ознаки профілактичної функції;

- друга ознака міститься в природі вищезазначених наслідків або іншими словами, у специфіці цілей профілактики злочинів. Основною метою профілактики злочинів є забезпечення надійної безпеки найважливіших цінностей – інтересів держави, суспільства, прав і законних інтересів громадян шляхом усунення факторів, які породжують або сприяють таким діям;

- третя ознака профілактики злочинів полягає у тому, що вона є цілісною системою. Як і будь-яка система, вона має інформаційний механізм, головною складовою якого є правові норми, що регулюють профілактику злочинів [479].

Отже, основними цілями профілактики злочинності можна виділити такі:

- обмеження впливу негативних обставин, взаємопов'язаних із причинами та умовами злочинності;

- вплив на негативні обставини безпосереднього соціального оточення (мікросередовище) особи, що формують мотивацію злочинної поведінки;

- вплив на причини злочинних проявів та їх умови;

- вплив на особу, здатну завдяки громадському способу життя вчинити злочин або продовжувати злочинну діяльність.

Виділяють і завдання профілактики:

- систематичне виявлення й аналіз явищ, процесів, факторів, ситуацій, що сприяють злочинам;

- вивчення протиріч і конфліктів, що призводять до виникнення та реалізації злочинних намірів, а також до формування особи правопорушника;

- постійне виявлення осіб, від яких можна чекати вчинення злочинів, їх вивчення і активний профілактичний вплив на них;

- усунення або нейтралізація явищ, що сприяють злочинній поведінці.

О. М. Яковлев виділяє три рівні профілактики злочинів [480]:

- 1) загально-соціальна профілактика, тобто профілактична діяльність, що здійснюється у суспільстві в цілому;
- 2) профілактика в соціальних групах і колективах;
- 3) індивідуальна профілактика (рання та безпосередня).

У науковій літературі виділяють четвертий рівень — профілактику злочинів на регіональному або галузевому рівні.

Ще одну будову структури профілактичної діяльності надає Г.А. Аванесов. Зокрема, він поділяє профілактику злочинів не лише на: загальну, спеціальну й індивідуальну, а також на моральну, кримінально-правову, кримінологічну та спеціальну [481].

Таким чином, спираючись на аналіз значної кількості кримінологічної літератури та прикладів практичної профілактичної діяльності злочинності, зовсім обґрунтованим є поділ профілактики злочинів на такі рівні:

- загальна профілактика, яка включає в себе як загально-соціальну, так і спеціально-кримінологічну профілактику злочинності;
- індивідуальна профілактика, яка поділяється чотири рівні: рання профілактика; безпосередня профілактика; профілактика на етапі формування злочинної поведінки (пенітенціарна); профілактика рецидиву (постпенітенціарна).

Під загально-соціальною профілактикою злочинності, насамперед, слід розуміти комплекс перспективних соціально-економічних і культурно виховних заходів, спрямованих на вдосконалення та подальший розвиток суспільних відносин і усунення або нейтралізацію разом з тим можливих причин та умов злочинності. Профілактичний потенціал цієї діяльності полягає в тому, що вона протидіє негативним явищам і процесам, які сприяють відтворенню або збільшенню рівня злочинів, стимулює законослухняну поведінку людини. Загально-соціальна профілактика – це позитивний ефект продуманої соціальної політики, яка здійснюється не лише з метою безпосередньої профілактики злочинності, а й спрямована, перш за все, на вирішення загальних економічних і соціальних завдань держави.

Що стосується спеціально-кримінологічної профілактики, вона включає в себе сукупність заходів спеціально направлених і цілеспрямованих на боротьбу зі злочинністю, що здійснюються органами, підприємствами, організаціями, установами, які мають функції, закріплені у нормативно-правових актах, пов'язані з цією боротьбою.

Загально-соціальна та спеціально-кримінологічна профілактика злочинності взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного. При цьому органи, які розроблюють спеціальні заходи, мають право та зобов'язані на основі аналізу соціальної та кримінальної ситуації повідомляти про необхідність обліку тенденцій цієї ситуації у змісті великомасштабних заходів загально-соціального рівня. Саме тому вони і є складовими елементами загальної профілактики злочинності.

Отже, органи пробації як інститути, покликані сприяти забезпеченню безпеки суспільства шляхом запобігання вчиненню кримінальних правопорушень, надання суду інформації, що характеризує обвинувачувану особу, для прийняття справедливого рішення, організація виконання покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, нагляд, контроль і надання допомоги особі, яка вчинила кримінальне правопорушення та відбуває покарання у громаді; допомога особі, яка готується до звільнення з місць позбавлення волі, в адаптації до життя у громаді.

Як вже зазначалось, національна пробація складається з трьох видів пробації: досудова пробація, наглядова пробація, пенітенціарна пробація. Крім того, нею виконуються й додаткові функції – контроль за відбуванням адміністративних стягнень у виді громадських, виправних і суспільно-корисних робіт; виконання покарання у виді штрафу та інше. Досудова пробація полягає у складенні досудової доповіді, тобто наданні суду формалізованої інформації, що характеризує обвинуваченого, з метою прийняття ним рішення про вид і міру його відповідальності. Фактично, представник органу пробації досліджує соціальне оточення обвинуваченого, його психологічну характеристику, щоб з'ясувати причини вчинення злочину. Наглядова пробація застосовується до більшої частини осіб, які перебувають на обліку уповноважених органів з питань пробації, та на найбільш тривалий період часу. Пенітенціарна пробація – це підготовка осіб, які відбувають покарання у виді

обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, до звільнення з метою трудового та побутового влаштування таких осіб після звільнення за обраним ними місцем проживання.

У даному випадку більшої уваги потребує саме досудова та наглядова пробація. Згідно ч. 2. Ст. 9 Закону України «Про пробацію», «для підготовки досудової доповіді персонал органу пробації має право отримувати інформацію про обвинуваченого від підприємств, установ, організацій або уповноважених ними органів та від громадян». Така досудова доповідь повинна містити у собі деякі відомості про обвинуваченого, зокрема: соціально-психологічну характеристику, оцінку ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення, висновок про можливість виправлення без обмеження волі або позбавлення волі на певний строк. Обвинувачений може безпосередньо брати участь у складанні такої доповіді шляхом надання персоналу органу пробації усієї необхідної інформації відносно себе, з метою підготовки досудової доповіді. Проте його відмова від участі у підготовці досудової доповіді не позбавляє його права ознайомлюватися з текстом досудової доповіді, подавати свої зауваження та уточнення, а також звертатися до органу пробації із заявою про згоду брати участь у підготовці досудової доповіді не пізніше терміну, необхідного для реалізації зазначеного права, з урахуванням строку підготовки такої доповіді, зазначеного в ухвалі суду. Підставою для підготовки досудової доповіді є ухвала суду. У день отримання такої ухвали, представник персоналу органу пробації заводить справу за матеріалами досудової доповіді стосовно обвинуваченого. Усі документи, які формуються у процесі підготовки досудової доповіді, долучаються до справи за матеріалами досудової доповіді стосовно обвинуваченого.

Наглядова пробація – це здійснення наглядових і соціально-виховних заходів щодо: засуджених до покарань у виді позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю, громадських робіт, виправних робіт; осіб, яким покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк замінено покаранням у виді громадських робіт або виправних робіт; осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням, звільнених від відбування покарання вагітних жінок і жінок, які мають дітей віком до трьох років; направлення засуджених до

обмеження волі для відбування покарання до виправних центрів. Підставою для застосування наглядової пробації закон визначає відповідні судові рішення (вирок суду, ухвала суду) або акт про помилування, яким покарання у виді позбавлення або обмеження волі замінено на більш м'яке.

У період наглядової пробації щодо засуджених здійснюються заходи органом пробації, які мають за основну мету нагляд за місцем проживання, роботи та навчання засуджених з метою дотримання обов'язків, визначених законом та покладених на них судом. Згідно із стандартами, викладеними у Правилах Ради Європи про пробацію (2010), окрім контролю, що передбачає застосування або можливість застосування більш суворого покарання або заходу в разі невиконання засудженим обов'язків, нагляд також передбачає заходи підтримки засудженого в суспільстві, з боку органу, який виконує покарання, або від його імені — іншим суб'єктом.

Таким чином, пробація забезпечує реалізацію цілого ряду заходів, спрямованих на виправлення засуджених і запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень, а також займається проведенням соціально-виховної роботи із засудженими. Соціально-виховна робота — це цілеспрямована діяльність персоналу органу пробації для досягнення мети виправлення засуджених. Вона проводиться за індивідуальним планом роботи із засудженим з урахуванням оцінки ризиків вчинення повторних кримінальних правопорушень і передбачає диференційований підхід під час надання консультативної, психологічної та інших видів допомоги; сприяння працевлаштуванню; залучення до навчання; участь у виховних заходах та соціально корисній діяльності; проведення індивідуально-профілактичної роботи.

Профілактика включає в себе комплекс різноманітних заходів, які в сукупності складають цілу систему. Серед таких заходів можна виділити: проведення спільних нарад за участю усіх керівників правоохоронних органів, представників громадськості з метою налагодження співпраці у сфері профілактики правопорушень; здійснення систематичного аналізу стану правопорядку; вживання скоординованих заходів щодо з'ясування причин і умов, які негативно впливають на стан профілактичної роботи та їх усунення; також важливо регулярно вивчати громадську думку відносно роботи поліції по боротьбі зі злочинністю та профілактики правопорушень, ступеня довіри

населення до їх діяльності у цій сфері, основних факторів, які на думку громадян, негативно впливають на криміногенну обстановку; важливим є активізація співпраці з громадськістю; встановлення систем візуального спостереження за дотриманням правопорядку та забезпеченням безпеки громадян, зокрема, у місцях масового перебування людей, на об'єктах комунальної власності міста, державних установах, тощо; забезпечення пішого патрулювання проблемних місць; посилення контролю за додержанням правил роздрібної торгівлі алкогольними напоями тощо.

Для особи, яка вчинила кримінальні правопорушення, пробація має багато переваг. Серед них: можливість змінитися без ізоляції від суспільства; збереження сімейних стосунків та зв'язків у громаді; збереження роботи та житла; подолання шкідливих звичок і зміна прокримінального мислення; отримання підтримки на шляху до змін та реалізації свого потенціалу. Для держави пробація також відкриває значні перспективи: зниження злочинності та кількості ув'язнених; попередження повторних злочинів; зменшення витрат на утримання засуджених у місцях позбавлення волі; дотримання міжнародних стандартів та європейських цінностей; справедливе здійснення правосуддя: обрання покарання, необхідного та достатнього для виправлення; безпечне суспільство.

Таким чином, важливість профілактики не викликає сумнівів. Це цілеспрямована робота з конкретними засудженими та їх найближчим оточенням. Вона спрямована на усунення чинників, умов, обставин і причин, які підштовхують особу, після відбуття покарання, до вчинення повторного кримінального правопорушення.

У нашому світі неможливо дистанціюватися від негативних подій. Сучасне суспільство, в прямому сенсі, отримало назву «суспільство ризиків». Проблеми теперішнього часу завжди приховують непередбачувані результати, які постійно потребують корекції та подолання негативних наслідків. Тому, проблема оцінки ризиків і прогнозування їх наслідків залишається актуальною, оскільки саме суспільство є ініціатором і генератором цих ризиків.

Під ризиком прийнято розуміти «можливість настання подій з негативними наслідками в результаті певних дій чи рішень». Це поєднання ймовірності наслідків

настання несприятливих подій зі своєрідною невизначеністю ситуацій чи умов, які, в разі виникнення, мають позитивний або негативний вплив як на особистість, так і на суспільство. У нашому випадку ми розглядаємо ризик вчинення повторного кримінального правопорушення, а основною метою моніторингу й оцінки – є спостереження за тим, що відбувається, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між діями та наслідками, а також виявлення розбіжностей, подолання яких може дозволити зменшити негативні результати та мінімізувати виникненню можливих ризиків.

Відповідно до наказу Міністерства юстиції України «Про порядок здійснення нагляду та проведення соціально-виховної роботи із засудженими до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі» [482], засуджена особа вважається поставленою на облік в уповноваженому органі з питань пробації, а судові рішення прийнятим до виконання з дня реєстрації копії судового рішення, винесеного стосовно неї, у відповідному журналі. У день поставлення на облік на кожну засуджену особу заводиться особова справа, у деяких випадках дві особові справи, на основний і додатковий вид покарання, якщо засудженій особі призначено додаткове покарання у виді позбавлення права обіймати певні посади або займатися певною діяльністю. Особова справа містить матеріали, на підставі яких засуджену особу взято на облік, матеріали, що свідчать про здійснення контролю за виконанням покарання, поведінкою засудженої особи, виконанням нею покладених судом обов'язків, допущені правопорушення, застосовані до неї заходи впливу й інші матеріали з питань відбування покарання.

Після поставлення засудженої особи на облік, їй за адресом надсилається виклик до уповноваженого органу з питань пробації, для роз'яснення порядку й умов відбування покарання. У день першого візиту засудженої особи до уповноваженого органу з питань пробації персонал органу пробації проводить з нею бесіду, під час якої перевіряються документи, що засвідчують особу засудженого. Засуджена особа заповнює анкету за встановленою формою, також з'ясовуються відомості, що мають значення для виконання судового рішення та роз'яснюються порядок і умови відбування покарання та здійснення нагляду, відповідальність за їх невиконання,

права й обов'язки засудженої особи. За результатами проведеної бесіди засуджені заповнюють підписку за встановленою формою та визначається першочергова частота зустрічей або бесід із засудженою особою, місце їх проведення з метою здійснення оцінки ризиків.

Індивідуальний план роботи із засудженим складається на кожну особу, яка перебуває на обліку уповноваженого органу з питань пробації, за виключенням засуджених до покарання у виді обмеження волі. План складається з урахуванням оцінки ризиків та з метою систематизації заходів, які мають бути виконані для задоволення криміногенних потреб, виявлених за результатами оцінки ризиків, а також попередження протиправної поведінки особи та вчинення нею повторного кримінального правопорушення.

Оцінка ризиків проводиться уповноваженим органом з питань пробації згідно з методичними рекомендаціями, визначеними Міністерством юстиції України, а збір інформації, необхідної для проведення оцінки ризиків, здійснюється під час особистої бесіди з засудженою особою, а також шляхом направлення запитів до підприємств, установ, організацій (місця роботи або навчання, медичних закладів, правоохоронних органів, центрів соціальних служб, громадських організацій тощо), у полі зору яких знаходиться засуджена особа, а також (за потреби) відвідування місця проживання, навчання, роботи.

При складанні плану із засудженою особою обговорюються цілі запланованих заходів, а також узгоджуються заходи, які засуджена особа може виконати самостійно, форми контролю їх виконання, необхідні консультації та послуги для досягнення мети виконання плану. План, залежно від потреб засудженої особи, може містити також інформацію про наглядові, соціально-виховні заходи, консультативну та психологічну допомогу, заходи сприяння у вирішенні соціальних питань, працевлаштуванні, залученні до навчання, заходи індивідуально-профілактичної роботи та інше.

Звертаючись до Методичних рекомендацій оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення повнолітніми особами, які вчинили кримінальні правопорушення, розроблених відповідно до Закону України «Про пробацію», знаходимо, що оцінка ризиків вчинення повторного кримінального

правопорушення – (далі – оцінка ризиків) – результат аналізу впливу факторів ризику на ймовірність виникнення протиправної поведінки засудженого (обвинуваченого), її можливих наслідків, визначення криміногенних потреб та заходів щодо їх мінімізації.

Оцінка ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення й індивідуальне планування соціально-виховної роботи із засудженими в установах виконання покарань – це не лише тривалий, а й кропіткий процес збору інформації, що передбачає її детальний аналіз щодо кожного засудженого, з метою оцінити ризики можливості вчинення правопорушником у майбутньому нового кримінального правопорушення, а також розробити, на підставі отриманих даних, план соціально-виховної роботи з правопорушником для мінімізації або попередження такого ризику.

Оцінка ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення проводиться згідно з наказом Міністерства юстиції України, та має на меті підготовку висновку щодо обвинуваченого для складання досудової доповіді, визначення криміногенних потреб, визначення заходів, які впливатимуть на мінімізацію цих потреб, а також моніторинг змін рівня ризику вчинення повторного кримінального правопорушення у період пробації. Основною метою оцінки ризиків у роботі із засудженими є виявлення факторів ризику, які обумовлюють протиправну поведінку, та визначення потреб, які необхідно задовольнити, з метою виправлення, ресоціалізації та спостереження за основними змінами у поведінці [483].

Оцінка ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення особами, які вчиняли кримінальні правопорушення, відбувається за певним алгоритмом і з використанням відповідних інструментів. Зокрема, персоналом органу пробації під час оцінки використовується формалізований оціночний інструмент, яких дозволяє скласти досудову доповідь про обвинуваченого й організувати процес індивідуальної роботи із засудженим у встановленому законом порядку.

Розділяють дві форми оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення – скорочена та повна. Скорочена форма використовується під час складання досудової доповіді на обвинуваченого та передбачає визначення: ризику шкоди; ризику вчинення повторного кримінального правопорушення; рівня небезпеки для суспільства, у тому числі для окремих осіб. Використання скороченої

оцінки ризику обумовлено досить обмеженим часом для її проведення і, як наслідок, обмеженим обсягом інформації, яку можна отримати щодо обвинуваченого, перевірити її достовірність і проаналізувати. Зміст скороченої форми оцінки ризиків складається із: титульної сторінки, де містяться персональні дані про особу обвинуваченого; зміст обвинувачення; обрану міру запобіжного заходу до обвинуваченого та інформацію про складання оцінки. Сама ж скорочена форма оцінки ризиків повторного кримінального правопорушення складається з чотирьох розділів, а саме:

Розділ I. Статичні фактори. Історія правопорушень. У цьому розділі міститься інформація про: попередні притягнення до кримінальної відповідальності; вік першого притягнення до кримінальної відповідальності; повторність, сукупність, рецидив кримінальних правопорушень (за теперішнім обвинуваченням); час, що минув з моменту ухвалення останнього судового рішення, яким було засуджено, звільнено від відбування покарання чи кримінальної відповідальності за не реабілітуючими обставинами; час, який особа в сукупності провела в установах виконання покарань у виді позбавлення/обмеження волі; форма вини за теперішнім обвинуваченням; категорія кримінального правопорушення за теперішнім обвинуваченням; наявність обставин, що обтяжують покарання за теперішнім обвинуваченням (за винятком повторності та рецидиву кримінальних правопорушень); вік, в якому вчинено правопорушення за теперішнім обвинуваченням. Також присутня колонка для окреслення стислого змісту правопорушення за теперішнім обвинуваченням, а саме обставини та мотиви, а також ставлення особи до правопорушення, в якому обвинувачується. У пункті «Коментар» до розділу статистичних факторів може зазначатись додаткова інформація, що доповнює історію правопорушення, має значення для оцінки та розкриває яким чином вона впливає на повторне вчинення кримінального правопорушення.

Розділ II. Ризик шкоди життю і здоров'ю. Цей розділ складається із трьох пунктів: визначення ризику шкоди життю і здоров'ю, де вказується інформація чи засуджувався обвинувачений раніше за насильницькі кримінальні правопорушення. Якщо так, у відповідному місці вказується характер насильницьких дій (фізичний,

сексуальний, моральний). А також, в разі, якщо обвинувачений раніше не притягувався до кримінальної відповідальності за насильницькі кримінальні правопорушення, то чи є будь-які інші підстави вважати, що він може вчинити насильницькі дії. Якщо «Визначення ризику шкоди життю і здоров'ю» не стосуються правопорушника, то у відповідному полі зазначається «Ні» і пункт «Ризик шкоди щодо окремих осіб» не заповнюється, якщо ж ризик шкоди життю і здоров'ю існує, то необхідно зазначити категорії осіб, які перебувають у зоні ризику шкоди. Залежно від ймовірності вчинення правопорушником насильницьких дій ризик шкоди життю і здоров'ю поділяється на: високий, середній та низький.

Розділ III. Динамічні фактори. Міститься інформація про: умови життєдіяльності та розвитку: житло, освіта, робота, матеріальне становище; особистісні характеристики: контроль над поведінкою та мисленням, психічний стан, вживання алкоголю, вживання наркотичних засобів, психотропних речовин або їх аналогів (уточнюються, які саме речовини); соціальне уточнення: стосунки у суспільстві, стосунки з рідними та близькими; ставлення до правопорушень. У коментарі до кожного розділу може зазначатись інформація, що має значення для оцінки та розкриває або доповнює зміст обраних визначених в ході оцінки індикаторів.

Розділ IV. Підсумки. Підсумкова оцінка ризику вчинення повторного кримінального правопорушення здійснюється шляхом внесення у підсумкову таблицю загальних бальних оцінок розділу статичних факторів (Розділ 1) та розділу динамічних факторів (Розділ 3). Загальна сума зазначених бальних оцінок визначає рівень ризику вчинення повторного кримінального правопорушення: низький, середній, високий, дуже високий. Ризик вчинення повторного кримінального правопорушення та ризик шкоди життю і здоров'ю співставляються у відповідній шкалі «Матриця визначення рівня ймовірної небезпеки для суспільства (у тому числі для окремих осіб)».

Оцінка кожного фактору проводиться шляхом визначення та обрання найбільш актуальної характеристики (індикатора) та оціночного балу, що їй відповідає. Оцінка кожного фактору у виді балу відмічається у клітинці поряд з індикатором. За результатами аналізу кожного фактору вибирається лише один найбільш відповідний

індикатор та визначається одна оцінка. За результатами Оцінки складається досудова доповідь.

Повна форма оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення передбачає визначення ризику вчинення повторного кримінального правопорушення та проводиться: на початку відбування покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, для визначення криміногенних потреб і складання індивідуального плану роботи із засудженим, встановлення інтенсивності контрольних заходів; у процесі пробаційного нагляду для здійснення моніторингу змін рівня ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення. Вона використовується для оцінки правопорушників, щодо яких застосовано пробацію, а також для визначення стратегії змін правопорушника, має деякі зміни від процедури використання скороченої форми оцінки: призначена для більш глибокого аналізу динамічних факторів і визначення криміногенних потреб; оцінки статичних факторів (історії правопорушень) та ризику шкоди, що містяться у повній формі оцінки, не використовуються для визначення рівня повторного кримінального правопорушення, а лише враховуються при визначенні заходів впливу на правопорушника; рівень впливу історії правопорушень на протиправну поведінку у період постановки на облік уповноваженого органу з питань пробації до отримання результатів оцінки динамічних факторів враховується для встановлення інтенсивності контрольних заходів; загальна сума балів, яка використовується у повній формі оцінки, значно вища, ніж у скороченій, оскільки повна форма має більшу кількість індикаторів; оцінка динамічних факторів проводиться із встановленою періодичністю у процесі пробаційного нагляду.

Оцінка кожного фактору проводиться шляхом визначення та обрання одного або кількох із зазначених індикаторів та оціночних балів до кожного з них, а оцінка кожного індикатора зазначається у підсумковій графі навпроти даного індикатора. Розділ IV повної форми оцінки ризиків складається з підсумкової таблиці оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення та криміногенних потреб правопорушника. Правильний аналіз підсумкової таблиці повної Форми

оцінки дає можливість визначити першочергові цілі індивідуального плану роботи з засудженим.

Форма оцінки ризиків, проведення аналізу факторів ризику та визначення рівнів ризику здійснюється персоналом органу пробації на підставі інформації, отриманої у встановленому законом порядку від засудженого (обвинуваченого), інших осіб, державних органів, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ та організацій.

Отже, оцінка ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення (далі – Оцінка) – результат аналізу впливу факторів ризику на ймовірність виникнення протиправної поведінки засудженого (обвинуваченого), її можливих наслідків, визначення криміногенних потреб та заходів щодо їх мінімізації. Оцінка ризику вчинення повторного кримінального правопорушення складається з форми оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення, а також методики її заповнення та аналізу. Форма оцінки ризику вчинення повторного кримінального правопорушення (далі – форми оцінки ризику) – формалізований оціночний інструмент, який використовується персоналом органу пробації для складання досудової доповіді про обвинуваченого й організації процесу індивідуальної роботи із засудженим у встановленому законом порядку. Таким чином, саме якість і правильність застосування персоналом органу пробації форми оцінки ризику обумовлює ефективність подальшої роботи із правопорушником. Оцінка ризиків повторного кримінального правопорушення допомагає встановити причини і умови, що сприяли вчиненню злочину, і вирішити питання про те, які заходи слід застосувати у роботі з клієнтом пробації щодо зменшення ризиків вчинення повторних кримінальних правопорушень.

SECTION 9. THEORY, PRACTICE AND TEACHING METHODS

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.9.1

9.1 Using the method of creating problem situations in the process of teaching professional disciplines

Modern pedagogical science is in the process of constant development: as the role of man in culture, economy and all spheres of social relations changes, the goals of education change, pedagogical methods improve, new ideas appear.

In the theory and practice of pedagogy today there are a large number of different concepts, theories, approaches to learning, based on certain educational goals, on certain features of the transfer or acquisition of knowledge. Learning technologies are characterized by rational organization of educational activities, the ability to obtain the desired result at the lowest cost, the introduction of systems thinking. Such technologies allow to make the educational process manageable with orderliness of actions and guarantee achievement of pedagogical purposes.

The task of the modern school is the formation of a harmoniously developed personality. If learning leads to the development of creative abilities, then such learning can be equated to developmental learning, and the teacher, based on knowledge of the patterns of development of thinking, special methods carry out purposeful work to form mental abilities and cognitive needs of students in learning. Such training is problematic.

Problem-based learning arose as an attempt to overcome the main shortcoming of traditional learning, which exploits a person's memory and virtually eliminates the possibility of his mental activity. At the core of problem-based learning is the idea of the American educator and psychologist D. Dewey, who believed that instead of instilling false absolutes in students, education should prepare schoolchildren and students to solve problems that grow with their individual experience [484-486].

The purpose of the article is to detection the main aspects of the application of the method of creating problem situations in the teaching of professional disciplines.

To achieve this goal it is necessary to solve the following tasks: analyze the available sources of problem-based learning; to reveal the essence of problem-based

learning technology; describe the conditions of problem-based learning; consider the main forms of problem-based learning in the teaching of professional disciplines; outline the features of the methodology of problem-based learning in the teaching of professional disciplines.

The history of the development of the concept of problem-based learning is associated with the names of T.V. Kudryavtseva, A.M. Matyushkina, M.I. Mahmutov and others [487] and others. The well-known Polish didactic W. Wykon writes in his book "Fundamentals of Problem-Based Learning" that "the more students strive in their work to get on the path followed by the researcher, the better the results are achieved".

Modern approaches are understood as problem-based learning such is the organization of classes that students master professional knowledge, skills, abilities and develop your mental abilities as a result of solving problem situations are offered [488]. Problem learning is a method of learning that combines systematic independent research activities of students with the assimilation of ready-made conclusions of science. The system of teaching methods is built taking into account the purpose and principle of solving the problem; the process of interaction of all participants in the educational process is focused on the development of the student's individuality and socialization of his personality [489-491].

The principle of problem brings together the learning process with the processes of cognition, research, creative thinking. Problem-based learning (like any other learning) can contribute to the goals of achieving a high level of student development, development of the ability to self-study, self-education. Both of these tasks can be implemented with great success in the process of problem-based learning, as the assimilation of educational material occurs during the active search activities of students, in the process of solving their system of problem-based learning.

It is important to note another important goal of problem-based learning - the formation of a special style of mental activity, research and independence of students. The peculiarity of problem-based learning is that it seeks to maximize the data of psychology on the close relationship of learning processes, to model the process of productive thinking, the central element of which is the possibility of creativity and

discovery.

The main characteristic feature of problem-based learning is the problem situation. At the heart of its creation are the following provisions of modern psychology:

- the process of thinking has its source in the problem situation;
- problem thinking is carried out, first of all, as a process of problem solving;
- conditions for the development of thinking are the acquisition of new knowledge by solving the problem;
- regularities of thinking and regularities of assimilation of new knowledge in many respects coincide.

In problem-based learning, the teacher creates a problem situation, directs students to solve it, organizes the search for a solution. Thus, the student is placed in the position of the subject of his studies and as a result he develops new knowledge, he has new ways of acting. The problem situation characterizes a certain psychological state of the student, which arises in the process of performing the task, for which there are no ready-made tools and which requires the acquisition of new knowledge about the subject, methods or conditions of its implementation. The condition for the emergence of a problem situation is the need to identify a new attitude to it, properties or mode of action.

The problem situation includes three main components:

1. The need to perform such an action, in which there is a cognitive need for a new unknown attitude, method or condition of action.
2. The unknown must be revealed in a problematic situation.
3. Opportunities for students to perform the task, to analyze the conditions and discover the unknown.

Types of problem situations that most often arise in the learning process:

- A problematic situation is created when there is a discrepancy between the existing knowledge systems of students and new requirements (between old knowledge and new facts, between knowledge of lower and higher levels, between life and scientific knowledge).

- Problem situations arise when it is necessary to choose from the systems of available knowledge the only necessary system, the use of which can only ensure the correct solution of the proposed problem.
- Problem situations arise before students when they are faced with new practical conditions for the use of existing knowledge, when there is a search for ways to apply knowledge in practice.
- A problematic situation arises if there is a contradiction between the theoretically possible way of solving the problem and the practical impracticability or inexpediency of the chosen method, as well as between the practically achieved result of the task and the lack of theoretical justification.
- Problematic situations in solving technical problems arise when there is no direct correspondence between the schematic image and the design of the technical device.
- Problem situations are also created by the fact that there is an objective contradiction in the schematics between the static nature of the images themselves and the need to read in them the dynamic processes.

To create a problem situation, you need the following:

- The student must be given a practical or theoretical task in which he must learn new knowledge or actions. The following condition should be observed: the task is based on the knowledge and skills that the student has; the unknown to be discovered is subject to mastering a general pattern, mode of action or some general conditions for performing the action; the implementation of the problem task should cause the student the need for already acquired knowledge.
- The problem task offered to the student should correspond to his intellectual abilities.
- The problem task must be preceded by an explanation, which must be mastered in the study material.
- As problem tasks can serve: educational tasks, questions, practical tasks, etc. However, it is impossible to mix a problem task and a problem situation. A

problem task in itself is not a problem situation, it can cause a problem situation only under certain conditions.

- The same problem situation can be caused by different types of tasks.
- The teacher must formulate the problem situation by pointing out to the student the reasons for his failure to perform a practical educational task or the inability to explain to them certain demonstrated facts.

Thus, the main concept of problem-based learning is a problem situation, which determines the cognitive motivation and activates the student's thinking on search and discovery [492].

The general didactic plan considers the main ways to create problem situations [493,494]. Learning practice shows that one of the most effective ways to create problematic situations is to consider paradoxes or sophisms, to present to the learner, contradictory, at first glance, judgments or judgments in which a veiled error is assumed, making erroneous, in fact, the conclusion seems correct. In these conflict, the contradictions on the basis of which problem situations arise are always expressed in a vivid form and are therefore easily felt by students. This, in turn, creates a high emotional mood, there is a personal interest in solving the problem. Students memorize the knowledge gained from solving such problem situations firmly and for a long time.

Implementation of problem-based learning in the process of teaching professional disciplines. Improving the quality of training of future specialists in higher education institutions (HEI) is one of the necessary prerequisites for the effectiveness of modern education in general. We need free-thinking, courageous, able to manage, intelligently build and adjust the attitude of other people and society. Training in the conditions of introduction of the credit-module system needs methodical maintenance which would correspond qualitatively to new level of educational process.

Solving professionally-oriented problem-solving contributes to the formation of interest in mastering the future profession of engineer among students of technical HEI. Under the professionally-oriented task, according to K.V. Vlasenko, we understand the problem, the conditions and requirements of which determine the model of a situation

that arises in the professional activities of an engineer [495].

Problem-based learning is considered as a technology of developmental education, aimed at the active acquisition of knowledge by students, the formation of methods of research, cognitive activity, involvement in scientific research, creativity. Problem-based learning is based on the construction of creative learning tasks that stimulate the learning process and increase the overall activity of students. It forms the cognitive orientation of the individual, contributes to the development of a psychological attitude to overcome cognitive difficulties.

The use of problem-based learning requires certain conditions during the organization of the educational process. Thorough teacher training is required, which requires deep knowledge of the subject, new scientific concepts, approaches; high level of education. It is important to have a method of problem-based learning, which involves the ability of dialogical friendly communication with students; the ability to encourage students to independent cognitive research; attentive attitude to thoughts, hypotheses, statements of students [496].

In the modern theory of problem-based learning there are ten didactic ways to create problem situations, which can be taken by the teacher as a basis for creating a program of problem-based learning:

1. Encouraging students to theoretically explain phenomena, facts, external discrepancies between them.
2. The use of situations that arise when students perform educational tasks, as well as in the study of professional disciplines, ie those problematic situations that arise in practice.
3. Search for new ways of practical application by students of a research phenomenon, fact, elements of knowledge, skills or abilities.
4. Encouraging students to analyze the facts and phenomena of reality that give rise to contradictions between life (practical) ideas and scientific concepts about them.
5. Making assumptions (hypotheses), formulating conclusions and testing them.
6. Encouraging students to compare, contrast and contrast facts, phenomena, theories that give rise to problem situations.

7. Motivation students to pre-generalize new facts based on existing knowledge, which helps to show a lack of knowledge to explain all the facts.

8. Familiarization of students with the facts that led to the formulation of scientific problems in the history of science.

9. Organization of interdisciplinary links in order to expand the range of possible problem situations.

10. Variation, reformulation of tasks and questions [497].

Content and tasks of problem-based learning. Regardless of the choice of method of teaching material and organization of the educational process, the basis of problem-based learning is consistent and purposeful creation of problem situations, focusing the attention and activity of students. The form of presentation of problem situations is similar to that used in traditional teaching: it is a task and a question. However, if in traditional teaching these tools are used to consolidate new learning material and skills, in problem-based learning, they are a prerequisite for cognition [498].

In pedagogy, the problem situation is considered as a state of mental difficulty, which is caused by an objective lack of knowledge and methods of mental or practical activities necessary to solve the problem [499]. It contains a complex theoretical and practical issue that requires study, expansion, research in relation to certain conditions and circumstances that create a situation.

The problem situation usually has two sides:

- subject / content related, to the separation of contradictions of basic knowledge, insufficient amount of certain essential information;

- motivational, which is aimed at understanding the contradictions and stimulating the desire to overcome them, provided that students learn certain new knowledge.

Problem-based learning currently has several varieties, depending on what goal the teacher singles out as the main one. This can be the acquisition of students' knowledge, skills and abilities - then the teacher manages and directs the process of creating problem situations. By increasing the independence of students' knowledge,

the material is better assimilated, and the learning process is intensified by increasing interest from students. Problem-based learning contributes to the improvement of teaching methods and the structure of educational material.

There are different ways to create problem situations. This brings students to face the contradictions in practice, suggestions to find solutions themselves and present different points of view on the same issue. The proposal of students to consider the phenomenon from different points of view encourages them to make their own comparisons, generalizations and conclusions.

The disadvantages of problem-based learning include the fact that it always causes difficulties for the student in the learning process, so it takes much more time to comprehend and find solutions to traditional learning than in traditional learning. In addition, the development of problem-based learning technology requires a great deal of pedagogical skill and time. At the same time, problem-based learning meets the requirements of modernity: teaching by research, research by teaching.

Table 1

Characteristics of forms of problem-based learning

<i>Form</i>	<i>Positive features</i>	<i>Negative traits</i>
Problematic lecture	<i>Teachers: lecture structure: problem-dynamic consideration - generalizations, conclusions; Active search for new knowledge, research, examples.</i>	<i>Teachers: not the universality of the method.</i>
	<i>Students: activation of cognitive interest and effectiveness of learning, applied aspect.</i>	<i>Students: Not all students are ready for active cognitive activity.</i>
Problematic seminar occupation (round tables, focus groups situational exercises)	<i>Teachers: pedagogical efficiency of the seminar is high.</i>	<i>The complexity of the process of preparation for the lesson, the skills of the group moderator.</i>
	<i>Students: creative activity of students increases; a clearly articulated problem creates a need in independence in preparation for the speech; makes you delve into the problem.</i>	<i>are absent</i>

Continuation of table 1

Research work	Teachers: professional self-development; search current topics of scientific work; delving into the nuances of the subjects being taught.	Use depends on abilities students to scientific work (publications) and public speaking students (conferences).
	Students: convergence of independent learning students' research work, creativity development; deep knowledge of the topic.	Lack of cognitive and research activity of students.
Project work (case method, small groups, brainstorming).	Teachers: professional self-development; search engine work, increase of pedagogical efficiency.	Conditional: search for topics for projects, not universality.
	Students: acquisition of teamwork skills, public speaking (project defense), work as a result, the skill of arguing the point of view; development of creative thinking, development of skills make a decision.	are absent

One of the **conditions** for a graduate of a higher educational institution is a developed ability to be creative in solving professional problems, the ability to navigate in unusual situations and conditions, to analyze problem situations, conditions, tasks; develop an action plan; readiness to implement the plan and responsibility for its implementation. One of the most promising areas of formation of these qualities, and at the same time the readiness of masters of technical institutions of higher education for professional activities, is the use of problem-based learning [500].

The development of production and social progress led to the emergence of explanatory learning, which involves first awareness, understanding of the material, and then study it. Such training develops not only memory, but also observation, thinking.

Explanatory and illustrative learning provides students' perception of educational information with its simultaneous generalization, assimilation of concepts, laws, theories. The purpose of practical exercises is to deepen knowledge, form, consolidate knowledge, skills and abilities, apply them in new situations. They include

self-control of the effectiveness of the acquisition of knowledge, skills and abilities, repetition of what has been learned. This type of training focuses on the reproductive acquisition of knowledge, skills and abilities. It provides a comprehensive and strong assimilation of educational information and mastery of practical methods. This type of education is most effective when students lack basic knowledge, and the content of educational material is fundamentally new, is mostly informative, describes ways of practical action and is too complex for students to independently search for knowledge to solve problem situations.

Problem-based learning involves consistent and purposeful cognitive tasks that students solve under the guidance of the teacher and actively acquire new knowledge. The use of theoretical and experimental tasks does not in itself make learning problematic. It all depends on the extent to which the teacher manages to give these tasks a problematic nature and combine the problem approach with other methodological approaches. The task becomes a cognitive problem if it requires reflection on the problem, arouses students' cognitive interest, based on previous experience and knowledge on the principle of apperception.

The problem situation should be considered from two sides, namely the substantive, which is associated with the separation of contradictions of basic knowledge, lack of relevant information and motivational, aimed at understanding the contradiction and encouraging its elimination [501].

Successful solution of problems and tasks depends on the right conditions: students' awareness of the relationships and combinations of concepts and patterns of educational material that must be mastered and applied in the learning process; students should see a real contradiction between the content and requirements of the task: this contradiction should be sought between the "knowledge and ignorance" of students or in informative content; independent solution of students' problems and tasks in the methodology of information disciplines is considered as a higher level of cognitive activity, which allows the development of creative, independent thinking.

Problem-based learning technology is one of the leading pedagogical technologies. It allows you to organize training in which the teacher provides the

optimal combination of independent activities of students with the acquisition of new knowledge. Without a problem situation and problem solving, any methods of independent search activities do not provide sufficient development of creative abilities of students. Given all the above, it can be argued that with the help of the created problem situation and reasoning, students, not having ready answers, find the right solution. Therefore, the development of methods, forms, methods of activating educational and cognitive activities should be carried out on the basis of problems.

9.2 European and Ukrainian methodological backgrounds in forming language competence of international students

The notion of “methodology” (from the “method” and the Greek “metodos” - teaching) – is a system of certain rules, principles and operations applied in a particular field of activity (science, politics, art, etc.); the doctrine of this system, the general theory of the method (Konversky, 2010); a set of research techniques used in a particular science; the doctrine of methods of cognition and transformation of reality; doctrine of structure, logic, organization, methods and means of activity in any field of theory and practice (Goncharenko et al., 2000, p. 184).

Outlining the methodological principles in the study, we use the definition, which in particular proposed by Z. Kurliand: a rule that has emerged as a result of objectively meaningful experience; that is, the main / main provisions that determine the approach to the problem, and the method of obtaining empirical and scientific facts, and their analysis (Kurliand, 2001).

Scientific approaches to the professional training of international students of medical specialties of higher education institutions are reflected in analyzed research papers. In particular, the research work of N. Moskovchuk focused on the competence approach (Moskovchuk, 2019), O. Palchikova outlines the cross-cultural approach (Palchikova, 2016); S. Kostyuk's research analyzed competency, personality-oriented, communicative, intercultural approaches (S. Kostyuk, 2018); N. Avramenko highlights interdisciplinary, activity, personality-oriented, communicative, axiological, contextual and multicultural approaches to teaching Ukrainian as a foreign language (Avramenko, 2019); J. Ragrina defines professionally oriented, personality-oriented, communicative-activity approaches (Ragrina, 2017). The works of foreign researchers outline a reflexive approach, including audience observation, microlearning (Wallace, 1991). Reseacher from Slovak Republic, A. Hurajova, implement such approach as Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which “content subjects are taught either through two different languages or through a single, foreign language thus giving non-native speakers an opportunity to acquire a foreign language through a

natural approach” (Hurajova, 2019). Researches from Croatia V. Bagarić and J. Mihaljević Djigunović analyze models of competence approach “this model has dominated the fields of second and foreign language acquisition and language testing for more than a decade” (V. Bagarić, J. Mihaljević Djigunović, 2007), presented by Canale and Swain (Canale, Swain, 1980).

Let’s outline the provisions of the main methodological approaches to the formation of Ukrainian-language professional competence of international students of medical specialties of higher education institutions: personal development, system, competence, communication, socio-cultural, text-oriented.

In our study, I. Bech's thesis about the importance to expand the range of practical involvement of the individual in education is dominated: “in a broader perception, we reach small and large homeland and state. For its effective social functioning, a person must have a number of moral and volitional qualities” (Bech, 2020).

Among the features of the personal development approach, J. Ragrina singles out the cooperation between teacher and student, their professional interaction, mutual understanding and mutual respect in order to reveal personal qualities, abilities of students as secondary professional language personality, taking into account sociocultural features of the country (Ragrina, 2017). Such features of the personal development approach allow to realize in research the basic provisions of medical ethics, in particular, education of humane attitude and respect for other people, and also respectful attitude to the profession.

We teach Ukrainian to international students taking into account age, speech, cultural characteristics, educational experience. Multicultural groups from different countries and with different levels of communication skills need to diversify classes with interactive methods, work with texts related to medical affairs, cover vocabulary within a specific topic and area of communication. Real conversational practice should be a priority. To ensure a positive emotional effect in learning the Ukrainian language, we consider it appropriate to involve your favorite songs, books, movies to practice master classes (Levenok, 2016).

The systematic approach is a methodological basis for considering the formation of Ukrainian-language professional competence of international medic students as a holistic competency-oriented educational process that takes place in the relationship of educational and cognitive, research, extracurricular components and promotes effective Ukrainian-language communication and teaching. environment of higher education institution. Each of the components of professional language training – educational, research, extracurricular – should be planned taking into account the principle of systematicity. The content of the discipline “Ukrainian as a foreign language” is structured taking into account the provisions of a systematic approach and interdisciplinary links with disciplines of professionally oriented cycle, enrich classes with interactive exercises based on the principle of learning “from simple to complex”. Pay attention, that not only sound education, but its alertness and dedication are most required too. Competence-oriented education of international students should be aimed at acquiring knowledge in conjunction with the ways of future professional activity, which will take place in various complex and often uncertain conditions.

The communicative and activity approach (presented in the works of E. Pasov, M. Pentylyuk), on which we rely in the educational process, allows mastering the Ukrainian language by international students of medical specialties “in action”, through “knowledge of the world” of professional vocabulary, through work with professionally oriented texts, involving students in various professionally oriented communicative situations, on the ground of cognitive approach. We take into account language acquisition in the process of communication (listening (listening and understanding), reading, speaking, writing)) and also we take into account the principle of communicative orientation of learning.

The application of the provisions of the socio-cultural approach (Z. Bakum, A. Hadowska, S. Kostyuk, O. Palchikova, etc.) helps to avoid socio-cultural problems of international students taking into account the psychological adaptation in the Ukrainian educational space.

Taking into account, we update such forms of work with foreign students as watching professional films, participating in student conferences, science days,

conducting field trips to museums, theaters, organizing educational round tables, workshops, creative evenings, meetings of leaders of fellow councils, which has a positive effect on the formation of a tolerant attitude towards native speakers, to another, new way of life, promotes intercultural interaction (Levenok, 2016). The use of text-oriented approach, notes L. Shyianiuk, makes it possible to study the functioning of different types of texts, speech styles in accordance with the communication situation, promotes the development of communicative skills, formation of Ukrainian language competence of students (Shyianiuk, 2018). We agree with the opinion of J. Rodchyn that the text “remains both a unit of study and the purpose of learning, which serves to form communicative skills and abilities of students. Moreover, the text functionally presents communicative informativeness, completeness, unity, content and multidimensionality” (Rodchyn, 2015, p.113-117). Texts that are important to offer to international students of medical specialties of higher education institutions in English at the level of A1, A2, B1 by type of speech activity (listening, reading, writing, speaking) must meet the requirements of the Standard “Ukrainian as a foreign language” and European guidelines of language education (Nikolaeva, 2013). The Standard defines the types of texts to read for each level, the amount of text. For example, level B1 texts must be authentic or minimally adapted; these are descriptive and narrative texts with elements of reflection, newspaper articles, short official documents related to the private, public, professional and educational spheres of life. At different stages of study, students also process texts of statements, medical histories, prescriptions, anamnesis, medical certificate, medical opinion, situations-dialogues (questioning the patient, thematic conversation with the patient).

Our research is also addressed to some aspects of the deontological approach (from the Greek “Deontos” - proper, “logos” - teaching). This is a component of an ethical theory, which examines the normative component of professional behavior. The doctor should apply to psychotherapeutic methods – the word of encouragement, calm, sensitive attitude – tactfully and skillfully mobilize the physical and mental strength of the patient to combat his illness (Kovaleva et al., 2014). Therefore, in the classes we

consider professionally oriented situations, analyze remarks, speech expressions to indicate requests, questions, complaints, dialogues between doctor and patient in order to comply with the requirements of medical ethics.

For our study the aspects of the professional-oriented approach are also relevant, the implementation of which we see through the principle of interdisciplinary integration with the disciplines of science, professionally oriented cycles, implementation in the educational process of professionally oriented texts.

In order to more clearly delineate the general didactic and specific principles of teaching foreign medical students, we turn to the works of S. Goncharenko “Pedagogical laws, patterns, principles” (Goncharenko, 2012), N. Moskovchuk, L. Palamar, O. Palchikova, J. Ragrina. In the research of L. Palamar (Palamar, 1997) the semantic content of the principles of communicative orientation, complex development of all types of language activity, logical-semantic principle is revealed; J. Ragrina (Ragrina, 2017) - the principles of language orientation, communicative interaction, situational and thematic organization of learning, integration of teaching foreign language communication with the content of special disciplines; N. Moskovchuk (Moskovchuk, 2019) – the principles of communication, situationality, multiculturalism, the principle of advanced learning, integrative content of different disciplines, taking into account the native language of students); O. Palchikova (Palchikova, 2016) – the principles of communicativeness, approximation, taking into account the native language of students, cultural co-learning, comparative language learning, text-centrism. The developed characteristics are taken into account in the study.

Let’s outline general didactic and specific principles important for the formation of Ukrainian-speaking professional competence of foreign medical students: scientific, systematic and consistent learning, accessibility, clarity, connection of learning with practice, humanization, ethnopsychological and intercultural characteristics, tolerance, student-centeredness, communication with native language, interdisciplinary connections, professional and socio-cultural orientation. Characterizing the principle of humanization, we rely on the provisions of the State National Program “Education”

(“Ukraine of the XXI century”), according to which the humanization of education is to establish man as the highest social value, to fully reveal its abilities and meet various educational needs (State National Program “Education”, 1994).

Adherence to the principle of humanization allows to orient the educational process on the personality of each of the foreign students representing different countries, cultures and religions, on their individual and personal development. We take into account the principle of humanization and in the pedagogical environment of modeling professional situations to enhance language communication (“international student – teacher”, “international student – practitioner”, “international student – patient”), because the main task of training is to form a value attitude to future profession, the attitude of the future doctor to the patient, his life as the highest value.

The principle of scientificity presupposes the reliability of scientific facts, the orientation of educational material, in particular, the discipline “Ukrainian as a foreign language” on interdisciplinary links with the disciplines of humanities, natural sciences (including medical and biological direction).

The principle of systematicity and consistency is based on systematic, logical, consistent formation of a holistic system of knowledge of language norms (lexical, grammatical, spelling, orthoepic), knowledge of medical terminology, reading culture, medical ethics, communicative behavior, which allows for dialogue with the patient and medical staff.

The principle of connection of learning with practice involves the use of acquired holistic system knowledge and speech, terminological, communicative, intercultural, deontological skills in various professional situations.

The principle of accessibility of education is to ensure accessible perception of students of educational and professional material. It is advisable that the assimilation of the material took place consistently, taking into account the level of development of individual characteristics. Accordingly, educational information is presented from simpler, already mastered, to more complex educational material.

The principle of clarity is realized through the visualization of information, which helps to better remember it (Semenikhina, 2014). The process of perception of

educational information by foreign students through the visualization of educational material activates visual thinking. For example, the use of mind maps, posters with educational models, samples of medical documents (medical card, prescription form), video materials promotes more holistic perception of information and its reproduction by foreign students.

There are also specific principles of formation of Ukrainian-language professional competence, which include the principle of taking into account the ethnopsychological and intercultural characteristics of international students, which eliminates misunderstandings and communication barriers, adapts more quickly in the sociocultural environment of higher education, forms a tolerant, humane attitude to different nationalities, religions, enriches individuals, encourages productive and effective communication on the basis of mutual understanding.

It is important to adhere to the principle of tolerance when working with international students. The notion “tolerant” is explained in reference sources as indulgent, tolerant of someone's thoughts, views, beliefs (Academic Dictionary). We cultivate a tolerant attitude to the Ukrainian language, we also take into account the principle of connection with the native language, which we implement, in particular, when explaining the lexical and grammatical features of the Ukrainian language and the study of medical terms. We are working to establish common and different in vocabulary, language norms, for example, between the language that is currently being studied by international students and the language that was previously mastered.

The Ukrainian researcher N. Vasylenko notes that in the conditions of education the principle of taking into account the native language of students provides the setting of auditory and articulation skills of the Ukrainian language, as well as correcting disorders that occur due to interfering influence of auditory and articulation skills of the native language (Vasylenko, 2010). We offer to involve local lore and socio-cultural information in educational material from various disciplines, which deepens the idea of Ukraine, its history, culture, traditions, folklore, human relations, moral norms and norms-prohibitions, fosters respect for state symbols.

In designing situational tasks for future foreign doctors, we adhere to the principle of tolerance, given that the basis of communicative activities should be based on moral and ethical principles, responsibility to the patient, ability to listen and hear, tolerant patient, correct dialogue.

Researchers N. Avramenko and M. Lisovy propose to implement the principle of professional and socio-cultural orientation in the implementation of interactive exercises to study the features of professional vocabulary, in working with professionally oriented text, involving international students in speech training listening and speaking, in business games that allow to develop communicative skills in conditions close to real and adhere to speech etiquette in situations of professional communication.

Principles (general didactic (scientific, systematic and consistent, accessibility, clarity, connection of learning with practice) and specific (humanization, tolerance, student-centeredness, consideration of ethnopsychological and intercultural features, the principle of connection with native language, interdisciplinary integration, professional and sociocultural orientation), which we use in the study, are in interaction with each other.

Finally, we come to the conclusion that the study should be based on the priority of quality training of future foreign medical professionals in higher education institutions of Ukraine to professional activities that meet the principle of humanity, national and international professional standards, social demand for international students Ukrainian-speaking professional competence, as well as the formation of a harmonious personality capable of intercultural dialogue in the Ukrainian language.

9.3 Individualization of education and its importance in the formation of professionals with higher education

General theoretical and professional knowledge of learners is acquired in different ways, which leads to the need to solve in practice the problem of individualization.

Most scholars consider "individualization" and "individualized learning" in close connection with the "individual approach" (learning principle) (table 1). The essence of individualization is that the characteristics of the participants in the learning process affect its effectiveness, and therefore must be taken into account when designing and implementing a learning system in general and its individual components particularly.

Table 1.
Terminological analysis of the concept of "individualization of learning" in the scientific literature

Source	Definition
Volodko V. M. Individualization and differentiation of learning. Problems of modern pedagogical education: Coll. Of articles. P.1. K., 2000. – P. 21–23 [521]	Individualization of learning is a pedagogical principle of building a system of student-teacher relations. In such a system of training, the individual characteristics of each participant are taken into account and developed. The following qualities are of special importance and development: independence, initiative, research or search style of activity, creativity, confidence, work culture, etc.
Encyclopedia of Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; Goal. ed. V.G. Kremin. Kyiv. Jurinkom Inter, 2008. 1040 p. [524]	Individualization of training - planning and implementation of training in accordance with individual characterization.

<p>Yeremeeva V.M. Individualization as a promising way to create technological systems of professional and pedagogical training of future teachers. Professional pedagogical education: system research: monograph / ed. OA Dubasenyuk. Zhytomyr: Publishing house of ZhSU named after I. Franko, 2015. p. 210-230 [525]</p>	<p>Individualization can be considered as a special general form of learning organization, the basis of which is the constant study of individual characteristics of the student, his strengths and weaknesses, and constructing on this basis a system of individualized tasks for everyone.</p>
<p>Mashbits E.I., Andrievskaya V.V., Komissarova E. Yu. Dialogue in the educational system / under common. ed. AA Stognia et al. K.: Higher School, 1989. 183 p. [526]</p>	<p>Individualized learning is learning that takes place clearly according to a specific model of a particular student, with the parameters of the model already introduced into the educational system and used by it, but in the learning process the model can be amended, changed and clarified.</p>
<p>Moiseyuk N.E. Pedagogy: textbook. way. Kyiv. Summit Book, 2007. 656 p. [527]</p>	<p>Individualization of learning is a system of tools that helps students realize their strengths and weaknesses in learning, support and development of identity in order to independently choose their own meanings of learning. Individualization promotes the development of self-awareness, independence and responsibility.</p>
<p>Sikorsky P.I. Theoretical and methodological foundations of differentiated learning. Lviv: Kamenyar. 1988. 196 p. [529]</p>	<p>Individualized learning is an organization of the acquisition of knowledge, skills and abilities, which allows each subject to learn according to an individual plan and program, adapted to him at an individual pace.</p>

Thus, the individualization of learning is the organization of personal work of each student in accordance with his mental abilities and characteristics in all types of classes. The individual approach can be considered as a principle of learning that

focuses on the individual characteristics of the student and requires the creation of psychological and pedagogical conditions for the development of his personality.

Despite some differences in the interpretation of these concepts, the vast majority of scholars consider "individualization" and "individualized learning" in close connection with the "individual approach". Briefly, the relationship between these concepts will be understood as follows: individualization is a system of tools and techniques of any nature, which is created to ensure the implementation of an individual approach to learning, and individualized learning is learning based on appropriate individualization.

The main essence of individualization is that the individual characteristics of participants in the learning process affect its effectiveness, and therefore must be taken into account when designing and implementing a learning system in general and its individual components particularly [522].

Individuality is a set of qualities, characteristics and features that are inherent in an individual, distinguish him from others and shape his personality.

Complications of the technological structure and acceleration of scientific and technological progress make increased demands on new professionals who come from higher education institutions to science, production, trade. Such specialists must be comprehensively trained, motivated, confident in themselves and their knowledge. To do this, the student during the study must maximize their abilities and use all their benefits to study, taking into account their psychophysical characteristics.

The individual approach is provided by individualization of educational process which is constantly developing and deepening taking into account the following circumstances:

1. Each student of a higher education institution is considered both as a subject and an object of educational activity, which not only passively acquires knowledge, but through their own motivation, ambitions, competent guidance and control by the teacher. Therefore, it is very important to form such an individual approach to the student, thanks to which student would be able to reveal their learning abilities in the best way.

2. High dynamism of the national economy, further deepening of globalization, active involvement of our state in the international division of labor require a more flexible approach to choosing a future profession. Narrow specialization is becoming less and less popular, the future specialist must have a wide range of knowledge to be ready to prove themselves in related professions or specialties, which also requires consideration of the characteristics and abilities of each student.

Experts highlight the following principles on which the individualization of learning is based: the principle of awareness of the prospects of knowledge, the principle of cooperation, the principle of individual approach, flexibility, dynamism (figure 1).

Individualization of education is one of the most difficult problems of higher education, the solution of which largely depends on two factors:

- 1) individual psychological characteristics of students;
- 2) introduction of the corresponding methodical system of training.

Individualization of training involves taking into account a number of factors that affect the outcome. Such factors include: individual psychological characteristics of students; the age of students; features of the discipline taught; the purpose of training.

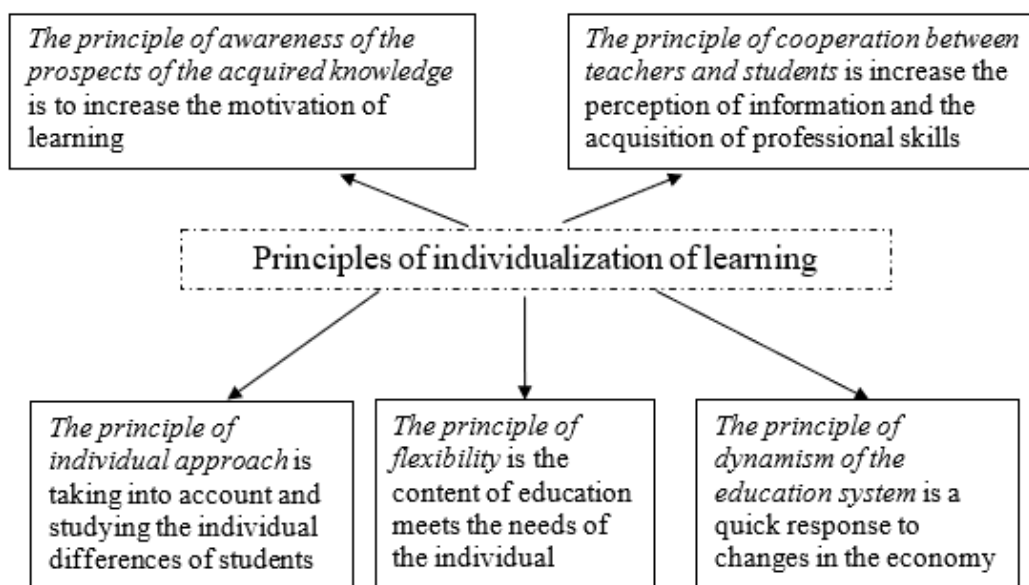


Figure 1. Principles of individualization of learning

[523, 530]

Individual features are understood as differences between students in their physiological inclinations, formed by the peculiarities of the development of each individual nervous system, on which depends the psychological life of the individual and his individual psychological processes.

Each person is an individual with all its inherent features. Every teacher must be able to use the rich internal reserves of the personality of his students. Such reserves include the following properties: worldview, life experience, interests and inclinations, emotions and feelings, context of activity, and others.

The learning based on the individual characteristics of students is a long tradition of pedagogy. The need for this is obvious, because all students differ significantly in different indicators. This is due to their individual differences, which determine the necessary degree of individual approach.

The individuality of each student is an integral part of his personality as a unique quality of the individual, acquired in activities and communication throughout life. Individuality consists of the corresponding individual psychological characteristics of man.

Features should be understood as the originality of feelings, memory, imagination, thinking, interests, inclinations, abilities, temperament, character. Individual learning involves the adaptation of forms and methods of influence to individual characteristics to ensure the development of a higher level of personality. Also, individualization is aimed at favorable opportunities for the development of cognitive powers, inclinations and talents.

These are the so-called differential characteristics of the personality which are closely connected with each other. Individual psychological characteristics of man are presented in Fig. 2.4.

The basis of human personality is temperament. Temperament is an innate individual psychological feature of a person that determines the dynamic manifestations of his psyche - physical, emotional, intellectual.

This or that type of temperament is based on the so-called type of higher nervous system, which is an innate quality. As you know, psychologists distinguish four types of temperament: sanguine, phlegmatic, choleric and melancholic.

The temperament of learners can be detected by special experimental tests. It should be noted that in this case we are not talking about the qualitative characteristics of a particular temperament, because each of them presents both positive and negative traits that affect the learning process.

Temperament is also not connected with intellectual abilities of the person. People with the same temperament may have different levels of intelligence, and people with the same intelligence may have different types of temperament.

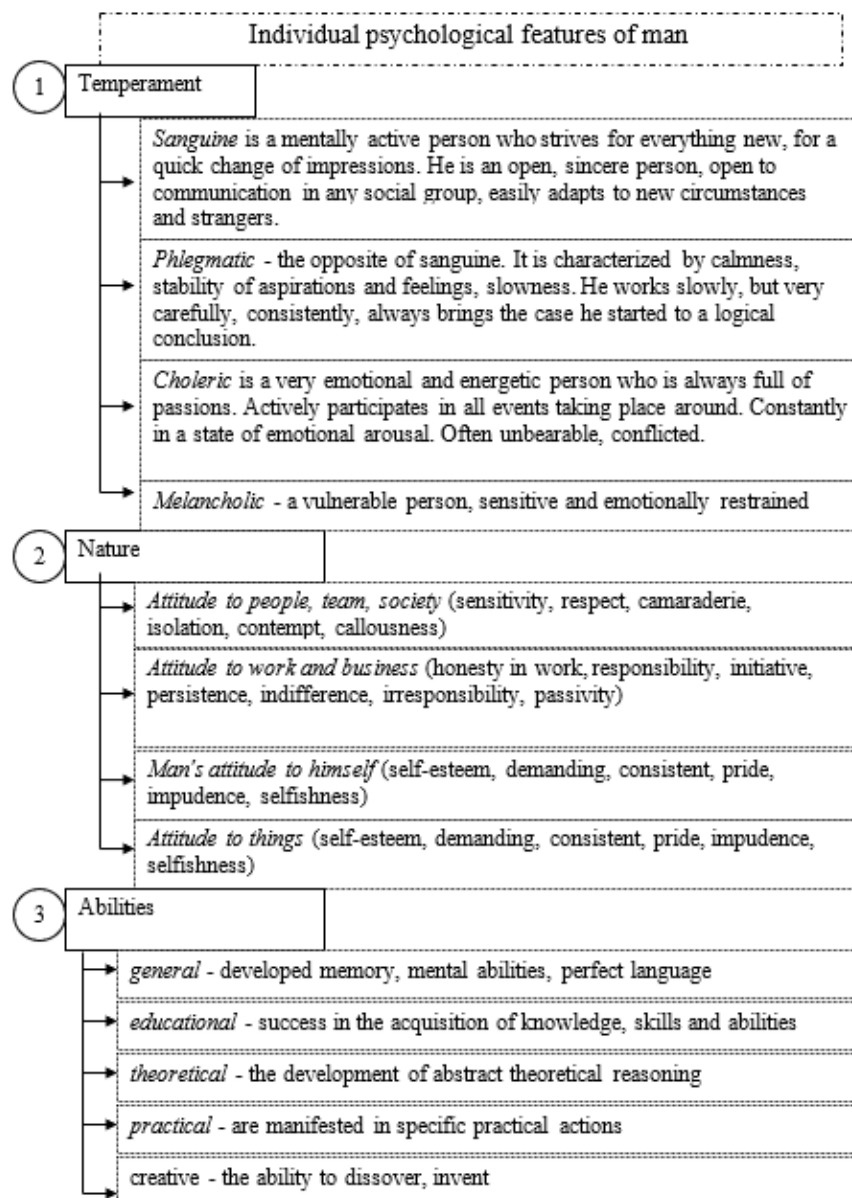


Figure 2. Congenital and acquired individual psychological characteristics of man [523]

The concept of the so-called individual style of activity acquires fundamental importance in the study of this individual psychological feature. It is the type of temperament that influences the fact that students with different types of temperament will perform the same educational work in different ways. This fact must be taken into account when solving the problem of individualization of learning.

On the basis of this or that temperament under the appropriate conditions of life, upbringing, value system is formed more flexible, socially marked psychological component of individuality – character.

Character is a set of stable manifestations of the human psyche, which are reproduced in communication and activities and determine the typical ways of behaving in a given situation. Different types of character can be formed on the basis of this or that temperament. Character traits are formed throughout life and, unlike temperament, can change.

Character is a kind of program of human behavior, which is manifested in the following areas: attitude to people, team, society; attitude to oneself; attitude to work and to one's own business; attitude to things. Character is considered as a complex formation. Its features are a kind of opposition: good - evil, sensitivity - indifference, responsibility - irresponsibility and others. Human abilities are connected with temperament and character.

Abilities are individual psychological features that represent the conditions for the success of the relevant activity and are formed in the same activity. Abilities are formed and manifested exclusively in activities. Their manifestation of abilities depends on specific teaching methods, the formation of relevant skills, knowledge and abilities, among which are: general, theoretical, practical, theoretical, creative, educational.

An important area of meeting the needs and interests of higher education seekers is the formation of an individual educational trajectory. Training is carried out according to the Individual curriculum, which is developed for the academic year on the basis of the educational program, curriculum and includes all compulsory and optional educational components. It assumes the selection of higher education

disciplines and the level of their complexity in the amount of not less than 25% of the total number of ECTS credits of the educational program; individualization in the organization of independent work of the student and in the process of conducting individual-consultative classes; opportunity to study, intern or conduct research activities in another institution of higher education (scientific institution) in Ukraine or abroad on the basis of academic mobility.

Modern teaching methods shift the focus from teacher to student. These methods include active learning techniques in which students solve problems, answer questions, discuss and express their views during classes.

Palamarchuk O. offers the following methods of teaching and learning: closing papers one minute papers, student summary of another's answer, stage setting, visioning and futuring, Socrates' dialogue, problem-solving method, brainstorming, Think, Pair, Share, Concept Maps, method of coaching groups [528, p. 20-21].

Thus, the individualization of the learning process can't be successful without taking into account the individual psychological characteristics of those you teach. Individual style of activity due to temperament, program of human behavior due to character, and the presence of activities that correspond to the structure of abilities can be considered as a guarantee of successful individualization of learning.

9.4 The role and place of the subject "foreign language" in the context of ensuring the professional adaptation of future economists

The phenomenon of professional mobility is one of the most crucial research topics, since mobility provides an advantage in the global economy. A specialist who is able to adapt to new requirements is of interest. Consequently, a university graduate must possess skills and abilities that will help him to change his activities in the context of social transformations, social reforms, wars, development and obsolescence of technologies, as well as developing industries. Graduates of economic universities whose career depends on their ability to adapt to changes in various fields of work are no exceptions. The social conditions of professional mobility require the search for new pedagogical technologies.

From the very first days of the establishment of Soviet educational institutions, foreign language teaching was subject to the goals and objectives of society. What students should be taught - has always been determined by the social order of society. If we turn to the work of scientists, we can trace the target guidelines of a number of programs in historical chronology [535, 538]. The first program for higher education appeared in 1925. Workers and peasants, mostly unprepared in terms of a foreign language, entered educational institutions. It was necessary to adapt them to the culture, to develop the skills of reading foreign literature, so such a program provided primarily training in reading any foreign text, but starting with the basics. And the program of 1929 focused on teaching reading not general foreign literature, but literature on the specialty.

In 1932, in connection with the rapid construction of socialism in our country and the arrival of foreign specialists in the USSR, the educational goals of the non-language educational institution changed. The country needs a specialist who can communicate with foreign colleagues in their language. The goal of the program is to develop oral skills along with reading special literature. 1937 was a special year in the life of higher education institutions: for the first time entrance exams in a foreign language were introduced. A student, who learned a foreign language at school came

to the educational institution. It became possible to make higher demands to him. A special place in the programs was given to independent reading. For the first time, teachers-practitioners came across "thousands" of printed characters that a student had to read. The main purpose of learning was understanding without translation, so it is not surprising that the vocabulary in the programs took a leading place.

The 1938 program had two options: for beginners and for those continuing their studies. Novice students had more study hours at the educational institutions. Favourable conditions for in-depth and varied work were created for students who had previously studied the language. The language was taught until the fifth year of study, and one hundred hours of foreign language classes were allocated. However, this program also had its drawbacks: it did not distribute language material by years of study, underestimated the role of translation, because it was considered only as a means of learning.

Later, in 1940–1942, the goal of teaching in foreign language programs was stabilized. Every student must be able to read literature fluently and be able to speak. During the Great Patriotic War, this goal was expanded by the requirement of time - to study military terminology. Special attention was also paid to interpretation, as many students, especially in the humanities, often went to the front as translators. After the war, there was a big shift in translation in educational institutions. Grammar analysis takes up 50 percent of learning time. The availability of theoretical material was determined by the introduction of the lecture method of teaching in some educational institutions. Theoretical information on grammar was the main content of the programs (1947, 1949, 1950).

In the 1951 program, the theoretical material was further enhanced by the inclusion of general linguistic problems in the course. Almost all of their study time in foreign languages was devoted to mastering them. The main thing is learning to read on the basis of formal analysis.

It was only in 1955 that the question arose as to the need to expand the target guidelines in higher education. However, the teaching of grammatical basics of language is not included in the programs of 1955-1957. In addition, theoretical and

linguistic material is excluded, special attention is paid to the development of students' practical skills: reading special literature and translation of special terminology. The grammatical material identified by the programs is already limited by these two practical objectives.

However, modern information technologies, the situation on the labour market have put forward to the teaching of foreign languages in higher education new, more radical requirements for the training of young professionals [536, c. 7]. Characterizing the new programs, it should be noted that they are fundamentally different from the previous ones primarily in that they clearly orient society to the modern social order, not only declaring such a focus, but also proposing ways to implement this task taking into account the requirements of higher education.

The university discipline "Foreign Language" at this time is significantly influenced by the changes taking place in our society. Among these changes, the determinants in economic educational institutions can be considered changes in economic policy [536, p. 5].

At present, Ukraine is an integral part of the European and global social space. At the same time, the distinctive feature is the growing participation of even certain regions of the state in foreign economic activity.

The world economy has entered a period of development when it is increasingly difficult to find differences between domestic and foreign markets, and active participation in the world labour market will determine the basis of economic development in the future.

The revolutionary changes taking place today in the field of information technology and the expansion of the Internet require new approaches to external activities. New technologies are changing not only work, but also the processes of cognition, forms of communication and even recreation. The forms of business between states, governments and leaders are changing accordingly. A large number of citizens and private entrepreneurs enter the international arena, despite the established limitations of distribution systems and diplomatic protocols. The Internet has created an unprecedented need for constant and rapid exchange of information in the

government and private sectors. In these conditions, the issues of training specialists competent in the field of international cooperation are more urgent than ever.

Training of competent specialists in the field of foreign economic activity and economists of international profile is considered an important condition for solving a number of economic problems. And here it should be borne in mind that the nature of crises that periodically encounters the economy of Ukraine, along with objective circumstances, are subjective factors associated with insufficient knowledge of economic processes. On the other hand, the progressive development of the regions requires from specialists the appropriate level of education, which will allow to realize all the opportunities, all the potential inherent in the economic complex of the region [538, p. 67].

The country has a developed system of training economists. Many educational institutions pay great attention to the training of specialists in the field of economics. However, the current conditions of society are such that efficiency should be assessed not only by such criteria as training, knowledge of modern computer technology, the degree of adaptability to labour market demands in the financial and economic spheres, but also knowledge of foreign languages. Training a professionally adapted international economist is impossible without changing the approach to teaching foreign languages in higher education. It is time to review some training and education programs, to anticipate the need for in-depth study of languages [538, p. 73].

To this end, we consider the requirements for the discipline of "Foreign Language" by state educational standards. Among them, great importance is given to knowledge of a professional nature, such as: teaching the main features of the full style of pronunciation, which are characteristic in the field of professional communication; explaining grammatical phenomena typical for professional communication; getting acquainted with the culture and traditions of the country of the studied language, the rules of language etiquette; reading and discussion of texts on a wide and narrow profile of the specialty; learning to write, in particular business correspondence, as well as a number of other linguistic phenomena, the formation of which is the main criterion of professionalism in such a field of human activity as economics [536].

The process of learning material is not just memorization, from a scientific point of view. Of great importance is the problem of conditions and principles of development of cognitive activity, therefore, the process of learning a foreign language should be built so as to form a certain type of mental activity, the thinking of the future economist.

Thus, the training of a professionally adapted specialist in the field of economics by means of a foreign language becomes possible only if such general features of teaching foreign languages in a non-language educational institution are taken into account.

Practical orientation of training. The practical orientation of education should be understood as a harmonious combination of theory and practice, in which the goals of education are practical, general and educational in nature [535, p. 10].

The practical goals of studying in an educational institution of economic profile include providing the specialist with the opportunity to get acquainted with the level of development of economic processes abroad, as well as to create conditions for professional adaptation of the economist by foreign language. Teaching a foreign language in an educational institution has a clear practical focus and subjectivity. Students master the language, primarily as a means of obtaining information from their specialty [532]. However, the current realities of training a specialist in economics are such that from the factor of quality training of future economists, a foreign language becomes one of the factors of their professional adaptation. Even within the walls of higher education in the process of preparing annotations and abstracts on the basis of foreign special publications and the Internet, speeches with reports in foreign languages at conferences, the student masters not only foreign language as such, but also techniques for working with special foreign literature, notation and specific for foreign experience concepts. This not only contributes to the improvement of communication skills, but is the most important part of the formation of professional qualities of a high-level specialist. Solving practical problems becomes possible only if the foreign language is closely connected with the profile subjects.

The general educational goals of teaching are to develop in students a scientific understanding of the peculiarities of a foreign language as a means of communication [535, p. 11]; to form in students the correct idea of language as a social phenomenon. To this end, in the process of teaching students should be acquainted with the informational properties of language, with the peculiarities of the formation of vocabulary in connection with the history of the people and society, with the peculiarities of the functioning of language categories. All this should be done in the light of the integrative nature of learning, and based on economic sources. Knowledge of these features is a necessary factor in the development of students' communication skills.

Educational goals are to develop students' scientific understanding of the nature and features of language as a means of communication, as well as to acquaint students with the customs and traditions of the country of the language being studied.

Thus, in the unity of the three main goals of teaching, the key condition for their implementation is the phenomenon of adaptability - the reflection of new trends in education in general and in the process of learning a foreign language in particular.

The hereditary nature of education is another feature of teaching foreign languages in higher education [4, p 43]. As a continuation of schooling, the university course is based on the knowledge, skills and experience acquired by students at school. In this regard, in most educational institutions there is a differentiation of groups, which reflects the level of foreign language proficiency of their members and can significantly increase the efficiency of the teaching process.

The high degree of generalization is expressed in the fact that the language knowledge obtained by students on the basis of generalizations is formed into a directed functional system [532, p. 50]. Psychological features of students allow to do it with a greater degree of generalization than in school based on generalization of material through graphs, schemes, working algorithms, which contributes not only to the formation of students' holistic view of language, but also to identify the relationship of linguistic phenomena with phenomena of social and economic life of society. It is worth emphasizing that language teaching in higher education should be presented not

as a simple series of classes, but as a serious course, determined not only by its clear goals and objectives, but also by the techniques of mastering material with a strong professional orientation.

Increasing the share of independent work [536]. It is known that language cannot be taught, it can only be learned. After all, according to I. Berman, mastering the language means automatically using language tools in communication, and skills can be formed only under the condition of active intensive activity of the learner [532, p. 45]. In this regard, the task of the teacher is to create a motivational basis for independent work of students, including the means of reliance on specialized disciplines, which is particularly clear in the example of economic higher education. Participation in economic conferences in a foreign language, preparation of business projects, development of marketing strategy - these and other types of independent work not only stimulate interest in a foreign language, but also, as a result, contribute to the professional adaptation of the student's personality.

It is known that the effectiveness of foreign language teaching in an economic institution largely depends on the connection with the specialized disciplines [531, p. 67]. The question of the dependence of the content and methods of teaching a foreign language on the specifics of the faculty and the organization of the educational process has not been fully explored. It's not just that by linking foreign language learning to specialized disciplines, we provide the cognitive value of the learning material. Information processing, methodical processing of educational materials should be more flexible, mobile, aimed at the formation of communication skills, as one of the links of professional adaptation of the economist [533, p.18].

The reliance on integrated foreign language teaching was the result of increasing the role of foreign languages in the system of specialist training. Taking into consideration the fact that in the conditions of intensification of social production before higher educational institutions of non-language specialties the task is not only to train erudite, highly qualified specialists, but also to teach them to use knowledge in related sciences in their practice, installation of interdisciplinary ties is becoming increasingly important, acting as a means of an integrated approach to the subject

system of education [533, 536, 538]. The relevance of taking into account interdisciplinary links in the educational process is confirmed by the fact that they have general properties, their effect can be extended to all disciplines and the study of each topic may include certain forms [531, p. 67]. This improves the quality of training and creates favorable conditions for deeper understanding and quality processing of material for the purpose of professional adaptation of the future economist.

Finally, an important feature of foreign language teaching at the present stage is the process of computerization. In the age of technological progress, when the global computer network is increasingly becoming a leading element of socio-economic relations, allowing billion-dollar deals to be concluded in a distance of thousands of kilometers, online skills are directly related to knowledge of foreign languages, considering them as a condition of equal business communication with representatives of various foreign companies.

In order to study the role of a foreign language in the process of professional adaptation of the future economist at the present stage, we need a comprehensive analysis of the process of teaching foreign languages in higher education. Considering this phenomenon in terms of a systematic approach, it can be defined as a purposeful process of transferring knowledge, skills and abilities of foreign language proficiency in the learning process, which is based on basic pedagogical principles. Let's consider these principles in terms of achieving practical learning objectives.

- The principle of integration of language and economic training of a specialist involves increasing the role of the discipline "Foreign Language" in the process of organizing training in specialized disciplines. The development of intellectual, creative personality of the future economist involves the expansion of professional knowledge through analytical processing of foreign sources of information in the specialty, through the ability to generalize and find logical connections between related fields of knowledge, establish causal relationships, and apply obtained knowledge in practice while studying profile disciplines. This determines the distinguishing a foreign language among the factors ensuring the professional adaptation of specialists in the field of economics.

- The principle of professional orientation of the content, forms and technologies of teaching a foreign language. Recently, the principle of professional orientation of teaching foreign languages in higher education institutions has become increasingly important. Thus, the question of the ultimate goal of teaching, expressed by the professional adaptation of the learner, by finding new forms, introduction of innovative technologies to improve the quality of training of future professionals, largely determines the nature of teaching materials and foreign language programs [538, p. 61]. This happens not arbitrary, but, above all, depending on the professional needs in foreign languages of specialists in the field, which in economic education puts the discipline of "Foreign Language" among the factors that directly affect the process of professional adaptation of future economists.

- The principle of combination and interdependence of professionally important qualities of the future specialist. Along with professional training, an important place in the professional adaptation of the learner should be given to the formation of key qualities, including the ability to take responsibility for decision-making, willingness to live with people of other cultures, languages, religions, application of new technologies, ability and desire to learn all life, and, finally, proficiency in several languages, as a necessary condition for successful socialization of the individual.

The results of the analysis of the main trends in the field of training future economists proved the need to develop a new approach to the organization of the learning process in specialized educational institutions taking into account new forms and methods, including within the discipline "Foreign Language", that can be reached on the basis of such principles of foreign language teaching as: the principle of integration of language and economic training; the principle of professional orientation of the content, forms and technologies of teaching a foreign language; the principle of combination and interdependence of professionally important qualities of the future specialist.

9.5 Didactic essence of competence-based content for foreign language school coursebooks

Introduction. Upgraded in the recent decade content of foreign languages teaching is associated with some changes in the strategic directions of national institutions of general secondary education development — the focus of learning to develop life competencies, which in the future would enable school graduates to successfully adapt to the modern multinational and polycultural space and feel comfortable in it. Accordingly, the new generation's curricula perform the tendency to competence-based teaching foreign language communication. Its content involves the formation of key and subject competences while learning, manifested in their readiness to practically apply the acquired knowledge, the formed capabilities and skills, the methods of work for the fulfillment of cognitive and communicative tasks (Martynova, 2004).

This problem is raised in the Common European Framework of Reference for Languages¹, which highlights the importance of creating educational content on the grounds of a competence-based teaching. This direction has become a priority in some declarations and recommendations of the Council of Europe and, consequently, state educational documents of European countries².

The basis of the competence-based teaching is explored in scientific publications of Ukrainian (V. Red'ko, T. Polonska, N.Nikolayeva) and foreign scholars (J. Richards, H. Brown). Significant scientific contributions were made in the field of the foreign languages coursebook construction (J. Aski, P. Lyons, K. Yuen).

The aim of this research is to interpret the didactic essence of the educational foreign-language communication environment as a means of creating competence-based teaching foreign languages in secondary education and the peculiarities of its implementation in the content of school coursebooks.

The conducted research required the use of the following methods: theoretical analysis of scientific sources – made it possible to find out the level of research of competence-based teaching foreign languages in pedagogical theory and practice;

generalization – contributed to the detection of general trends in the development of school foreign-language education, outlining the peculiarities of its goals and content; interpretation – allowed to express and substantiate own views on the problems under investigation; modeling – made it possible to define and substantiate the didactic and methodical essence of educational foreign-language communication environment as a part of competence-based teaching and to implement it in the content of school coursebooks; generalization of teaching experience – allowed to obtain, analyze and interpret the results of the study, to identify its positive and negative aspects, which led to the revision and clarification of certain components of the academic content.

Competence-based educational foreign language communication environment. The main directions of the content development of teaching foreign languages in secondary schools in accordance within the competence-based paradigm are defined the following:

a) didactic rethinking of the essence of learning material in terms of its feasibility, accessibility, compliance with foreign-language communication needs of a learner's age category, optimality to ensure his communicative intentions;

b) determination of significant for learners, according to their potential capabilities, connections of practically oriented language material, which is associated with the level of its pragmaticism — spheres of use in real conditions of foreign-language communication;

c) ensuring effective and balanced activation of foreign-language learning materials in communication through the motivated activities and the use of an optimal system of exercises and tasks as well as didactically efficient additional input;

d) promoting conscious and motivated acquiring of methods of work with educational foreign-language material within a certain range of concepts, phenomena, processes, objects, facts, in topics for communication, content of linguistic and communicative means, gaining experience independently performing linguistic operations and communication actions (Zimnyaya, 2004).

The effectiveness of competence-based teaching foreign languages depends on the study conditions, moreover, on didactically effective organization of the educational

process, methodically expedient teacher activity, learners motivated readiness to act consistently with their age peculiarities, potential abilities and interests.

The coursebook as the main means of learning plays the vital role in this process. One of the conditions for ensuring the successful performance of the course book functions can be deliberately created educational environment, which by the basic parameters can have a positive impact on the study results (Weninger, Kiss, 2013).

We consider the concept of "competence-based content of the school foreign language coursebook" as a kind of complex formation with didactically expediently selected structural components. Language and communication material is rationally methodically organized and thematically predetermined for conscious acquisition by learners in different types and forms of educational activities. Exercises and tasks aim to master foreign-language communication in oral and written forms using new and previously got knowledge. Texts for reading contain new linguistic thematic information aimed to improve foreign-language communication fluency, and non-textual input, illustrations, verbal samples/models as a relevant basis of activities, instructions (Koutselini, 2012).

This material is directed to the formation of key and subject with its structural components competencies as strategic skills to communicate in a foreign language and observe appropriate communicative behavior in various situations of interaction, where vital tasks are performed, situationally occurring in life process.

Considerable attention in the competence-based content in the coursebook is paid to the problem of gaining foreign-language communication experience in various social spheres of life (socio-domestic, cultural, educational) by learners, consistent with the content of key competences, which should be mastered by learners (Rychen, Salganik, 2003).

Hence, we consider *educational foreign-language communication environment* as a balanced set of methods, forms and means of teaching that promote learners' active language acquisition in various types of communicative activities in accordance with spheres, themes and language material determined by school curriculum. This is a complex formation based on the interaction between two subjects of the learning

process – a teacher and students whose activities are directed to fulfill the goals of learning applying didactically expedient means. It can be interpreted as a kind of educational space that provides holistic acquisition of the foreign language content by learners, allows them to show and develop their abilities, increases interest in the subject, motivates their foreign-language classroom practice, enables to learn the native speakers' culture, as well as sharing with imaginary foreign-speaking partners information about their own culture, promote education and upbringing, activates cognitive interests, provides opportunities for self-improvement.

The educational foreign-language communication environment allows the teacher to successfully exploit the projected tasks, provides opportunities to show his professional experience that contribute to reach the goals, performs methodically expedient use of methods, forms and means, stimulates active interaction, taking into account learners' potential abilities and acquired learning experience (Savignon, 2001).

Accordingly, the content of educational foreign language communication environment is characterized by the presence of invariable and variable components.

The non-variable components are the subjects of the learning process, the content of their activities, the didactic and methodical principles of the study, the didactically expediently selected and methodically rationally organized exercises and tasks.

Variable components are the types, amount of exercises and tasks in the content predetermined its conditions and goals, objects of activation and evaluating the mechanisms of mastering the learning material, time limits for practice planned to acquire the new portion of language, communication mechanisms and certain types of communicative activities. It is worth noting that parallel and interrelated teaching speaking, listening, reading, writing does not mean the definition of equally prolonged stages in time aimed at mastering each of them. The teacher has the right to solve this problem depending on the situational needs and conditions of studying.

The significant feature of the educational foreign-language communication environment should be its ability to promote the modeling of communicatively directed actions suggested by the coursebook content. Simultaneously, the results of such

activities depend on the educational content which optimally takes into account the didactic, methodological and psychological factors of influence on its implementation specific for a certain stage. This is primarily the psychological readiness of learners for the planned classroom activities, motivational level, potential abilities, experience, the general proficiency level, appropriate methods, forms and means of study, expected results (Red'ko, 2017). Apparently, the variable components of the educational environment for each grade may differ in certain indicators, including the number and types of exercises and tasks, objects of control, the language input amount. All these features should find a clear imprint in the content of the coursebook.

In this sense the content of a competence-based coursebook is advisable to construct in accordance with the framework principle: it should contain the most typical language, speech and information thematic materials, which can serve as an indicative basis for the classroom activities, and if necessary, can be changed in quantitative and qualitative indicators depending on the conditions of study. Thus, the coursebook should be flexible and allow the teacher to independently guide the learning process, vary its individual components. In addition, it also provides the possibility of modeling the content of its separate components in accordance with the lesson goals (Ellis, 2010).

Primarily it concerns exercises and communicative tasks. Formation of mechanisms of foreign language communication is advisable to carry out situationally within those time limits and in the sequence that activities are performed by students at some stage of the lesson. If the task is set to form language skills, the exercises focused on the lexical or grammar unit meaning, ways of formation and its functions in speech will dominate. According to the acquired foreign language experience, there will be a tendency to diversify creative communication tasks as means of intensifying students' academic actions in order to master a certain type of communicative activity. In addition to the didactic tools offered by the coursebook, the teacher should be given the opportunity to include additional, situationally appropriate types of exercises and tasks and vary their amount according to the conditions of study and the learners' outcome. The coursebook should create conditions for the teacher to adhere to

established didactic and methodical principles during the selection of the following means: accessibility, succession, communicative and situational expediency.

Competence-based teaching foreign languages in a secondary school is advisable to consider as the learners' ability according to age and potential to consciously perform academic actions that ensure acquiring foreign-language communication in oral and written forms within the topics, situations and with the help of language tools outlined by the current curriculum⁴. Simultaneously, the competent personality should be able to demonstrate relevant to the curriculum ability to effectively use information in a foreign language outlined by its communicative needs and presented by the social environment, evaluate it and select according practical needs, influence it, adapting its quantitative and qualitative characteristics to his own foreign language communicative intentions (Red'ko, 2018).

Hence, the content of competence-based teaching foreign languages involves the formation of learners' key and intercultural foreign-language communicative competences, carried out by means of a foreign language and is not a one-time activity in each grade. In addition, the formation of some key competences can be integrated within several topics of study defined by the curriculum. Among the key competences there are those, the formation of which takes place constantly, in different volumes throughout the learning process. Moreover, selective formation of competences is possible only within certain communication topics in certain grades. In addition, development of some key competencies can be integrated within several topics at different stages of study. This means that learning in a particular grade aimed at forming some key competencies may not occur. Hence the process of modeling the learning content may include certain components that characterize the foreign language communication acquisition: objective, contextual, procedural, and assessing.

The objective component provides the tasks, indicates potential levels of learners' achievements, determines for them a certain amount and level of development of their linguistic, sociocultural and general educational knowledge, language skills, speaking skills and attitudes to objects of communication, outlines the scope of

thematic, linguistic, speaking and informational material, which should be acquired by the students to perform the tasks.

The contextual component offers methods, forms and types of classroom activities aimed to form communication mechanisms, language, speaking and illustrative means of learning, promotes students' awareness of ways of acquiring foreign language material, allows to express evaluative judgments, involves the organization of foreign language learning in connection with the native speakers' culture; presents qualitative and quantitative characteristics of linguistic, speaking and illustrative input, on the basis of which the formation of intercultural foreign-language communication competence takes place, directs it to parallel and interrelated acquisition of communicative activities, motivates learning, promotes the development of creative abilities, form self-regulation to satisfy their own foreign-language communication needs.

The procedural component defines the methods, forms and means of effective learning, in particular cognitive activity, offers a system of exercises and tasks as means that ensure the formation of oral and written speech skills and in this way contribute to the gain of experience of foreign-language interaction in the multilingual and polycultural world, outlines the time measures and sequence of language operations aimed at intensifying and using learning material in real life foreign-language communication.

The assessing component indicates the objects of control, determines its types, forms and means and, if necessary, stimulates to adjust the academic results, forms and ways of their implementation.

Competence-based teaching foreign languages is advisable to consider from several positions: a) the goals of school foreign language education, in general, and at some stage (grade) of study, in particular, b) the selection and organization of the content of foreign language teaching, c) the selection and use of methods, forms and means of study in accordance with its conditions, d) organization of the learning process, e) objects, forms and types of control of learners' academic progress. We will comment on these characteristics.

Goals of school foreign-language education is connected with their determination and focus on practical acquisition a foreign language as a means of communication, as well as the formation of learners' ability to solve their own academic problems using critical thinking aimed at improving foreign-language abilities and communicative experience during life according to their own communication needs.

Selecting and tailoring of the content of foreign language learning is due to both the goals and the topic of learning foreign-language communication. It should take into account the trends in the development of school foreign-language education (today: competent, communicative, active, learner-centered, cultural approaches), meta-subject categories related to organizational, information and cognitive, communicative, emotionally valued types of learning aimed at mastering the language aspects of communication and mechanisms of foreign-language oral and written communication, on acquiring the peculiarities of communicative behavior adopted in countries where the language is spoken, in compliance with sociocultural norms of using strategies adequate to the communicative situation, which ensure the success of communicative interaction.

The use of methods, forms, means of study in accordance with its conditions in the process of competence-based teaching. This position reflects the tendencies of the modern school foreign-language education: a) communication focused learning; b) active learning; b) learner-centered paradigm, its correspondence to the learners age characteristics; d) cultural based learning and teaching. This means that the methods, forms, types of learning and means of their implementation should optimally ensure the effectiveness of teaching methods that ensure activation of the selected language and speech units and enable to carry out independent control/self-control of learners' progress.

Organization of the academic process. It is assumed that learning is based on the principle of parallel and interconnected learners' acquisition of communicative activities, and with the help of means of a foreign language the acquaintance with sociocultural, sociolinguistic, linguistic aspects of the native speakers' culture takes place. In this regard, the process of learning takes the form of a dialogue of cultures

(foreign and native), which is carried out by means of a foreign language. This approach is provided by special types and forms of foreign language communication, among which the significant place belongs to communicative tasks, in particular interactive methods and educational situations, which should acquire a priority.

Objects, forms and types of control of learners' academic progress involve using a new approach to assessing students' achievements. Attention is focused on the results of training, in particular the levels of forming linguistic and communicative skills, as well as the quality of the acquired general academic experience. At the same time, the priority are the types and forms of control of the quality of formed speech capabilities rather than the level of formed language skills (although they are objects of control). At the same time, it should be noted that the learners' general academic experience is not left out, which allows them to use non-verbal means of communication, to carry out their own needs of communication that situationally emerge. This position becomes important in the conditions of competence-based learning, when the attention of students and teachers should be directed to the results of learning being indicators of didactic and methodical feasibility and effectiveness of modeling learning in the content of the coursebook. A convincing indicator of the didactic feasibility of the proposed educational foreign-language communication environment, including the effectiveness of the means by which it is organized and able to function, there is the ability to holistically combine the acquired knowledge, formed capabilities and skills, acquired communication experience, worldview values, attitudes and beliefs with active creative autonomous inquiry activities within the framework of the curriculum outlined in the process of selection and use of language tools and information input for the production of oral and written texts, as well as to identify foreign language statements when perceiving them.

The symbiosis of these characteristics determines the basic level of forming learners' key and intercultural foreign-language communicative competences in a secondary school. They adapt to the conditions of study, potential psychophysiological capabilities of learners of all ages. They should be directed to the activities of the teacher and the coursebook. It is their effective interaction that can provide a specially

created educational foreign-language communication environment as a didactic phenomenon of methodically expedient organization of learning, accumulated in the content of the coursebook as the main learning tool.

The technology of competence-based teaching a foreign language by means of the educational foreign-language communication environment was introduced into the content of certain domestic coursebooks of the Spanish language for secondary schools, admitted by the Ministry of Education and Science of Ukraine for use in school practice, co-authored by one of the authors of this article (Red'ko, 2017). The objects of evaluation, which took place through the questionnaire, identified the following indicators: 1) the effectiveness of students' learning activities who worked with the prepared coursebooks, in particular the level of their academic achievements, and 2) the attitude of teachers to the didactic and methodical feasibility of concepts of constructing the content of coursebooks according to the proposed technology. As depicted by Figures 1 and 2, the vast majority of teachers and learners expressed a positive attitude to the competence-based content of foreign language coursebooks for secondary schools.

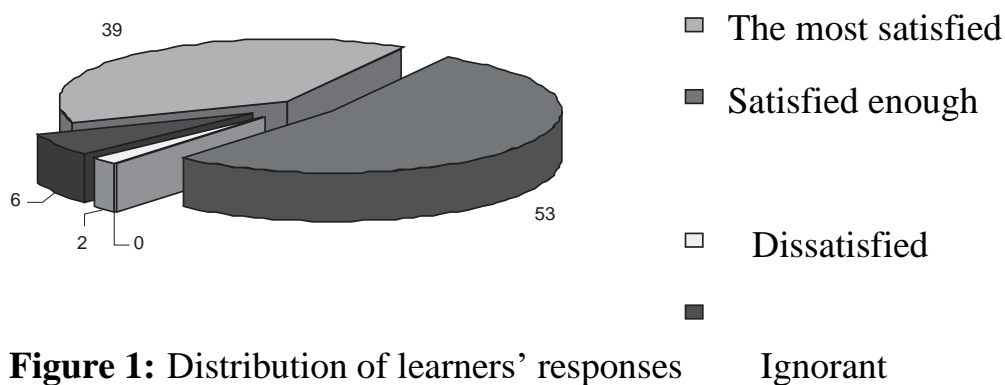


Figure 1: Distribution of learners' responses

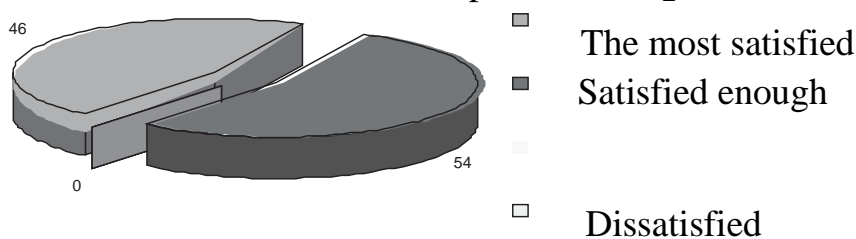


Figure 2: Distribution of teachers' responses

However, in some answer sheets, the respondents had questions, which caused the reviewing and some improvement of the proposed technology.

Conclusion. According to the results of the conducted research, the authors define and substantiate the didactic and methodical essence of the educational foreign-language communication environment as a means of organizing competence-based teaching a foreign language in secondary schools. The authors interpret this phenomenon and present the means of its implementation into the academic process and the content of school coursebooks. The authors reveal the peculiarities of competence-based teaching foreign languages and present their characteristics. The academic activities performed by the learners within the specified environment are outlined. The study describes its invariable and variable components. The model of the educational foreign-language communication environment is created as a means of implementing competency-based learning in the content of school coursebooks. The findings of the research prove the effectiveness of the proposed model in school practice. The possibility of mass implementation of the model in the content of domestic school coursebooks of foreign languages may become the subject of the next study.

NOTES

1. Common European Framework Reference (CEFR)
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
2. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework.
https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.9.6

9.6 Методологічні основи підготовки фахівців до застосування ресурсозберігаючих та природоохоронних технологій в автомобільно-дорожній галузі України в умовах дистанційної освіти

У XXI ст. дистанційна освіта стала одним з найбільш популярних навчальних форматів вищої школи. Основними факторами розвитку дистанційної освіти є нові потреби ринку праці, для якого необхідні співробітники, які готові швидко адаптуватися до мінливих умов середовища і постійно самовдосконалюватися. До сих пір основна частина напрацювань дистанційної освіти лежала в галузі гуманітарних наук, або спеціальних технічних дисциплін і майже не була інтегрована в викладання природничо-наукових дисциплін у вищій школі [555].

У XXI ст. роль дистанційної освіти в міжнародній практиці вищої школи принципово змінилася. Вона перетворилася в одну з найпопулярніших і високоефективних моделей, яка застосовується в усьому світі. Під дистанційною освітою традиційно розуміється процес індивідуального самостійного освоєння інформації за допомогою цифрових носіїв, без очної присутності викладача, який стає координатором навчального процесу [556].

З початку 2000-х рр. принципи дистанційного навчання активно впроваджуються в університетах усього світу. У 1980-і рр. цей формат був найбільш поширений в Австралії, а з 2008 р. такі технології пропонував майже кожен університет в США і більшість установ вищої школи в Європі. Особливу значимість в практиці сучасної освіти набувають методи роботи, що стимулюють самостійну діяльність здобувачів вищої освіти.

У 2015 р Міжнародна рада з відкритої і дистанційної освіти (International Council for Open and Distant Education) провела опитування за участю 427 респондентів, що проходили навчання на усіх континентах. Встановлено, що головною перевагою дистанційних освітніх технологій для здобувачів різних країн є можливість поєднувати навчання з роботою [557].

Сучасна дистанційна освіта пропонує безліч форматів і технологічних інструментів, серед яких: контрольні, тренажерні, що моделюють, демонстраційні програми, автоматизовані навчальні системи, мультимедіа та програми віртуальної реальності, електронні підручники, інтелектуальні, експертні навчальні системи і багато іншого. Особливе значення це набуває у сучасних складних економічних умовах України, коли навіть лідируючі вищі навчальні заклади не мають розвинутої сучасної експериментальної бази для практичного засвоєння технічних та природничо-наукових дисциплін [558].

Найбільш поширеним варіантом є поєднання традиційної очної моделі та інноваційних підходів віддаленого навчання. Це передбачає гнучке поєднання самостійної роботи з різними джерелами інформації, навчальними матеріалами та систематичну оперативну взаємодію з провідними викладачами та консультантами. Природничо-наукові дисципліни є центральними для фундаментальної підготовки здобувачів екологічних спеціальностей.

Педагогічні умови застосування технології дистанційного навчання адаптовані до існуючих умов викладання у вищій школі. У літературі наводяться особливості концептуальної моделі викладання, яка полягає в єдності трьох базових структурних складових [555, 556, 559]:

- інформаційної;
- психолого-педагогічної;
- кібернетичної.

Інформаційна складова включає методи дистанційного навчання, які пов'язані з контентом навчального матеріалу. Особливе значення має доступність матеріалу для студентської аудиторії, його новизна, переосмислення вже відомого матеріалу, демонстрація практичної значущості теми. Модель передбачає багаторівневу взаємодію здобувача вищої освіти та викладача. Акцент робиться на самостійну роботу здобувача вищої освіти.

Психолого-педагогічна складова спрямована на підвищення творчої активності, вироблення у здобувачів впевненості в собі, внутрішньої організованості, здатності до співпраці, орієнтації на успіх. Вона передбачає

активну взаємодію з викладачем, аналіз результатів тестування, спостережень, бесід, анкетування з використанням засобів математичної обробки даних. Для магістрів здобувачів 2 рівня освіти, які у майбутньому можуть працювати викладачами у закладах вищої освіти, особливе значення придбає розвиток в себе таких рис характеру, як толерантність, вміння надихнути власним прикладом на досягнення вибраних цілей. Вміння приймати невдачі, як досвід, який допомагає досягнути мету. Необхідно виховувати всебічно розвинуту особистість, яка обізнана у різних галузях науки та культури та може бути сформульована наступним чином: «освічена людина має знати багато про вузькоспеціалізовану галузь та помалу про багато речей».

Кібернетична складова включає в себе всі можливі способи і технічні інструменти отримання, переробки і зберігання інформації від інформаційних мереж до програм віртуальної реальності. Кібернетична складова має на увазі освоєння і викладацьким складом, і здобувачами вищої освіти інноваційних технологій навчання, в тому числі цифрових.

Дана модель відображає сучасні наукові підходи щодо сутності дистанційного навчання і пропонує новий механізм для реформування системи навчання. Включення здобувачів вищої освіти у систему спеціально організованих психологічних умов навчальної діяльності в рамках дистанційного навчання сприяє розвитку їх самостійності в сучасних умовах, які ускладнені одночасною дією війни та COVID-19 в Україні [559].

Прискорене перенесення навчання в дистанційний формат в умовах пандемії та військових дій має суттєві відмінності від правильно спланованого онлайн-навчання на основі масових відкритих онлайн-курсів. Освітні організації, змушені працювати зі здобувачами вищої освіти дистанційно з метою зниження ризиків поширення COVID-19 та в умовах війни, повинні усвідомлювати цю різницю при оцінці ефективності "онлайн-навчання" із застосуванням дистанційних освітніх технологій [560]. Викладачі змушені організовувати навчальний процес за допомогою дистанційних технологій

навчання на основі різних способів доставки електронного контенту і інструментів комунікації [561].

Особливо це стосується викладання природничо-наукових дисциплін для здобувачів 2 рівня освіти з спеціальності 101 «Екологія» у Харківському національному автомобільно дорожньому університеті (ХНАДУ).

Щорік звалища всього світу поповнюються приблизно 10 млн. т. відходів від автомобілів, що вийшли з експлуатації (ВЕА). В даний час екологічна безпека по повному життєвому циклу є одним з основних показників, який визначає якість і конкурентоспроможність автомобілів на сучасних світових ринках [562]. У розвинутих країнах сформувалася всеохоплююча багаторівнева система ідентифікації та паспортизації автомобільних компонентів, тестування, сертифікації та ухвалення транспортних засобів з позиції їх екологічної безпеки. У країнах ЄС введена заборона на використання у автомобільних матеріалах токсичних металів, речовин, які руйнують озоновий шар. Автомобілебудівельні корпорації зобов'язані враховувати питання захисту довкілля і забезпечення екологічної безпеки автомобілів ще на стадії проектування нових моделей. Розроблені та впроваджені економічні механізми стимулювання діяльності підприємств з утилізації автомобілів. При такої організації авторециклінгу він стає прибутковою галуззю виробництва, яка забезпечує мільйони робочих місць у розвинутих країнах світу та сприяє захисту довкілля, збереженню природних ресурсів за рахунок утилізації та рециклінгу відходів [563].

На даний час в Україні ще тільки почала формуватися система авторециклінгу і для її розвитку та втілення у виробництво потрібні спеціалісти, які будуть обізнані у питаннях захисту довкілля та ресурсозбереженню у процесі утилізації транспортних засобів. Доки ще в Україні відсутній єдиний закон, що регламентує діяльність з утилізації транспортних засобів, які вийшли з експлуатації. Вже на початок 2011 року в структурі автопарку України було біля 2,1 млн. легкових автомобілів, які були вироблені до 1985 року. Обсяги щорічної утилізації їх можуть скласти 210 тис. автомобілів на рік. В останні роки в Україні розпочалося будівництво нових сучасних підприємств з утилізації

відпрацьованих мастильних матеріалів, акумуляторів, шредерних заводів для утилізації автомобільних кузовів та зношених шин. Військові дії на території нашої країни призупинили цей процес, але, на нашу думку, вже сьогодні необхідно готувати фахівців, які зможуть у найближчому майбутнім прийняти активну участь у формуванні системи авторециклінгу в Україні.

Автомобіль є невід'ємною складовою існування сучасної людини, але він надає значний екологічний вплив на людство та довкілля. Чинників екологічної дії автомобілів на оточуюче середовище і організм людини надзвичайно багато на всіх етапах повного життєвого циклу - при виробництві, експлуатації і утилізації транспортних засобів. При порівняльному аналізі чинників екологічної безпеки автомобілів все частіше враховують всі стадії повного життєвого циклу. Негативну екологічну дію надає не лише автомобіль сам по собі, але і вся супутня інфраструктура його виробництва і обслуговування. Тому необхідно розглядати і детально аналізувати дію на довкілля всього комплексу автомобілебудівних компаній, транспортних підприємств, центрів ремонту і техобслуговування автомобілів, мережі автомобільних доріг і ін. У всіх розвинених країнах світу питання переробки вторинної сировини і різних видів виробничих відходів приділяється велика увага, оскільки це дозволяє вирішити ряд найважливіших технологічних, економічних та екологічних завдань: повернути у сферу виробничої діяльності цінні та дефіцитні матеріали, знизити енергетичні витрати та потребу у воді для виробництва нової продукції, запобігти, або істотно скоротити потрапляння токсичних продуктів у природне середовище.

В даний час екологічна безпека по повному життєвому циклу є одним з основних показників, який визначає якість і конкурентоспроможність автомобілів на сучасних світових ринках. Утилізація автомобілів, які вийшли з експлуатації, вимагає розвитку інфраструктури і законодавчої бази для регламентації взаємодії всіх учасників процесу. Розвиток автомобільної галузі привів людство до прийняття цілого ряду директив, законів та нормативів. У розвинутих країнах сформувалася всеохоплююча багаторівнева система

ідентифікації та паспортизації автомобільних компонентів, тестування, сертифікації та ухвалення транспортних засобів з позиції їх екологічної безпеки. Жоден продукт масового виробництва не регламентується при його виробництві такою кількістю законів, норм і вимог, не характеризується такою підвищеною увагою при його експлуатації, і не утилізується з такою організованістю і ретельністю, як автомобіль. Провідні промислові країни створюють усе більш жорсткі вимоги до виробників продукції з метою мінімізації негативної дії на природу впродовж повного життєвого циклу автомобілю. Автомобілебудівельні корпорації зобов'язані враховувати питання захисту довкілля і забезпечення екологічної безпеки автомобілів ще на стадії проектування нових моделей. Для цього проводиться інвентаризація всіх споживаних енергетичних і матеріальних ресурсів, прямих і непрямих чинників дії на довкілля впродовж усіх стадій його життєвого циклу. Відомо, що ВЕА, в кінці терміну служби мають ту ж масу і майже той же склад компонентів і матеріалів, як і новий автомобіль і тому являються джерелом цінної вторинної сировини для виробництва чорних, кольорових металів, гумовотехнічних виробів та пластмас.

Найбільші організаційні проблеми викликають перші кроки на шляху утилізації автомобілів: процеси оформлення необхідних паперів, передачі ВЕА в центри утилізації, збір, транспортування, проведення екологічно безпечного демонтажу, злива експлуатаційних рідин. З 2015 року у країнах ЄС виготовляються автомобілі при утилізації яких на звалища будуть поступати тільки 5 % від їх маси. При такої організації авторециклінгу він стає прибутковою галуззю виробництва, яка забезпечує багато робочих місць

Організація ефективної системи авторециклінгу в країні забезпечує вирішення ряду найважливіших екологічних проблем і нові фінансові надходження до бюджету. Більше ніж у 50 країнах світу впроваджені системи авторециклінгу та успішно працюють підприємства по переробці практично усіх матеріалів та авто компонентів автомобілів по завершенню їх життєвого циклу. На жаль, в Україні доки ще не розроблено системного підходу до утилізації автотранспортних засобів. Спроби впровадження закону про утилізацію

автотранспортних заходів, які були здійснені у 2014 році в Україні, не увінчалися успіхом й не знайшли підтримки в суспільстві. Але, велика кількість старих автомобілів, які не відповідають сучасним екологічним стандартам, потребує негайної організації в Україні системи утилізації автотранспортних заходів після закінчення терміну їх експлуатації.

Таким чином, для впровадження в найближчому майбутньому системи авторециклінгу в Україні необхідно негайно готувати спеціалістів, які будуть володіти знаннями та вміннями не тільки в питаннях конструкції та експлуатації автомобілів, а також і їх утилізації по закінченню життєвого циклу з застосуванням ресурсо- та енергозберігаючих технологій, які не шкодять довкіллю.

Враховуючи усі ці чинники, на кафедрі екології ХНАДУ була розроблена нова дисципліна, метою якої являється підготовка фахівців до організації та регулювання процесів виробничої діяльності у галузі транспортних машин та транспортних технологій таким чином, який би забезпечив раціональне природокористування та мінімізацію наслідків виробництва, експлуатації та утилізації автотранспорту на стан довкілля з використанням ресурсозберігаючих технологій.

Предметом дисципліни є закономірності формування системи рециклінгу автомобілів і автокомпонентів та специфічні особливості екологічних аспектів технологічних процесів вторинної переробки та рециклінгу транспортних засобів.

Головні розділи сілабусу дисципліни відображені у підручнику [563]. Навчальна дисципліна "Ресурсозберігаючі та природоохоронні технології на транспорті" викладається для здобувачів 2 рівня освіти за спеціальністю 101 Екологія у галузі знань 01 Природничі науки.

Основні задачі дисципліни – формування у здобувачів знань, вмінь і уявлень про сучасний світовий досвід організації системи утилізації автомобілів, які вийшли з експлуатації (ВЕА), використанням ресурсозберігаючих та природоохоронних технологій рециклінгу транспортних засобів після

закінчення терміну їх життєвого циклу та умови їх застосування у промисловому виробництві в Україні. В результаті вивчення дисципліни здобувач 2 рівня освіти повинен знати:

- передовий досвід країн з розвинутим автомобілебудівництвом у формуванні законодавчо-нормативної бази та організації утилізації ВЕА;
- особливості процесів переробки металевих деталей ВЕА;
- особливості процесів переробки пластмасових деталей ВЕА;
- ресурсозберігаючі технології утилізації автокомпонентів, а саме - акумуляторних батарей, двигунів, каталітичних нейтралізаторів, електричного та електронного обладнання та зношених автопокришок;
- закономірності технологічних процесів рециклінгу робочих рідин та галузі їх застосування у промисловому виробництві;
- основні напрямки промислової, законодавчої та економічної діяльності, які необхідні для організації системи авторециклінгу в Україні.

В результаті вивчення дисципліни здобувач повинен вміти: користуватися міжнародною довідковою та нормативною літературою у галузі вторинної переробки та рециклінгу транспортних засобів; проводити первинний аналіз та ідентифікацію пластмасових деталей автомобілів з метою їх сортування при вторинній переробці. Згідно вимогами Директиви 2000/53/ЕС розраховувати коефіцієнт рециклінгу та коефіцієнт утилізації ВЕА за вимогами стандарту ISO 22628 та вирішувати питання про напрямки їх утилізації. Проаналізувати показники енергоефективності та скороченню викидів парникових газів у транспортній галузі за вимогами Директиви 2009/33/ЕС за допомогою спеціалізованої комп'ютерної програми та визначити шляхи зменшення впливу автотранспортних засобів на довкілля.

Структура дисципліни формується з теоретичного курсу лекцій та практичних занять та складається з 3 змістовних блоків.

Перший змістовний блок присвячений питанням формування законодавчо – нормативної бази у галузі утилізації ВЕА та автокомпонентів. У ньому характеризується сучасний стан проблеми утилізації ВЕА. Визначаються

першочергові задачі по переробці та утилізації автотранспортних відходів в Україні.

Другий змістовний блок присвячений аналізу технологій утилізації металевих деталей транспортних засобів, зокрема специфічним особливостям переробки лому чорних металів автотранспортних засобів. Особлива увага приділяється аналізу екологічних аспектів технологічних процесів утилізації лому свинцевих акумуляторів. Суттєве зростання в останні роки виробництва електромобілів привело на наступному етапі до утворення специфічних відходів літій-іонних акумуляторів, кількість яких у майбутньому буде швидко зростати. Тому окрема тема присвячена аналізу екологічної складової таких приладів протягом усього життєвого циклу та екологічним аспектам специфічних технологій утилізації токсичних компонентів літій-іонних акумуляторів.

Відпрацьовані каталітичні нейтралізатори в останні роки становляться все більш потужним джерелом вторинної платини та інших металів платинової групи. Визначенню еколого-економічних проблем та переваг різних технологій їх утилізації присвячений окремий розділ.

Третій змістовний блок присвячений питанням утилізації неметалевих деталей ВЕА. Обґрунтовується необхідність вживання Міжнародної системи і бази даних автомобільних компонентів і матеріалів IMDS і GADSL при проектуванні та утилізації автомобілів [564, 565]. Наводяться вимоги міжнародних стандартів до маркування та застосування пластмас в автомобілях. Характеризується стан проблеми утилізації мастильних матеріалів в світі та Україні.

Особлива увага приділяється ресурсозберігаючим технологіям утилізації зношених шин. Характеризується сучасний стан проблеми утилізації зношених шин в країнах ЄС, в світі і Україні. Вивчаються екологічні аспекти спалювання автопокришок в цементних печах. Розглядаються різновидності технологічних процесів подрібнення зношених шин механічними методами, зокрема українські технології механічного подрібнення шин. Вивчаються сфери практичного застосування гумової крихти із зношених шин. Аналізуються еколого-

економічні аспекти технологій піролізу зношених шин та український досвід утилізації зношених шин методом піролізу. Визначається можливість використання продуктів піролізу шин для виробництва альтернативного палива [566].

Цей напрямок являється одним з головних напрямків наукової діяльності кафедри екології ХНАДУ. Результати багаторічних наукових досліджень викладені у 3 монографіях, багатьох статтях та дозволили створити 6 патентів і 3 авторських свідоцтва. Наукові дослідження втілені у навчальний процес.

Теоретичні знання здобувачі закріплюють на практичних заняттях, які мають різну тематику [567].

Перші заняття присвячені засвоєнню здобувачами методів оцінці ступеню рециклінгу та ступеню утилізації відпрацьованих автомобілів. У своїх розрахунках здобувачі використовують сучасну методику ISO та засвоюють основи користування міжнародними базами даних автомобільних компонентів та матеріалів. Методика розрахунку коефіцієнту рециклінгу і коефіцієнту утилізації автомобіля після закінчення експлуатації проводиться відповідно до етапів його розбирання: підготовки до утилізації; демонтажу; відділення металів; переробки неметалевих залишків.

На етапі «підготовка до утилізації» в розрахунок включають маси наступних вузлів: акумуляторні батареї; масляні фільтри; баки (ємкості, балони) для зрідженого, або для стислого природного газу; каталітичні нейтралізатори; амортизатори; холодоагенти в системі кондиціонування повітря; рідини для омивання скла і фар, рідини в гідравлічній підвісці. На «етапі демонтажу» визначають компоненти, які придатні для повторного використання і рециклінгу. На «етапі сортування металів» визначають масу матеріалів, як різницю між загальною масою металів у автомобілю та масою, яка була врахована при визначенні попередніх двох етапів. Отримані результати дозволяють здобувачам зробити висновки про відповідність транспортних засобів вимогам Директив ЕС.

Для вирішення питання о напрямках утилізації полімерних автомобільних матеріалів здобувачі засвоюють експрес методи ідентифікації автомобільних

полімерних компонентів. Ці методи основані на використанні якісних специфічних реакцій, які дозволяють відрізнити термопластичні та термореактивні полімери. Вони базуються на застосуванні реакцій забарвлення полум'я, дії різних розчинників, різниці у густині і т.і. Застосування таких реакцій не вимагає наявності кошовної спеціальної апаратури, що особливо зручно у складних сучасних умовах, але дозволяє відносно точно вирішити питання: чи можливий рециклінг тих чи інших полімерних деталей, або тільки їх використання у якості альтернативного палива. Візуальні ефекти таких реакцій можливо представити у відео файлах, які можливо додавати у електронний курс дисципліни.

Наприклад, один з дослідів дозволяє визначити пластмаси по характеру їх горіння так, як спалювання зразків пластика це досить надійний спосіб їх ідентифікації. Здобувачі проводять аналіз поведінки зразка пластмаси у відкритому джерелі вогню, а також продуктів супутнього процесу окислення (характер горіння, запах, що виділяється, звук). Отримані результати порівнюють з відомою поведінкою стандартних зразків пластмас при горінні. Більшість полімерів горять, але характер їх горіння різний. Крім того, одні після винесення їх з полум'я затухають, інші продовжують горіти. Одні горять з тріском, а інші горять полум'ям, що коптить. Всі ці ознаки, з урахуванням визначення запаху під час горіння полімеру, допомагають визначити його вид. За результатами експерименту можливо розділити суміш пластмас на 2 групи: термопластичні полімери, які підлягають рециклінгу та термореактивні, з яких не можливо отримати вторинну сировину і вони тому підлягають спалюванню, або похованню на спеціальних полігонах.

За допомогою спеціальної комп'ютерної програми екологічного калькулятора визначаються вплив на довкілля автотранспортних засобів на протязі усього життєвого циклу. Програма була створена фахівцями корпорації Вольво для оцінки витрат енергії, води, емісії основних токсичних речовин відпрацьованих газів та діоксидів вуглецю для тягачів Вольво [568]. На рисунку 1 представлено приклад комп'ютерного розрахунку кількості використання

природних ресурсів та емісії забруднюючих речовин протягом життєвого циклу вантажівки VOLVO FL при застосуванні біодизельного палива B7. Таке паливо складається з традиційного дизельного палива та 7 % додатку естерів, які отримані з рослинної сировини. Аналогічні розрахунки проводили для усіх моделей тягачів Вольво при різних стандартах палива.

За результатами розрахунків здобувачі мають можливість оцінити ефективність застосування різних видів біодизельного пального у порівнянні з традиційним дизельним паливом та зробити висновки про його комплексний вплив на довкілля протягом усього життєвого циклу автотранспортного засобу.

Результати практичної роботи переконують здобувачів, що при оцінці ефективності тих чи інших напрямків покращення стану довкілля необхідно застосовувати комплексний підхід, який аналізує діяльність автотранспорту протягом усього його життєвого циклу.

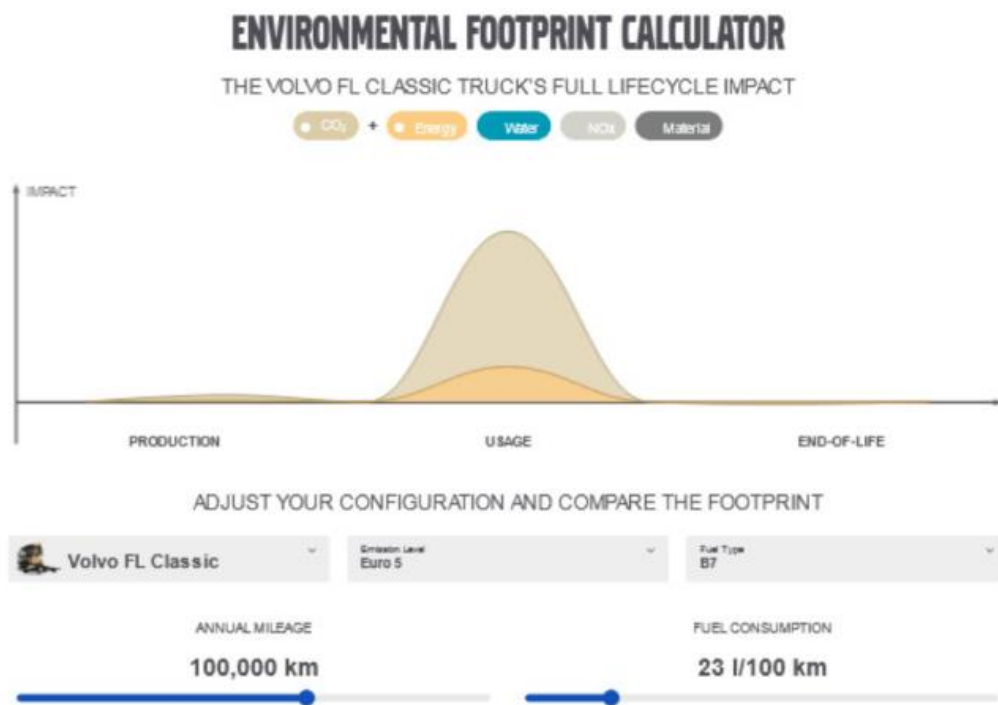


Рисунок 1. Використання природних ресурсів та емісія забруднюючих речовин протягом життєвого циклу вантажівки VOLVO FL

Такий підхід дозволяє знайти оптимальне співвідношення між позитивними та негативними наслідками застосування будь-якого рішення, а саме біодизельного палива, і не допустити зростання споживання природних

ресурсів та емісії одних речовин при зменшенні впливу інших забруднювачів довкілля таких як діоксид вуглецю.

На нашу думку, організація ефективної системи авторециклінгу в Україні забезпечить вирішення ряду найважливіших екологічних проблем, нові робочі місця і нові фінансові надходження до бюджету України. Після закінчення війни велика кількість військової техніки, у тому числі і автомобілів, буде необхідно утилізувати, що, з одного боку буде сприяти покращенню стану довкілля, а з другого боку буде приводити до економії природних ресурсів за рахунок використання відходів. На нашу думку, спеціалісти у галузі ресурсо- та енергозбереження будуть дуже необхідні в Україні. Харківський національний автомобільно дорожній університет має повне методичне забезпечення та все необхідне для того, щоб проводити підготовку таких спеціалістів.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.9.7

9.7 Инновационные подходы в работе кафедры гематологии и трансфузиологии Национального университета охраны здоровья Украины имени П. Л. Шупика

Кафедра гематологии и трансфузиологии Национального университета охраны здоровья Украины имени П.Л. Шупика (НУОЗ Украины имени П.Л. Шупика), являясь структурным подразделением факультета повышения квалификации преподавателей, который в следующем году будет отмечать 30-летие со дня образования. Все виды своей деятельности кафедра планирует и проводит в соответствии со стандартами ISO 9001:2015. Целью работы кафедры является сохранение ее статуса как ведущего центра по подготовке и повышению квалификации специалистов по гематологии, детской гематологии, трансфузиологии путем разработки и внедрения инновационных технологий в медицинское последипломное образование и практику здравоохранения. Миссия кафедры, как структурного подразделения НУОЗ Украины имени П.Л. Шупика, заключается в осуществлении своей деятельности через современную передачу знаний и технологий в пределах профессиональных компетенций. Кафедра гематологии и трансфузиологии является лидером в последипломном образовании гематологов, трансфузиологов и детских гематологов в Украине. Кафедра является опорной МЗ Украины по специальностям «трансфузиология» и «гематология». В этом направлении сотрудники проводят работу в соответствии с нормативными требованиями. По учебным программам циклов специализации, предатестационных, которые разработаны сотрудниками кафедры, занимаются врачи гематологи, трансфузиологии и детские гематологи всей Украины. Сотрудники кафедры являются авторами учебников, учебных пособий по специальностям, которые преподаются на кафедре. Постоянно внедряются новые методы обучения – инновационные формы лекций, семинарских и практических занятий [569,570]. Налажено тесное сотрудничество с базовыми лечебными учреждениями [571]. Научные разработки сотрудников кафедры и аспирантов постоянно внедряются в

практику здравоохранения. В 2023 году кафедра гематологии и трансфузиологии НМАПО имени П.Л. Шупика будет отмечать 55-летие со дня образования.

ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ

Кафедра гематологии и трансфузиологии основана в 1968 г. на базе Киевской областной клинической больницы. Организатором и первым заведующим кафедрой был д.мед.н., профессор Сарницкий Игнатий Петрович, возглавлявший кафедру до 1987 г.

С 1987 по 1989 гг. заведующей кафедрой была д.мед.н., профессор Тищенко Лидия Михайловна. С 1990 до 1992 г. курс гематологии был в составе кафедры терапии-1 (зав. кафедрой д.мед.н., профессор Игорь Михайлович Ганджа), а курс трансфузиологии – в составе кафедры хирургии (зав. кафедрой д.мед.н. профессор Владимир Иванович Мамчич).

С 1992 по 2011 г. кафедру возглавляла д.мед.н., профессор, Заслуженный деятель науки и техники Украины Гайдукова Светлана Николаевна.

С 2011 г. кафедру возглавляет д.мед.н., профессор Выдыборец Станислав Владимирович.

С момента основания кафедры в ее составе работали в разные годы высококвалифицированные специалисты: к.мед.н. Фоменко Т.Л., к.мед.н. Довбыш Г.И., к.мед.н. Оберемко Б.И., к.мед.н. Трофимец И.А., д.мед.н. Сатмари В.В., к.мед.н. Демидюк П.Ф., к.мед.н. Донская С.Б., к.мед.н. Карнабеда О.А., д.мед.н., профессор Перехрестенко П.М., д.мед.н., профессор Михальчук В.М., д.мед.н. Сивак Л.А., к.мед.н. Ковалкина Л.А., д.мед.н. Дерпак Ю.Ю., к.мед.н. Гартовская И.Р., к.мед.н. Сергиенко А.В.

В настоящее время на кафедре работают: зав. кафедрой - профессор Выдыборец С.В., профессор Перехрестенко Т.П., профессор Кучер Е.В., доцент Мороз Г.И., доцент Дерпак Ю.Ю.

Основным направлением деятельности кафедры является подготовка кадров для практической медицины по трем специальностям: гематология, детская гематология и трансфузиология. Только за последние 25 лет было подготовлено более 6000 врачей по вышеупомянутым специальностям. Кроме

того, проводится научная, организационно-методическая, консультативная и лечебная работа.

Сотрудники кафедры выполняют большую методическую работу, разрабатывают современные учебные программы, компьютерные тесты с учетом последних достижений в области гематологии и трансфузиологии. Только за последние 10 лет подготовлено и защищено в МЗ Украины 16 учебных программ для специализации и предаттестационных циклов (ПАЦ); более 30 программ для циклов тематического усовершенствования; разработаны и пересмотрены компьютерные программы для циклов специализации по специальностям «гематология» (6 мес.), «детская гематология» (6 мес.), «трансфузиология» (6 мес. для врачей хирургических специальностей и 9 мес. – для врачей терапевтических специальностей). Каждая компьютерная программа включает более 1000 тестовых заданий. Аналогичные программы разработаны для циклов стажировки по трем специальностям. В 2021 году разработана программа специализации по новой специальности – детская онкология/гематология (9 мес). Внедрены новые формы тематических семинаров: семинар-дискуссия, семинар-конференция, семинар-экскурсия [570].

Научно-исследовательская работа кафедры направлена на изучение и внедрение в практическую работу новых методов диагностики и лечения больных с депрессиями кроветворения, лимфо- и миелопролиферативными заболеваниями системы крови. Проводятся исследования направленные на сохранение здоровья активных доноров крови.

За период существования кафедры ее сотрудниками защищены 7 докторских и 28 кандидатских диссертаций; выполняются 4 кандидатские диссертации. Преподаватели кафедры повышали свой профессиональный уровень в научно-исследовательских учреждениях страны и за ее пределами – Германии, Швейцарии, Японии, Франции, Австрии, США, Ирландии, России.

С 2021 года на кафедре выполняется научно-исследовательская работа «Изучение закономерностей формирования и усовершенствования методов диагностики, лечения хронических миелопролиферативных и

лимфопролиферативных заболеваний и депрессий кроветворения, оптимизация их трансфузиологического обеспечения». Продолжается анализ существующих и поиск новых прогностических факторов у больных лимфомами, лейкозами и создание на основе этого новых программ лечения лимфо- и миелопролиферативных заболеваний. Сотрудники кафедры принимают активное участие в создании протоколов лечения заболеваний системы крови у взрослых и детей; внедряются современные методы диагностики и лечения гистиоцитозов у детей. Перспективным направлением научной работы кафедры является разработка и внедрение в практическую деятельность протоколов по диагностике и лечению гемофилий.

За годы существования кафедры ее сотрудниками получено более 60 патентов на изобретения, большинство из которых внедрены в работу базовых отделений кафедры. Базовыми для кафедры являются отделения гематологического профиля ННП «Киевский областной онкологический диспансер», Национальной детской клинической больницы «Охматдет», ГУ «Институт гематологии и трансфузиологии НАМН Украины», Киевский городской центр крови исполнительного органа Киевского городского совета (Киевской государственной администрации).

Сотрудниками кафедры издано 4 учебника, 32 учебных пособий, ряд справочников и руководств для врачей, более 10 монографий. Издано 14 методических рекомендаций и информационных листов.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Известно, что гемофилия А (ГФА), как одна из наиболее тяжелых форма наследственных коагулопатий, не только относится к сложным медицинским проблемам, но и имеет важный социальный аспект [573]. Социально-экономическая значимость проблемы ГФА заключается в ранней потере трудоспособности и инвалидизации большинства больных, преимущественно еще в детском возрасте. Больным ГФА необходимы значительные материальные затраты на постоянную заместительную терапию препаратами плазмы крови, объемы которой значительно увеличиваются при повторных кровотечениях, а

также создания особенных условий учебы и работы [569,574]. Поражение опорно-двигательного аппарата является показанием к оперативному лечению и полноценной реабилитации, а в случае инвалидизации - больным необходима помощь по уходу. Вследствие развития клинических осложнений (повторные кровотечения во внутренние органы и ткани, кровоизлияния в суставы, гемофилические артропатии, псевдоопухоли и т.д.) больные ГФА - это тяжелые больные, которые инвалидизируются практически с детства [573-575].

Сотрудница кафедры доцент Мороз Г.И. в 2011 году получила Грант фонда Novo Nordisk Haemophilia Foundation для проведения учебно-практической программы по улучшению диагностики и лечения гемофилии в Украине. Она же была и ответственным исполнителем (соисполнителями были сотрудники кафедры). В результате реализации Гранта (2011-2012 гг) был организован и начал работу центр гемофилии на базе КУ КОС «Киевский областной онкологический диспансер». Был создан реестр больных гемофилией (взрослых и детей) Киевской области, проведено определение содержания факторов свертывания крови, что дало возможность уточнить степень тяжести заболевания у всех пациентов. За годы реализации проекта было проведено 4 учебных циклы повышения квалификации (39 часов каждый) для специалистов-гематологов и детских гематологов, а также три школы гемофилии для пациентов и членов их семей. Сотрудниками кафедры было подготовлено и издано два учебных пособия для врачей, методические рекомендации для медперсонала и 7 брошюр для пациентов и их родственников. Такая инновационная работа кафедры дала значительный социально-экономический эффект для практического здравоохранения Киевской области – внедрены методы профилактического лечения гемофилии, что позволило уменьшить число случаев госпитализации пациентов в стационар по экстренным показаниям и снизить показатель инвалидизации пациентов.

Кафедра гематологии и трансфузиологии Национального университета охраны здоровья Украины имени П.Л. Шупика сотрудничала с Американским международным альянсом здравоохранения (АМАОЗ, США) для реализации

Проекта по безопасности крови (CDC/PEPFAR) в Украине за направлениями: донорство крови, менеджмент качества в службе крови, клиническое применение компонентов и препаратов крови. АМАОЗ, который в рамках международной технической помощи осуществлял проект «Предоставление технической помощи по укреплению служб переливания крови в определенных странах за Чрезвычайным президентским планом США по борьбе со СПИДом (PEPFAR)» в соответствии с Соглашением № 1U2GGH00861-01 от 12.09.2017 года с Федеральным агентством Центра контроля и профилактики заболеваний США (CDC), бенефициаром которой выступало Министерство здравоохранения Украины.

При участии сотрудников кафедры за направлением «Донорство крови» были проведены учебные семинары: «Скрининг доноров на гемотрансмиссивные инфекции», «Уход за донорами», «Привлечение доноров крови и ее компонентов к донациям» и тренинг «Обучение инструкторов по уходу за донорами».

Сотрудничество с АМАОЗ для реализации Проекта по безопасности крови (CDC/PEPFAR) в Украине за направлением «Менеджмент качества в службе крови» проводилось под руководством главного исследователя Проекта Джин Стенли (США), представителей Общества банков крови США (ААВВ). Результатом такого сотрудничества стало создание и издание совместного учебного пособия для врачей Украины «Донорство: привлечение доноров крови и ее компонентов» (ISBN 978-617-696-266-2, Киев-Вашингтон, 2014 г.) [572]. При участии сотрудников кафедры были проведены учебные семинары: «Самооценка и аккредитация учреждений службы крови в соответствии с требованиями Европейского Союза и Совета Европы», «Валидизация оборудования для получения компонентов крови», «Постоянное улучшение качества в службе крови», «Система качества. Разработка плана качества».

Под руководством главного исследователя Проекта с безопасности крови Джин Стенли (США), технического эксперта с безопасности крови Сергиенко А.В., группы местных экспертов при участии зав. каф. гематологии и

трансфузиологии проф. Выдыборца С.В. было создано и издано учебное пособие для врачей службы крови «Менеджмент качества в службе крови» (ISBN 978-617-696-619-7, Киев-Вашингтон, 2017 г.) [576]. Были разработаны программа и план цикла тематического усовершенствования для врачей службы крови «Менеджмент качества в службе крови» (очно-заочный с элементами дистанционного обучения) (0,5 мес.).

Взяв за основу учебные материалы «Руководства по клиническому применению компонентов и препаратов донорской крови», которые любезно предоставили его авторы-разработчики – эксперты АМАОЗ Джед Горлин и Мигель Лозано, при участии заведующего кафедрой проф. Выдыборца С.В. была разработана учебная программа семинара «Надлежащее применение компонентов крови» (8 учебных часов). В 2017-2018 гг. было проведено 8 таких семинаров в 6 регионах Украины, обучения на которых прошли 745 врачей различных специальностей, которые применяют гемотрансфузии как метод лечения. За материалами учебного семинара создана программа цикла вебинаров, которые проводятся сотрудниками кафедры регулярно.

За проведенную работу сотрудники кафедры получили «Сертификат о признании» АМАОЗ (США). В сертификате сказано, что АМАОЗ отмечает вклад кафедры гематологии и трансфузиологии Национального университета охраны здоровья Украины имени П.Л. Шупика в реализацию Проекта за направлениями ухода за донорами, менеджмента качества, надлежащего применения компонентов крови и подтверждает ее успешность и достижения.

Отдельно, за активное участие и личный вклад в реализацию проекта АМАОЗ отметил «Сертификатом о признании» заведующего кафедрой гематологии и трансфузиологии проф. Выдыборца С.В., признав его местным экспертом по менеджменту качества в службе крови и надлежащего применения компонентов крови.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коллектив кафедры гематологии и трансфузиологии посвящает свои достижения предстоящему 30-летию основания факультета повышения квалификации преподавателей, перешагнувшему свой 100-летний юбилей Национальному университету охраны здоровья Украины имени П.Л. Шупика. Сотрудники кафедры гематологии и трансфузиологии полны сил и энергии, уверенно смотрят в будущее и готовы с честью и достоинством выполнять новые поставленные перед ним задачи.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.9.8

9.8 Ігрові ситуації як засіб формування математичної компетентності першокласників

Дотримуючись закономірності про те, що зацікавленість учнів навчальним предметом, який вивчається, підсилюється тоді, коли вони розуміють матеріал, який подається, приходимо до висновку: «Навчає добре той, хто вчить зрозуміло, цікаво і захоплено». Тому перед класоводом постає основне завдання — доступно, дохідливо, зрозуміло і цікаво викласти учням програмовий матеріал. У зв'язку з цим ведуться пошуки нових ефективних методів навчання і таких методичних прийомів, які активізували б думку школярів, стимулювали б їх до самостійного набуття знань. Одним з таких методів є уміле використання ігрових ситуацій. Включення в урок ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких вирішується та чи інша розумова задача, підтримують і посилюють інтерес дітей до навчального предмету.

Ігрова ситуація належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів. Саме в ігрових ситуаціях розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі використання ігрових ситуацій в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно. Розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, у процесі гри дитина “добудовує” в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, в захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

Займатися розробкою методики використання ігрових ситуацій вимагають особливості першокласників: їм притаманне переважно наочно-образне мислення, довільна поведінка, практичне відношення до розв'язування завдань, нестійка увага, спрямованість уваги на результат, а не на спосіб дій. До того ж,

як доводять психолого-педагогічні дослідження, серед мотивів, які спонукають дітей ходити до школи, переважають ігрові.

Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності **освітня, розвиваюча й виховні функції** діють у тісному взаємозв'язку. Плануючи використання ігрової навчальної ситуації на уроці, вчитель насамперед має визначити навчальну, розвивальну та виховну мету, кожна з яких спрямовується на розв'язання завдань, визначених програмовими вимогами.

Навчальна мета забезпечує процес ознайомлення, поглиблення, розширення та закріплення знань учнів. Цілком природно, що саме у грі слід шукати приховані можливості для успішного засвоєння учнями математичних ідей, понять, формування необхідних умінь і навичок. Істотними є засвоєння понять та формування в учнів як загальнонавчальних, так і предметних компетенцій. Граючи, діти вчаться лічити, обчислювати, розв'язувати задачі, конструювати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, робити самостійні висновки, обґрунтовувати їх. Інтелектуальні ігри є перехідною ланкою від інтересу до форми пізнавальної діяльності, способу оволодіння знаннями, закладає основу інтересу до частково-пошукового, евристичного способу засвоєння знань, сприяє закріпленню позитивних інтелектуальних емоцій (подиву, захоплення тощо). На основі гри діти поступово привчаються до серйозної розумової праці, і, пізніше, для них під силу примусити себе вивчати матеріал навіть тоді, коли він для них нецікавий, але є обов'язковим. Систематичне застосування ігор приводить до того, що ігрові інтереси стимулюють пізнавальні, які в результаті стають ведучими у навчальній діяльності дитини. Гра допоможе серйозну і напружену навчальну працю пізнання з математики зробити цікавою і кмітливою для дітей, що знаходяться в постійному розвитку своїх духовних і фізичних сил [577].

Психологи стверджують, що засвоєння основ математики в початкових класах вимагає великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування, активності думки. Через це паралельно з навчальною метою визначається *розвивальна*, важливим завданням якої є розвиток пізнавальних

здібностей молодших школярів. У процесі проведення уроку з використанням ігрових ситуацій першокласники спостерігають, виділяють риси схожості та відмінності в порівнювальних об'єктах, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз і синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення, вчаться висловлювати свою думку в зв'язаній і зрозумілій формі, використовувати математичну термінологію. Крім того, розвивальна мета спрямовується на розвиток логічного мислення, активізацію розумових дій і способів пізнавальної діяльності. У визначенні розвивальної мети вчитель має звертатися до програми формування загальнонавчальних умінь і навичок для учнів початкової школи. Гра розвиває фантазію, інтуїцію, волю, пам'ять, вчить напружувати зусилля, керувати собою [578].

Виховний вплив зумовлюється взаємодією двох факторів: перший з них - це засвоєння моральних норм і правил поведінки особистості (чуйності, доброти, турботливості, взаємодопомоги тощо), другий пов'язується зі специфікою навчального предмета. Реалізація ігрової навчальної ситуації сприяє вихованню таких вольових якостей молодших школярів, як наполегливість у доведенні справи до кінця, охайність, самостійність, кмітливість, ініціатива. Вона сприяє засвоєнню навичок спілкування з оточенням. У процесі проведення уроків математики з елементами гри реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання через колектив, відповідальності кожного за результати своєї праці, а головне - формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до математики. Гра прищеплює їм позитивні риси характеру: дисциплінованість, розумові здібності, ініціативу, кмітливість, стриманість, винахідливість, рішучість, організованість.

Створення навчальних ігрових ситуацій є цінним засобом виховання розумової активності дітей, оскільки активізує психічні процеси, викликає в учнів живий інтерес до процесу пізнання. В ній діти охоче переборюють значні труднощі, вправляють свої сили, розвивають здібності і вміння. Вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає в учнів глибоке

задоволення, створює радісний робочий настрій і добрий емоційний фон, полегшує процес засвоєння знань [579].

Деякі спеціалісти початкової освіти вважають, що навчальні ігрові ситуації доцільно створювати наприкінці уроку, оскільки в цей час діти, як правило, найбільш стомлені. Проте нерідко ігрова ситуація може виступати найкращим початком уроку, оскільки на цьому етапі мета гри - організувати, зацікавити й стимулювати активність учнів. Використання ігрової ситуації всередині уроку сприяє засвоєнню нового матеріалу. З цією метою молодшим школярам можна запропонувати, наприклад, виправити помилки Незнайки або щось розповісти учням "Лісової школи" тощо. У кінці уроку, як правило, проводиться гра пошукового характеру. У ході такої діяльності учні можуть знаходити виходи з числових лабіринтів, розв'язувати ребуси, складати та відгадувати загадки тощо. Однак головною умовою на будь-якому етапі уроку є відповідність ігрової ситуації таким вимогам: бути цікавою й доступною для молодших школярів, передбачати різні види діяльності учнів. Ігрові ситуації на уроках математики вчителю доцільно використовувати для ознайомлення школярів з новим матеріалом, для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування обчислювальних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Ігрові ситуації на початку уроку (усна лічба, повторення матеріалу, який буде опорою уроку; збагачення уявлень про геометричні фігури) збуджують думку учня, допомагають зосередитись і виділити основне, спрямовують увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, вчителю доцільно запропонувати рухливу гру. Наприклад, встати в кожному ряді учням, що займають парні місця, а потім навпаки - тим, що займають непарні. Включити ігрові ситуації, пов'язані з сильним емоційним збудженням, можна в кінці уроку. Це дає можливість учням відпочити і повторити вивчене, краще запам'ятати новий матеріал.

В ігрових ситуаціях математичного змісту вчитель повинен ставити конкретні завдання. Так, якщо на уроці учні ознайомлюються з принципом утворення будь-якого числа, то й дидактична гра підпорядковується цій меті, сприяючи розв'язанню поставленого завдання. На уроках математики під час вивчення цифр першокласникам можна запропонувати пограти в асоціації, що завжди викликає захоплення, бо результат діяльності переважно виявляється несподіваним. Учитель роздає учням картки, на яких зображено цифру, що вивчається, і пропонує домалювати необхідні деталі так, аби перетворити на якийсь предмет чи істоту тощо. Потім можна скласти історію про те, що створили, або зробити виставку "кумедних чоловічків" тощо. Варіантом проведення може бути організація групової роботи "Малюнки геометричних тіл по колу", „Естафета прикладів”, що спонукатиме учнів вчитися взаємодіяти, ділитися, співпрацювати. Вчитель видає одну картку на групу і пропонує по черзі домалювати одну деталь, а потім передати учневі, що сидить праворуч — той продовжує домальовувати (розв'язувати) і знову за сигналом передає далі. Таких кіл можна робити кілька. Після закінчення роботи вчитель просить придумати ім'я всім членам групи. Можна обговорити з дітьми, що кожен із них намагався намалювати спочатку і як змінювався задум у процесі гри. Нестандартно (з інтриги) можна почати урок математики під час вивчення числа і цифри 2. На початку уроку двері відчиняються і входить учень (або казковий герой) з двома шапками на голові. Діти здивовані. Вчитель запитує учнів: "Що незвичайного ви помітили?". Першокласники одразу відповідають, що голова одна, а шапок — дві. Поясніть, чому це незвично? Сьогодні на уроці ми вивчатимемо число два, яке записується цифрою 2.

Одноманітні розв'язування прикладів стомлюють дітей, виникає байдужість до навчання. Проте розв'язування цих самих прикладів у процесі гри "Хто швидше?" стає для дітей вже захоплюючою, цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети - в кожного виникає бажання перемогти, не відстати від товаришів, не підвести їх, показати всьому класу, що він уміє, знає.

Ігровий сюжет вчитель створює, вклавши завдання, запитання в уста казкових персонажів (Буратіно, Незнайки, Карлсона, Чебурашки та ін.). В такий спосіб можна проводити бесіду, організовувати практичну діяльність дітей, формуючи певні математичні поняття. Наприклад, ознайомити дітей з відрізком без застосування поняття прямої допоможе використання ігрового сюжету, близького їхньому розумінню: вчитель позначає на дошці одну точку червоною крейдою, а другу - зеленою. "Зелена точка - будинок Вовка, - говорить він, - а червона - будинок Лисиці. Вовк і Лисиця по стежках ходили один до одного в гості (проводить кілька різних ліній). Ось ця стежка найкоротша. Її накреслимо за допомогою лінійки і називатимемо відрізком. Слово «відрізок» діти повторюють хором: Відрізок - це лінія, накреслена за допомогою лінійки.

Завдяки ігровому сюжету полегшується сприймання нового поняття, концентрується увага на його основних ознаках. Ігрові елементи допомагають усвідомити зміст бесіди, особливо на етапі закріплення вивченого. Наприклад, вчитель пропонує учням уявити, що вони прийшли до кінотеатру. Набірне полотно з кишеньками - це ряди зі стільцями. У кожного в руках папірець - це квитки. Оленка - контролер. Лічимо стільці, ряди. Визначаємо за номером на квитку, хто де буде сидіти. Кожен учень знаходить своє місце.

Використання ігрових ситуацій у навчальному процесі має на меті:

- підвищити рівень розвитку дітей і розширити їхній світогляд для того, щоб вчити спостерігати, думати, аналізувати, розмірковувати; розвивати образне й логічне мислення, уяву; формувати навички планування, аналізу, самоконтролю, вміння висувати нову мету й перспективи;
- викликати бажання самостійно займатися навчальною діяльністю;
- виховувати наполегливість, волю, впевненість у досягненні мети;
- знайти шлях до серця кожного учня, створити умови для розвитку здібностей, закладених у дитині природою.

Продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи - пізнавальний та ігровий [580]. У зв'язку з цим, готуючись до проведення ігрових ситуацій, учитель має продумати:

- які математичні вміння і навички вони повинні формувати у дітей;
- які виховні завдання вони мають реалізовувати (виховання вольових якостей, почуття довіри, взаємодопомоги, дружби, уміння підкорювати свої власні інтереси учнів класу);
- який матеріал краще використовувати для створення ігрової ситуації;
- як за мінімально короткий час ознайомити дітей з правилами гри;
- чітко визначити час включення в урок ігрової ситуації та організацію її проведення (змагання між окремими дітьми, командами-групами, класу, активна участь усіх дітей);
- можливу зміну правил гри у разі необхідності активізації всіх дітей.

Першим видом ігрової ситуації є використання персонажів казок, мультфільмів та оповідань. Постановка звичайних навчальних запитань і завдань з участю Незнайки чи Буратіно збуджує інтерес і підтримує активну діяльність кожної дитини протягом тривалого часу. Наприклад, "В лісовій школі урок математики проводив Михайло Потапович. Звірята вчилися креслити і вимірювати відрізки. Загадав "учитель" накреслити відрізок завдовжки 6 см. Вовченя накреслило такий, як угорі, а Лисичка той, що між синім і червоним. Хто з них правильно виконав завдання?".

Другим видом ігрових ситуацій є використання у сюжеті задач дій тварин. Наприклад: На галявині гралися троє зайчат, до них прибігли ще 2 зайчики. Скільки зайчат стало на галявині?

До третього виду ігрових ситуацій відносять лічилки або цікаві вправи. Наприклад: Викласти стільки фішок у стовпчик, скільки дівчаток з однаковими іменами.

Біля двору - дві Федори,
Біля ганку - три Тетянки,
Біля річки - дві Марічки,
А на лузі - три Ганнусі.

Хто першим скаже, скільки всього було дівчаток?

До четвертого виду ігрових ситуацій належать ігри-змагання. Варіантів ігор багато - Хто швидше? Хто більше? Хто точніше? Хто уважніше? Наприклад:

- хто більше і правильно розв'яже приклади і запише за 1 хвилинку,
- хто швидше запише всі випадки складу числа з двох доданків,
- хто більше назве прикладів із заданими результатами;
- хто безпомилково і чітко розкаже (запише) таблицю додавання числа 3.

При оцінюванні вчителю обов'язково треба знайти позитивне і в "переможених", і в переможців. В усіх випадках підведення підсумку гри перша й основна форма оцінювання - похвала. Крім цього обов'язковим є детальний аналіз утруднень учня (команди учнів) і помилок; конкретні вказівки, спрямовані на поліпшення досягнутого результату.

До п'ятого виду ігрових ситуацій відносять завдання ущільненого характеру. Наприклад, щоб ввести дітей в ігрову ситуацію «Знайди коротший шлях», вчитель читає вірш:

А я у гай ходила
по квітку ось яку!

А там дерева — люлі,
і все отак зозулі:
ку-ку! ку-ку!

Я зайчика зустріла
дрімав він на горбку.

Була б його спіймала —
зозуля і злякала:
ку-ку!

На малюнку зображено дві стежки. Звичайно, зайчик тікав коротшим шляхом. Треба знайти значення прикладів, потім результати додати. Коротшою стежкою буде та, на якій сума відповідей менша.

До шостого виду ігрових ситуацій належать, власне, математичні ігри. У першому класі це, наприклад, "Кругові приклади", "Лото", "Доміно".

Колові приклади наприклад, складають так: перший приклад беруть довільно ($3 + 2$), результат цього прикладу повинен бути першим компонентом наступного прикладу ($5 + 16$), результат цього прикладу буде першим компонентом прикладу ($21 - 8$) і т. д., результат останнього прикладу буде першим компонентом першого (3). Гру проводять так: приклади записують на дошці або на плакаті у довільному порядку: $3 + 2$, $21 - 8$, $5 + 16$, $13 - 10$. Учні розв'язують перший приклад; викликаний учень називає не результат, а той приклад, який починається з числа, що дорівнює результату ($5 + 16$); діти розв'язують цей приклад і називають наступний, що починається з результату

останнього прикладу: 21 – 8 і т. д., поки не отримають результат першого прикладу. Колові приклади можуть складати й самі учні.

Одним із **видів ігрової ситуації** може бути надання відповідної форми діяльності учнів, тобто введення елементів сюжетно-рольової гри. Її важливість у тому, що вона імітує діяльність дорослої людини. Засвоюючи різні математичні поняття, учні уявляють себе учасниками різних подій (ролей), спеціалістами різних професій, навіть можуть виконувати "роль" числа, знака, арифметичної дії тощо. Залежно від дидактичної мети уроку, його змісту, індивідуальних особливостей дітей, їхнього розвитку до такої гри можна залучати одного учня, групу або клас. Вона доцільна тоді, коли треба практично показати дітям застосування набутих знань, як, наприклад, сюжетно-рольова гра «Знайди місце для Чебурашки» у вивченні теми "Кількісна і порядкова лічба": на полиці виставлено 10 різних іграшок, серед них - Чебурашка з номером на фартушку. Діти визначають, на якому місці стоїть кожна з них. Треба знайти місце для Чебурашки відповідно до номера на його фартушку. Цей номер змінюється, і діти знаходять для Чебурашки нове місце. Повторити 4 - 5 разів.

Дидактичні ігри дають змогу індивідуалізувати роботу на уроці, давати завдання, посильні кожному учню, максимально розвиваючи їх здібності. Ігрових ситуацій можна створити багато, але всі вони мають упорядкуватися головної меті - учень має працювати над математичним завданням.

Ігрові ситуації важливо використовувати у першому класі систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

У процесі проведення уроків математики з елементами ігрових ситуацій реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання відповідальності кожного за результати своєї праці, формується мотивація навчальної діяльності й інтерес до предмету.

9.9 Способи формування у школярів мотивації до вивчення німецької мови

Євроінтеграційні процеси, що відбуваються у сучасній Україні, значно підвищують інтерес до вивчення іноземної мови, оскільки мова є засобом пізнання не лише оточуючого світу, а й спілкування та взаєморозуміння між представниками різних культур і народів.

Іноземні мови посідають важливе місце у сучасній системі освіти України. Багато шкіл пропонують вивчення двох іноземних мов і роблять акцент саме на якості їх викладання. Ефективність та результативність навчання мові залежить від багатьох факторів, однак основним є наявність мотивації. Саме мотивацію називають “пусковим механізмом” [582] мовленнєвої діяльності, усвідомленого засвоєння знань, емоційної та інтелектуальної активності учнів.

Основою мотивації є інтерес до вивчення предмету, що значно підвищує активність учнів у процесі навчання. Відсутність інтересу веде до зниження якості й швидкого забування, а в кінцевому результаті - до повної втрати здобутих знань, умінь та навичок.

Мотивація є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної так і зарубіжної психолого-педагогічної науки. Її складність та багатоаспектність зумовлює множинність й різноплановість у розумінні сутності, структури, а також методів дослідження (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, В. Асєєв, Жд. Аткинсон, Л. Божович, О. Леонть'єв, А. Маслоу, Ж. Нюттен, З. Фрейд, В. Чудновський, П. Якобсон).

Природу мотивів розкрито у працях В. Асєєва, Є. Ільїна, М. Матюхіної, Г. Щукіної та ін. Проблема мотивації вивчення іноземних мов відображена у роботах Е. Ветроградської, І. Зимньої, С. Дорохової, Ю. Нефедової, С. Хавроніної та ін. Шляхи підвищення мотивації до вивчення німецької мови досліджували Н. Дроздова, Т. Лубенцова, Н. Смирнова, Т. Токарева.

Метою пропонованого дослідження є розгляд основних форм і методів підвищення мотивації школярів до вивчення німецької мови.

Уперше визначення мотивації з'явилося у статті А. Шопенгауера “Чотири принципи достатньої причини” і у подальшому цей термін увійшов у використання в психолого-педагогічній літературі.

Сьогодні існує значна кількість різних підходів і концепцій у вивченні та визначенні мотивації. Дослідники визначають її як загальну суму мотивів; як один конкретний мотив, як сферу, “...що включає потреби, мотиви, цілі, інтереси у їх складній взаємодії”, “складний багаторівневий регулятор” діяльності людини, його поведінки [582].

Мотивація означає систему факторів, що визначають поведінку людини. Вона спонукає до цілеспрямованої активності, що, у свою чергу, впливає на вибір засобів та прийомів, їх упорядкування для досягнення цілей.

У цілому, мотивацію можна визначити як сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, визначають її види й форми; надають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей.

Мотивація також розглядається як основна рушійна сила у вивченні іноземних мов. Мотиви належать до суб'єктивного світу людини, визначаються її внутрішніми спонуканнями. Людина зможе вивчити іноземну мову, якщо сама відчує потребу в цьому, тобто буде мотивована.

Г. Рогова стверджує, що мотивацію слід розглядати як найважливіший чинник процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність. Важливо пам'ятати, що мотивація це частина суб'єктивного світу учня, вона визначається його власними прагненнями та усвідомленими потребами. Тому так складно викликати мотивацію ззовні. Учитель може лише опосередковано впливати на неї, створюючи відповідні умови, на базі яких в учнів виникає особистісна зацікавленість у роботі [585].

Таким чином, психологи виділяють два види мотивації до вивчення іноземної мови: зовнішню й внутрішню. Складовими внутрішньої мотивації О. Леонть'єв називає базові потреби індивіда у пізнанні, саморозвитку, задоволенні від процесу пізнання і досягнення результату; ентузіазм та

захоплення навчальним процесом [583]. Якщо мотиви, що спонукають до діяльності, не пов'язані безпосередньо з нею, то їх називають зовнішніми.

Зовнішні мотиви поділяються на суспільні (широко соціальні) й особистісні: мотиви оцінки, успіху (коли учні виконують роботу лише заради оцінки, заохочення), самоствердження, або задля уникнення тиску з боку вчителів, батьків. Бажано, щоб були присутні і розвивалися обидва види мотивації. Але основною рушійною силою процесу пізнання називають внутрішню мотивацію. Саме вона є необхідною умовою успішної діяльності у будь якій сфері.

Виділяють чотири характерних прояви внутрішньої мотивації: прагнення до новизни; прагнення до ефективного освоєння світу; прагнення до самодетермінації; самореалізація, самоактуалізація.

Одним із різновидів внутрішньої мотивації є комунікативна мотивація, тобто комунікативні потреби: говорити іноземною мовою з носіями мови, читати художню та спеціальну літературу, писати, наприклад, листи іноземним друзям.

А. Маркова виділяє шість рівнів розвитку мотивації або ставлення до вивчення іноземної мови:

- негативне ставлення – переважають мотиви уникнення неприємностей, відсутність інтересу до процесу й змісту учіння, пояснення невдач зовнішніми факторами. Навчальна діяльність не сформована, неадекватний контроль і самооцінка, відсутність переносу знань у нові умови;

- нейтральне (пасивне) ставлення – нестійкі мотиви до зовнішніх результатів навчання. Відсутність самостійних цілей, виконання окремих навчальних дій за інструкцією і зразком, пасивність у нових умовах та ситуаціях;

- позитивне (аморфне, ситуативне) ставлення – широкий пізнавальний мотив як інтерес до результату навчання і оцінки вчителя. Широкі соціальні мотиви відповідальності, нестійкість мотивів. Сприйнятливість до засвоєння нових знань, розуміння й виконання поставленої навчальної задачі, виконання навчальних дій за інструкцією, за зразком. Підсумковий самоконтроль і самооцінка;

- позитивне (пізнавальне, усвідомлене) ставлення – нові мотиви через самостійно визначені цілі. Навчально-пізнавальні мотиви як інтерес до різних

способів здобуття знань, усвідомлене співвіднесення мотивів і цілей своїх дій.

Використання знань у знайомих умовах;

- позитивне (активне, ініціативне, творче) ставлення – мотиви удосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності (самоосвіта).

Усвідомлене співставлення своїх мотивів і цілей. Знання про методи пізнання, застосування знань у нових умовах, використання навчальної діяльності у необов'язкових ситуаціях, продуктивний рівень засвоєння знань. Прогностичні уміння, самоконтроль і самооцінка; перехід до самоосвіти, перенос способів діяльності у нові умови, вияв ініціативи;

- позитивне (особистісне, відповідальне, дієве) ставлення – мотиви удосконалення способів взаємодії з іншими у процесі навчально-пізнавальної діяльності, співставлення мотивів, подолання конфлікту мотивів на основі стійкої внутрішньої позиції, мотиви відповідальності на основі усвідомлення причетності до результатів спільної навчальної діяльності. Бажання використати знання на практиці, сприйняття навчання як соціально значущої діяльності, розуміння себе як суб'єкта цієї діяльності, який активно й самостійно ставить цілі. Готовність до взаємодії з іншими; швидкий темп просування у навчанні [584].

Таким чином, кожен учитель має прагнути досягти позитивного, особистісного, відповідального, дієвого ставлення до вивчення іноземної мови.

Дослідники проблеми мотивації навчання іноземної мови О. Фомберг, Л. Печеникова, І. Луговська визначають такі мотиви вивчення іноземної мови:

1. Спілкування як соціально-культурна потреба людини;
2. Довгострокові плани, пов'язані зі створенням сім'ї або бізнесу;
3. Професійна й освітня орієнтація;
4. Любов до мови й бажання інтелектуального розвитку;
5. Атмосфера приємного спілкування на заняттях та любов до вчителя;
6. Доступ до засобів масової інформації;
7. Знання мови як основного засобу міжкультурного спілкування;
8. Труднощі, що викликають напруження пізнавальних сил та здібностей;

9. Отримання позитивної оцінки як зовнішній, але необхідний фактор для оцінювання знань та умінь студентів [589].

Дієвим способом підвищення мотивації вважають змістовну цінність мовленнєвого матеріалу, його адекватність життєвим інтересам учнів. Виходячи з цього, відбір та систематизацію змісту навчального матеріалу з німецької мови необхідно здійснювати відповідно до наступних принципів:

- комунікативної спрямованості: оволодіння мовним матеріалом спрямоване на розширення мовленнєвих задач, на задоволення комунікативних потреб учнів;

- особистісної спрямованості: учнів цікавить та інформація, що є актуальною для їх віку, інтересів, захоплень;

- міждисциплінарності, що дозволяє максимально використовувати освітні й виховні можливості інших дисциплін у навчанні німецької мови, формуванні й розвитку дітей ;

- автентичності та відкритості. Цей принцип передбачає використання у процесі навчання інформації з оригінальних джерел, у тому числі ресурсів мережі Інтернет, засобів масової інформації та телекомунікації.

Таким чином, навчальний матеріал, що є інформативним й особистісно-орієнтованим, дозволяє учням розширити знання, сформувати уміння й навички міжособистісної іншомовної комунікації, сприяє розвитку мотивації до вивчення іноземної мови.

Наступним етапом є організація навчальної діяльності. Оскільки зміст навчального матеріалу засвоюється у процесі навчання, то важливим є питання вибору ефективних форм, методів та засобів навчання німецької мови.

Розглянемо, на наш погляд, найбільш ефективні з них, що сприяють створенню та збереженню мотивації до вивчення німецької мови.

Інформаційно-комунікаційні технології. Використання комп'ютерів у навчальній діяльності є одним із дієвих способів підвищення мотивації та індивідуалізації навчання; оптимізації умов розумової діяльності. На заняттях з

німецької мови за допомогою комп'ютера можна вирішувати цілу низку дидактичних задач:

- формувати уміння й навички читання;
- удосконалювати уміння письмового мовлення;
- розширяти словниковий запас;
- розвивати навички аудіювання.

Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють проводити інтегровані уроки з використанням музики, анімації; забезпечують високий ступінь диференціації навчання; сприяють удосконаленню контролю знань за допомогою електронних тестів; дають змогу раціонально організувати навчальний процес із застосуванням електронних посібників. Така форма роботи завжди є цікавою для учнів. Вони можуть працювати з матеріалом за різними видами мовленнєвої діяльності; здійснювати віртуальні екскурсії Німеччиною, переглядати інтерактивні презентації та відеосюжети.

Крім того, сьогодні існує велика кількість навчальних блогів, що будуть цікаві учням та надають можливість практикувати живу розмовну мову.

За допомогою комп'ютера можна проводити і контроль знань учнів у вигляді тестування.

Використання пісень як засобу навчання. Ще одним джерелом автентичної мови є пісні. Використання пісень на уроках завжди викликає чималий інтерес та приплив ентузіазму; стимулює до вивчення культури країни. Популярні пісні довго не забуваються і дають можливість вивчення цікавих мовленнєвих конструкцій, сленгових слів; сприяють кращому запам'ятовуванню граматичних конструкцій, підвищують настрій та мотивацію до вивчення мови.

Учням старшої школи можна запропонувати й таку форму роботи як художній переклад пісень та віршів. Це може бути конкурс кращого перекладу з виразним декламуванням як німецькою так і рідною мовами.

Дидактичні ігри. Великий інтерес викликає використання на уроках німецької мови різних видів дидактичних ігор.

Навчальні ігри – це особливим чином організоване завдання, що потребує емоційних та розумових сил. Гра на уроках сприяє реалізації важливих методичних завдань:

1. Створює психологічну готовність учнів до спілкування іноземною мовою.
2. Робить процес навчання захопливим, а настрої учнів – бадьорим і робочим.
3. Розвиває здібності аналізувати, порівнювати та узагальнювати.
4. Робить емоційно привабливим повторення мовленнєвих моделей та стандартних діалогів.

У грі всі учні знаходяться в однакових умовах, як ті, хто має достатній рівень знань, так і ті, хто має проблеми у навчанні. Більше того, такі учні можуть стати переможцями, виявивши кмітливість та винахідливість. Почуття рівності, атмосфера радості та захоплення, відчуття посильності завдань – усе це сприяє подоланню скутості, сорому, що заважають вільно використовувати у мовленні слова, вирази іноземною мовою. Таким чином, підвищується самооцінка учнів і вони відчують себе рівними серед однокласників, що позитивно впливає на результати навчання.

Серед популярних дидактичних ігор для вивчення німецької мови можна назвати і «Domino», «Ein Magisches Quadrat», «Findet das Paar», різноманітні кросворди, вікторини, які сприяють розвитку лексичних, граматичних, фонетичних навичок.

Отже, дидактична гра це ефективний спосіб мотивації та підвищення якості й продуктивності навчання німецької мови.

Відеоматеріали. Серед інших дієвих способів підвищення мотивації та формування мовленнєвої компетенції методисти називають аутентичні відеоматеріали. Сучасні учні відрізняються тим, що телевізор, комп'ютер, інтернет викликають у них значний інтерес і є частиною їхнього життя. Тому використання відеоматеріалів на уроках буде для них більш цікавим, ніж читання текстів з підручників та виконання типових лексико-граматичних вправ.

Відеоматеріали є дієвим засобом розвитку різних психологічних процесів, зокрема, уваги та пам'яті. Науково доведено, що ступінь продуктивності

навчання залежить від того, наскільки сильно задіяні та напружені органи чуття під час сприйняття інформації. Матеріал краще засвоюється, коли він представлений різноманітними формами. Для опанування іноземної мови недостатньо лише простих ілюстрацій та наочних образів, а потрібні й різноманітні асоціації. Художні та анімаційні фільми можуть успішно вирішити цю задачу, оскільки надають можливість вивчити мову певної країни детально, спираючись на збережені в пам'яті образи героїв, їх діалоги, фрази, яскраві цитати, крилаті вирази тощо. Крім того, вивчення мови відбувається паралельно з вивченням культури, історії, традицій країни. Такий спосіб є достатньо результативним, оскільки наочність це один із провідних методів та принципів навчання, що сприяє підвищенню інтересу та уваги до опанування мовою, підвищує мотивацію студентів [586].

Наступною причиною є автентичність мовного матеріалу – він не спрощений, дійові особи говорять з акцентом, типовим для тієї чи іншої місцевості, мовний матеріал сучасний, використовуються загальноприйняті вирази та ідіоми. Візуальна інформація (мова тіла, жестів), представлена у відеофільмах, допомагає краще зрозуміти мову завдяки тому, що учні можуть бачити більше, ніж коли вони просто сприймають мову на слух. Таким чином реалізується принцип занурення у соціокультурне мовленнєве середовище країни, мова якої вивчається; створюється ілюзія залучення учнів до природного мовного середовища, моделюється комунікативна ситуація [581].

Важливим критерієм при виборі фільму є лінгвістичні особливості мови героїв. Саме лексична насиченість діалогів мовними кліше, ідіомами та побутовими типовими фразами надає змогу учням краще зрозуміти лінгвокультурні та соціолінгвістичні особливості країни, мову якої вони вивчають. На цьому етапі важливим є грамотний добір вправ, що сприятиме запам'ятовуванню та відтворенню лексичних одиниць, наприклад: *füllt die Lücken aus, findet Synonyme / Antonyme, ergänzt den Dialog, wählt das passende Wort aus dem Kasten*. Таким чином, учні будуть більш уважними до діалогів або

монологів героїв, що дозволить швидше оволодіти новою лексиною, запам'ятати автентичні ідіоми та висловлювання.

Цікаві відеоматеріали залежно від рівня мовної підготовки можна знайти на сайті Гете інституту (*Märchenhaft – zwölf Ideen für den Unterricht; Deutsch lernen auf TikTok und Instagram; Unsere Strasse*) та Deutsche Welle (*Harry – gefangen in der Zeit, Radio D; Deutsch Mobil, Deutschland Labor, Deutsch lernen mit Jojo*).

Таким чином, використання відеоматеріалів на уроках німецької мови дозволяє урізноманітнити зміст уроків, зробити процес навчання захопливим та емоційно-привабливим, розширює світогляд та комунікативну культуру учнів, розвиває мовленнєву здогадку, формує лінгвокраїнозначу компетенцію, підвищує інтерес до вивчення німецької мови. Використання відеоматеріалів сприяє розвитку самомотивації, коли цікавий сам матеріал; та мотивації, коли учню доводять, що він може зрозуміти німецьку мову, незалежно від рівня володіння нею. Це приносить задоволення й спонукає до подальшого самовдосконалення.

Отже, можна констатувати, що формування мотивації учнів до вивчення німецької мови це складна, багатоаспектна проблема, що привертає увагу багатьох дослідників. Нами визначено, що підвищення рівня мотивації може відбуватися через:

- доброзичливе ставлення з боку вчителя;
- використання різноманітних дидактичних ігор;
- використання відеоматеріалів, пісень, віршів тощо;
- залучення можливостей інформаційно-комунікаційних технологій.

Однак, розв'язання даної проблеми не обмежується лише використанням запропонованих методів і прийомів.

Подальшого дослідження потребують питання популяризації вивчення німецької мови; використання творчих завдань; організація позакласної та самостійної роботи учнів.

10.46299/ISG.2022.MONO.PED.2.9.10

9.10 Специфіка формування soft skills у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту

Значне зростання кількості надзвичайних ситуацій природного, техногенного, соціального і воєнного характеру, безсумнівно, свідчать про потребу в ефективній професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, чия головна мета спрямована на збереження людських життів, навколишнього середовища і сприяння економічному розвитку країни. Вчасне виявлення проблем у сфері цивільного захисту, чітке формулювання завдань та окреслення оптимальних шляхів їх вирішення, вміння працювати в команді, бути комунікабельним, стресостійким і готовим до змін є необхідною умовою успішного здійснення службових обов'язків щодо реалізації заходів із запобігання виникнення надзвичайних ситуацій, прогнозування і оцінювання соціально-економічних наслідків надзвичайних ситуацій, проведення рятувальних та інших невідкладних робіт з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, оповіщення населення про загрозу, ліквідації наслідків воєнних дій у населених пунктах та на територіях, що зазнали впливу засобів ураження, навчання населення щодо поведінки та дій у разі виникнення надзвичайної ситуації [591] тощо. Виконання зазначених завдань служби цивільного захисту потребує, окрім високого рівня сформованості професійних умінь і навичок і, водночас, вміння налагоджувати і підтримувати професійно орієнтовану комунікацію, відрізнятися інноваційним мисленням, володіти умінням швидко приймати рішення в критичних ситуаціях, досягати поставлених цілей, зберігати внутрішню автономію, адекватно реагувати на критику, виявляти лідерські й організаційні здібності тощо, що актуалізує необхідність формування soft skills (зважаючи на загальноприйнятність, використовуватимемо англomовний варіант терміну у подальшому дослідженні) у майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Ключовим аспектом, що визначає напрям нашого дослідження, є специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного

захисту. У своєму дослідженні М. Козяр і А. Литвин наголошують, що система професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту повинна забезпечити безперебійне й ефективне комплектування особовим складом підрозділів, що покликані запобігати і ліквідувати надзвичайні ситуації. Зазначена система охоплює навчальні заклади різних рівнів, а також передбачає допрофесійну підготовку та підвищення кваліфікації фахівців у галузі цивільного захисту. «Особливе місце в цій системі належить вищим навчальним закладам, які є складовою професійної освіти, тісно пов'язані з динамікою суспільного розвитку, гнучко реагують на зміни соціального замовлення, потреби галузі цивільного захисту, запити курсантів і студентів» [592]. Професійна підготовка майбутніх фахівців служби цивільного захисту здійснюється за напрямками професійного спрямування («Пожежна безпека», «Цивільний захист», «Охорона праці») першого і другого рівнів вищої освіти здійснюється в системі профільних закладів вищої освіти, до якої належать Національний університет цивільного захисту України, Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України та Львівський університет безпеки життєдіяльності.

Закономірно, що суб'єктами навчання, які становлять науковий інтерес нашого дослідження, є майбутні фахівці служби цивільного захисту, а саме – курсанти першого рівня вищої освіти, оскільки умови їхньої підготовки у профільному закладі вищої освіти найбільш наближені до специфічних умов майбутньої професійної діяльності. До таких умов належать: чітке дотримання статуту, просторово-часові обмеження (проживання у службовому гуртожитку, чітко відведена кількість часу на прийом їжі, відпочинок, сон, самопідготовку тощо), щоденна стройова підготовка, спеціальні фізична, медична та психологічна підготовка, носіння форменого одягу і знаків розрізнення тощо.

Продовжуючи науковий пошук щодо професійної підготовки майбутніх фахівців пожежної безпеки [593], уточнимо **специфіку професійної підготовки** майбутніх фахівців служби цивільного захисту. Згідно з Кодексом цивільного захисту України «особи, зараховані на перший курс навчання навчальних

закладів цивільного захисту, віком від 17 років, зокрема ті, яким 17 років виповнюється у рік зарахування на навчання, прирівнюються до осіб, прийнятих на службу цивільного захисту» [591].

Ю. Ненько трактує поняття «професійна підготовка майбутнього фахівця служби цивільного захисту» як «цілеспрямований процес опанування сукупності світоглядних, загальнокультурних і спеціальних знань, умінь, навичок і досвіду для успішного виконання завдань за призначенням» [594].

Визначальним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту є службова дисципліна – «бездоганне та неухильне виконання особами рядового і начальницького складу службових обов'язків, а саме:

- виконувати вимоги Присяги, контракту, наказів начальників, дотримуватися статуту та інших нормативно-правових актів;
- захищати життя, здоров'я, права та власність громадян, територію, інтереси суспільства і держави у разі виникнення надзвичайних ситуацій;
- бути чесним, сумлінним і дисциплінованим;
- стійко переносити всі труднощі та обмеження, пов'язані із службою, не шкодувати сил під час виконання поставлених завдань;
- постійно вдосконалювати професійну майстерність, підвищувати свій професійний рівень;
- додержуватися норм професійної та службової етики, не вчиняти дій, що можуть призвести до неналежного виконання службових обов'язків, бути вільним від впливу політичних партій і громадських організацій;
- поважати людську гідність і бути готовим у будь-який час надати допомогу людям;
- сприяти зміцненню службової дисципліни, виявляти повагу до начальників та старших за званням, бути ввічливим, дотримуватися правил внутрішнього розпорядку, носіння встановленої форми одягу, вітання та етикету;

– зберігати державну таємницю та іншу інформацію, що охороняється законом» [595].

Громадяни України, які вперше приймаються на службу цивільного захисту, особисто складають та скріплюють власноручним підписом присягу.

Професійна діяльність фахівців з пожежної безпеки регламентується на законодавчому рівні. Відповідно до Кодексу служби цивільного захисту України [591] фахівці служби цивільного захисту (рятувальники) зобов'язані:

1) бути ініціативними, самовідданими та наполегливими під час ліквідації наслідків надзвичайної ситуації;

2) активно проводити аварійно-рятувальні та інші невідкладні роботи, гасіння пожеж та вживати всіх необхідних заходів для рятування населення, надання йому домедичної та іншої допомоги, не допускати невиправданого ризику;

3) дотримуватися технології проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт;

4) у разі виявлення у позаслужбовий час пожежі або іншої надзвичайної ситуації повідомити про неї аварійно-рятувальному (пожежно-рятувальному) підрозділу і до його прибуття взяти на себе рятування населення, керівництво аварійно-рятувальними роботами або гасінням пожежі та організувати надання домедичної допомоги постраждалим;

5) проходити періодичну підготовку з питань надання домедичної допомоги постраждалим внаслідок надзвичайних ситуацій;

6) виконувати вимоги відповідних статутів, положень, правил з питань проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, гасіння пожеж;

7) удосконалювати свої професійні здібності, постійно підтримувати свій фізичний стан на належному рівні;

8) утримувати в готовності до використання засоби цивільного захисту;

9) роз'яснювати громадянам правила безпечної поведінки з метою недопущення надзвичайних ситуацій і порядок дій у разі їх виникнення;

10) зберігати в таємниці державну, службову та конфіденційну інформацію, що стала їм відомою у зв'язку з виконанням службових обов'язків.

Важливо відмітити, що стрімкий технологічний, соціально-економічний, геополітичний і демографічний розвиток породжують нові професії і види занять і, частково витісняють з ринку праці інші. Відповідно, компетенції варіюється і трансформуються, що призводить до певних проблем в управлінні і організації професійної діяльності. Виникає гостра необхідність у підготовці майбутніх фахівців, які володіють такими знаннями, уміннями і навичками, що дозволять фахівцю адаптуватися до мінливих вимог ринку праці і успішно реалізуватися як професіонал.

Відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України у галузі знань 26 «Цивільна безпека» [596] до загальних компетентностей майбутніх фахівців служби цивільного захисту зараховують:

- здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;
- здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя;
- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;
- здатність спілкуватися іноземною мовою;
- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел;
- навички міжособистісної взаємодії;
- здатність працювати як в команді, так і автономно;

- навички здійснення безпечної діяльності;
- прагнення до збереження навколишнього середовища.

На думку М. Козяра та А. Литвина «якість підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини у закладах вищої освіти ДСНС України підвищиться, якщо: забезпечуватимуться ефективна профорієнтація та профвідбір молоді на відповідні спеціальності; зміст професійної підготовки враховуватиме компетентнісний і міждисциплінарний підходи, багаторівневості і регіональні потреби ДСНС, зумовлені станом безпеки місцевих об'єктів; поетапна технологія професійно-екстремальної підготовки забезпечуватиме мотивацію, активне включення в навчання, послідовне оволодіння інтегрованою сукупністю професійних завдань у різноманітних надзвичайних ситуаціях, вироблення професійно важливих якостей і становлення чіткої професійної позиції молодих рятувальників» [592]. Можемо зробити висновок, що формування професійної компетентності у майбутніх фахівців служби цивільного захисту нерозривно пов'язане із формуванням у них загальної компетентності – *soft skills*.

З'ясуємо сутність *soft skills* у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту. Теоретико-методологічні засади формування гнучких навичок у майбутніх фахівців досліджували такі українські і зарубіжні вчені: Н. Бурмакіна, А. Гарага, Д. Гесселберг, О. Глазунова, Л. Іванова, К. Коваль, І. Москера, Ю. Ненько, Л. Пінчук, Л. Скорнякова, Н. Тілкіна, Б. Тріллінг, Ч. Фейдл, Н. Філатова та ін. Аналіз зарубіжної освітньої практики показав, що емоційні й комунікативні якості розглядаються як *soft skills*, або «м'які» / «гнучкі» навички, що доповнюють *hard skills* – технічні / «тверді» / професійні навички. Якщо *hard skills*, як правило, підлягають вимірюванню і характеризуються очевидною конкретикою, то *soft skills* мають універсальний характер і є важливими для успішного професійного і життєвого самовизначення людини.

Ж. Діденко трактує поняття «*soft skills*» як «комплекс умінь або навичок, необхідних для міжособистісного спілкування, досягнення цілі за допомогою критичного та творчого мислення, а також особистісних складових частин

емоційного інтелекту, що впливають на життя та працевлаштування майбутніх фахівців» [597].

Soft skills – це сукупність навичок та особистих характеристик фахівця, володіння котрими сприяє досягненню успіху у професійній сфері, тобто володіння «м'якими» навичками дозволяє використовувати якомога ефективніше свої знання і «технічні» навички [598].

О. Казачінер [599] зазначає, що soft skills складно виміряти, тому їх оцінювання часто має суб'єктивний характер (чесність, ініціативність, працелюбність, здатність до навчання, творчі здібності тощо). Soft skills – це перелік особистих характеристик, що певним чином пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Ключова різниця в оволодінні soft skills і hard skills полягає в тому, що перших складно навчитися з літератури або під час виконання своїх функціональних обов'язків.

Г. Мозгова і В. Євтушенко [598] виділяють такі основні ознаки soft skills:

- приналежність до сукупності рис особистості;
- труднощі у процесі вимірювання;
- оцінювання найчастіше є суб'єктивною;
- сприяння успішній реалізації у професійній діяльності;
- необов'язковий характер, поєднання зі спеціальними навичками професіоналізму фахівця;
- підвищення ефективності праці;
- важливість для будь-якої професійної діяльності;
- застосування у професійній діяльності і повсякденному житті.

Згідно з дослідженням Wall Street Journal, 92 % роботодавців підтвердили, що soft skills важливі або важливіші за технічні навички, і 89 % наголосили на недостатньому рівні сформованості відповідних навичок у потенційних працівників [600].

У своєму дослідженні Г. Мозгова і В. Євтушенко доходять висновку, що, не зважаючи на те, що soft skills менш спеціалізовані, менш прив'язані до

конкретних професій і більше відповідають загальним вимогам суспільства та особистості кандидата, єдиного підходу до визначення переліку м'яких навичок не існує [598].

Здійсимо типологічну характеристику soft skills у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Ж. Діденко [597] виділяє такі три групи soft skills: 1) комунікативні навички; 2) особистісні навички; 3) професійні навички.

Комунікативні навички характеризують відносини фахівця з суспільством і містять такі вміння: міжособистісне спілкування, вміння переконувати, вміння працювати у команді, вміння слухати; вміння виконувати інструкції; вміння вирішувати конфліктні ситуації тощо.

Особистісні навички – це якості фахівця, що певним чином характеризують її особистість, за допомогою яких фахівець може впоратися з проблемами, пристосуватися до незвичайних умов, уміє ставити цілі і виконувати їх за певний проміжок часу, спрямовані на управління власними емоціями, власним розвитком. До таких навичок належать: вміння створювати презентації, вміння креативно і критично мислити, вміння ставити цілі та досягати їх, вміння управляти часом (тайм-менеджмент), емоційний інтелект.

Професійні навички, спрямовані на вирішення загально професійних завдань, передбачають: вміння проявляти ініціативу, вміння вчитися, вміння адаптуватися (гнучкість), лідерські навички, вміння спілкуватися тощо.

Н. Зінукова [601] справедливо зауважує, що для різних видів діяльності пріоритетними є різні види soft skills. В цілому науковчиня виокремлює такі три групи:

- соціально-комунікативні навички (комунікативні навички, міжособистісні навички, групова робота, лідерство, соціальний інтелект, відповідальність, етика спілкування);

- когнітивні навички (критичне мислення, навички вирішення проблем, новаторське (інноваційне) мислення, управління інтелектуальним

навантаженням, навички самонавчання, інформаційні навички, тайм-менеджмент);

– особистісні якості і складові емоційного інтелекту (емоційний інтелект, чесність, оптимізм, гнучкість, креативність, мотивація, емпатія).

Слід зазначити, що окремі навички та якості можуть існувати на перетині означених компонентів.

Г. Мозгова і В. Євтушенко згрупували soft skills у залежності від їхнього призначення:

1) допомагають вирішувати складні завдання (критичне та структуроване мислення / здатність вирішувати проблеми, креативність, комунікабельність, вміння працювати в команді);

2) допомагають адаптуватися до мінливого середовища (адаптивність, допитливість, ініціативність, цілеспрямованість, емоційний інтелект, лідерство, мотивація, позитивне мислення, самоменеджмент, любов та здатність, до навчання, стресостійкість, відповідальність, управління конфліктами, соціальна та культурна обізнаність) [598].

Відповідно до звіту Всесвітнього економічного форуму про майбутні робочі місця, прогнозованими на 2025 рік як найбільш затребувані є такі навички: 1) аналітичне мислення та інновації; 2) активне навчання та стратегії навчання; 3) комплексне розв'язування задач; 4) критичне мислення та аналіз; 5) творчість, оригінальність та ініціативність; 6) лідерство та соціальний вплив; 7) використання технологій, моніторинг та контроль; 8) технологія проектування та програмування; 9) стійкість, стресостійкість і гнучкість; 10) міркування, розв'язування проблем і ідей; 11) емоційний інтелект; 12) усунення несправностей та досвід користувача; 13) сервісна орієнтація; 14) системний аналіз та оцінка; 15) переконування та переговори [600]. Зазначені навички дотичні до загальних і професійних компетентностей, необхідних для майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

За С. Нестулею [602], основними компонентами освітнього середовища закладу вищої освіти, на що звертаємо увагу у процесі нашого дослідження, є:

- суб'єктний (всі учасники освітнього процесу);
- аксіологічний (призначення і профіль закладу вищої освіти, специфіка підготовки майбутніх фахівців, історія і традиції, стратегія розвитку закладу, корпоративна культура тощо);
- змістовий (нормативні документи, які регламентують навчально-виховну діяльність, силабуси, робочі програми, проекти співпраці, програми подвійного диплому тощо);
- процесуальний (форми організації навчально-виховного процесу, методи і технології навчання, управлінські структури і механізми організації освітнього процесу у закладі вищої освіти);
- дидактичний (дидактичні матеріали для організації освітнього процесу – підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації тощо).

Беручи до уваги зазначені вище компоненти освітнього середовища ЗВО, детальніше охарактеризуємо формування soft skills у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Не претендуючи на повноту переліку, вважаємо, що важливими для ефективної реалізації майбутньої професійної діяльності у службі цивільного захисту є такі різновиди soft skills: комунікативна компетентність, лідерська компетентність, критичне мислення і здатність приймати рішення, уміння працювати у команді, стресостійкість.

Зупинимося на значенні виокремлених компонентів soft skills у підготовці майбутніх фахівців служби цивільного захисту.

Сформованість комунікативної компетентності у майбутніх фахівців, насамперед, означає готовність до виконання професійних обов'язків у сфері комунікування і врегулюванням взаємин у соціумі.

У своєму дослідженні М. Карп'юк звертається до поняття «комунікативна вправність і ерудиція», що, на думку науковчині, є «складним багатоаспектним феноменом, основу якого становлять конкретні здібності й здатності, зокрема: встановлювати та підтримувати необхідні контакти з колегами й іншими членами суспільства; вміння слухати і чути партнера по комунікації; уміння

розуміти іншого й бути зрозумілим для інших; уміти за словами відчувати психостан співрозмовника, його емоції та почуття, що проявляються в діалозі і є потужним чинником досягнення кінцевого результату професійної взаємодії; контролювати власні емоції; усувати власні негативні оцінки й реакції щодо позиції партнера; докладати конструктивних зусиль для збереження гармонійних, толерантних стосунків; адекватно і конструктивно впливати на партнерів по комунікації; логічно, лаконічно й точно формулювати власні думки; вміти робити соціально-професійний прогноз ситуацій; максимально точно оцінювати позитивні і негативні аспекти професійної комунікації; успішно управляти процесом комунікативної діяльності під час виконання конкретних професійних функцій тощо» [603].

Ж. Діденко пропонує приділяти належну увагу культурі діалогового писемного спілкування: «комунікативні навички допомагають розвивати відносини з людьми, підтримувати розмову, ефективно поводитися під час спілкування з оточуючими. Однією з найбільш важливих навичок у сучасному світі є вміння ділового електронного листування. Фахівець повинен вміти писати лаконічні й чіткі листи, дотримуючись відповідного формату й тону листування» [597]. Виконання службових обов'язків фахівця служби цивільного захисту передбачає писемним мовлення, тому мовна підготовка займає чільне місце у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Комунікативну компетентність також досліджують у контексті формування особистості лідера: «комунікативне лідерство викликає довіру, переконує, дозволяє розуміти, відчувати мовленнєву ситуацію і ситуацію спілкування, досягати поставленої мети за допомогою мови, не порушуючи при цьому професійно-комунікативної рівноваги. Ефективність комунікації забезпечується когнітивним (інформативність, логічність, повноту висвітлення), психологічним (адекватність та умови ситуації, відповідність етичним нормам) і мовним (правильність, відповідність нормам мовного етикету) аспектами» [604]. Зазначене є також актуальним у контексті підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, оскільки лідер має можливість говорити і бути почутим,

більш повно висловлювати свої міркування, проявляти активність, різносторонньо розвиватися тощо.

У дисертаційному дослідженні, присвяченому проблемам професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, Ю. Ненько [594] виокремлює специфічні особливості професійно орієнтованої комунікативної діяльності означених фахівців, серед яких – регламентація комунікативної діяльності вимогами статутів, інструкцій і настанов, заснованих на принципах суворої субординації; категоричність, стислість; цільова спрямованість; реалізація статутних категорій, понять і термінів; за умов надзвичайної ситуації – підвищена стресогенність; спонтанність і ситуативність, часові обмеження, що створюють додаткове психологічне навантаження, робота в засобах захисту органів дихання та шкіри, які обмежують огляд, рухи, наявність технічних і психологічних бар'єрів.

Змістовий матеріал, що стосується формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців служби цивільного захисту представлено у рамках викладання навчальних дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (англійська, німецька)», «Філософія», «Історія та культура України» тощо і відповідних дидактичних напрацювання.

Таким чином, сформованість комунікативної компетентності у майбутніх фахівців служби цивільного захисту сприяє успішному професійному спілкуванню і реалізації професійних завдань, що передбачають використання мовних і мовленєвих засобів, досягненню поставлених цілей, встановленню необхідних контактів з колегами й іншими членами суспільства; розвитку вміння слухати і чути партнера по комунікації тощо.

Зважаючи на специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, а саме: статутні відносини, субординація, службова дисципліна, і сутність майбутньої професійної діяльності – особливого значення набуває формування лідерської компетентності.

На думку низки вчених [605], основною метою організації цілеспрямованої підготовки лідерів є суспільних запит. Зважаючи на це, підготовка суб'єктів

нашого дослідження має передбачати розв'язання системної цілісності таких завдань:

- 1) виявлення потенційних лідерів;
- 2) формування й забезпечення належного рівня їх професійної і соціальної компетентності;
- 3) розвиток як професійно і соціально значущих, так і специфічних лідерських особистісних рис і якостей та формування лідерської позиції.

Досягнення означених завдань можливе при застосуванні системного підходу до організації і практичної реалізації цілісного освітнього процесу, що означає: чітке бачення стратегічних цілей навчання, виховання і особистісний розвиток кожного суб'єкта навчання, прагнення науково-педагогічних працівників до розвитку власного лідерського потенціалу і необхідних справжньому лідерові особистісні риси і якості. Такий підхід орієнтує майбутніх фахівців на успішну професійну діяльність і задоволення від повсякденного життя відповідно до обраної життєвої стратегії, а також на здатність ефективно організовувати професійну діяльність [605].

Вчені також наголошують, що формування лідерської компетентності не лише у засвоєнні певної системи знань і розвитку необхідної сукупності рис і здібностей, а також в отриманні здобувачами знань, умінь й навичок ефективно використовувати їх у життєвій практиці і професійній діяльності. «Саме орієнтація освітнього процесу підготовки лідерів на це надзавдання може забезпечити бажану ефективність їхньої підготовки, яка б відповідала потребам нашого суспільства в лідерах, здатних успішно подолати ту глибоку і тривалу кризу, яку переживає сьогодні Україна. Така висока значущість ефективної підготовки лідерів висуває її на рівень загальнодержавної проблеми й підвищує відповідальність вищої школи» [605].

Змістовий компонент освітнього середовища щодо формування лідерської компетентності у майбутніх фахівців служби цивільного захисту представлено у рамках викладання навчальних дисциплін: «Основи управління», «Філософія»,

«Організація служби і підготовки», «Основи спеціальної та військової підготовки» тощо.

Важливим для майбутніх фахівців служби цивільного захисту є критичне мислення і здатність приймати рішення. Поняття «критичне мислення» трактується як «особливий вид розумової діяльності спрямований на: вироблення стратегій прийняття рішень у проблемних ситуаціях на основі здобуття і опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролювальних, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, у тому числі власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності» [604]. Критичне мислення дає можливість оцінювати професійні завдання з різних точок зору і сприяє уникненню помилок, що пов'язані з неточністю або недостатністю інформації.

Окрім того, майбутні фахівці служби цивільного захисту мають чітко орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію і уникати негативного впливу маніпуляцій. Неправдива інформація, метою якої є дезінформування населення, пропаганда певних ідей і переконань, психологічний тиск, створення атмосфери паніки і недовіри, залякування тощо, є інструментом інформаційної війни, що регулярно має місце у сучасному світі.

Погоджуємося з твердженням, що в часи потужного розвитку інформаційних технологій і циркулювання великих за обсягом інформаційних потоків користувачі соціальних медіа не завжди в змозі чітко визначити якість контенту, розмежувати правдиву і неправдиву інформацію, як наслідок – стають жертвами маніпуляторів. Формування критичного мислення у майбутніх фахівців цивільного захисту є одним із шляхів протидії дезінформації і захисту від неправдивої, спотвореної інформації [605]. Високий рівень сформованості критичного мислення дозволяє виявити неправдивий контент за рахунок звіряння інформації з першоджерелом, фактчекінгу, звернення уваги на деталі, аналізу, зіставлення, структуризації, оцінювання і адекватної інтерпретації даних.

Процес професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту і професійна діяльність зазначених відбуваються в різних групах і колективах. Уміння працювати у команді є запорукою ефективної реалізації професійних завдань сфері цивільного захисту. Уміння працювати в команді передбачає уміння слухати, здатність бачити єдину мету і знаходити шляхи її досягнення, вміння поєднувати власні амбіції із колективною справою, готовність підтримати, вміння переконувати і знаходити компроміс тощо.

Чимало дослідників сходяться на думці, що ефективність діяльності команди залежить не лише від організаційних та управлінських, але й індивідуальних чинників, які безпосередньо стосуються кожного члена команди, а саме: відбір фахівців з технічними і міжособистісними навичками та уміннями (компетенціями); ступінь мотивації кожного члена команди, а також ступінь опору, який потрібно подолати; визначення ключових ролей у команді. При цьому слід врахувати характер діяльності членів команди, щоб уникнути небажаної конкуренції між ними [606].

У своєму дослідженні Н. Морзе і Л. Варченко-Троценко [607] вказують на два рівні відповідальності у процесі роботи в команді:

- індивідуальна – кожен учасник команди відповідає за чітко визначену задачу у межах групового завдання;
- групова – учасники працюють спільно для отримання кінцевого результату застосовуючи спілкування, обговорення, досягнення певних домовленостей тощо.

Окрім того, міжособистісна взаємодія виникає в певних комунікативних (міжособистісних) ситуаціях. Комунікативна компетентність визначається сукупністю здібностей, знань та умінь, необхідних для ефективної взаємодії у згуртованій команді. Високий рівень комунікативної компетентності дозволяє кожному членові команди: уміти прощати недоліки; уникати конфліктних ситуацій; грамотно і конструктивно розв'язувати конфлікти; уважно слухати і чути партнера; регулювати власні емоції, що виникають в процесі взаємодії; забезпечувати високу етику взаємостосунків; аргументовано викладати власну

точку зору; формулювати контраргументи на захист своєї позиції; цивілізовано впливати на співрозмовника, протистояти маніпулюванню [606].

Формування уміння працювати в команді потребує від майбутніх фахівців служби цивільного захисту, окрім достатнього рівня сформованості комунікативної компетентності, ще й сформованість лідерської компетентності. З точки зору лідера, уміння керувати командою передбачає уміння структурувати команду, організовувати спільну діяльність учасників команди, активізувати роботу членів команди, мотивувати, забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат в команді, вчасно реагувати на можливе виникнення конфліктних ситуацій, визначати ефективність командної роботи у процесі досягнення бажаного результату діяльності тощо.

Відзначимо, що професійно важливою навичкою для майбутніх фахівців служби цивільного захисту є стресостійкість. Професійна діяльність у службі щоденно пов'язана з ризиками і вимагає від фахівців максимальної сконцентрованості, чіткості і злагодженості дій, здатності протистояти негативному впливу, зберігати власне фізичне і психологічне здоров'я, швидко адаптуватися до нових умов тощо.

Психологічна підготовка означених фахівців і формування стресостійкості відбуваються у процесі вивчення навчальних дисциплін: «Психологія діяльності в особливих умовах» «Культура безпеки», «Організація робіт у непридатному для дихання середовищі» тощо, а також виконання спеціально організованого комплексу заходів, зокрема – тренування на вогневій смузі перешкод, на тренувально-тренажерних комплексах, симуляторах віртуальної реальності з метою відпрацювання у майбутніх фахівців професійно важливих психологічних якостей, а також участь у психологічних тренінгах і програмах психологічного розвантаження тощо.

Організація освітнього процесу, в якому відбувається розвиток особистості майбутнього фахівця служби цивільного захисту, насамперед, формування soft skills, є доволі кропітка і потребує організації цієї підготовки і вибір ефективного

психолого-педагогічного інструментарію, системне застосування якого здатне забезпечити досягнення очікуваних результатів.

Н. Зінукова акцентує на ролі методів і технологій ігрового навчання у процесі формування soft skills: «реалізація методів ігрового навчання передбачає моделювання професійних ситуацій, спільний аналіз та вирішення проблем, що сприяє виробленню власних цінностей, співробітництву. Найбільш ефективними методами вважаємо: метод ділових (форма моделювання професійної дійсності, імітації конкретних професійно спрямованих, конфліктних ситуацій), сюжетно-рольових (імпровізоване розігрування заданої ситуації), ситуативних (представлення обраного для розігрування фрагмента професійно спрямованої ситуації та презентація здобувачами професійних або посадових обов'язків її учасників), соціально-психологічних (ігри з уявними ситуаціями, що передбачають відтворення складних ситуацій, які були реальною проблемою для певної кількості осіб; передбачають обов'язкове порівняння запропонованого здобувачами варіанту вирішення проблеми з фактичними рішеннями) ігор» [601]. Застосування технології ситуаційного навчання, технології проєктного навчання, діалогічно-дискусійних технологій сприяє трансформуванню традиційного навчально-виховного процесу у співнавчання, взаємонавчання, діалогічну взаємодію, співпрацю із активним впровадженням ключових принципів тайм-менеджменту всіх суб'єктів навчання.

У контексті підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту така організація навчально-виховного процесу дозволяє осмислити власний досвід, усвідомити індивідуальні особливості, зокрема ті, що виявляються джерелом перешкод у комунікації, усвідомити можливі стратегії поведінки у спеціально змодельованих професійно орієнтованих ситуаціях, навчитися командно пропрацьовувати можливі шляхи розв'язання проблеми, за необхідності швидко приймати рішення і бути готовим виконувати лідерські функції.

Насамкінець відзначимо, важливість такого етапу у формуванні soft skills як застосування рефлексії. Р. Павелків трактує поняття «рефлексія» як «складне явище, що розглядається у якості психічного механізму, стану, філософського

мислення, яке інтегрує всі психічні функції людини з метою гармонізації її життєдіяльності, вирішення проблемних ситуацій, подолання перешкод (зовнішніх та внутрішніх) та самовдосконалення особистості» [608, 599].

Н. Зінукова звертає увагу, що «у багаторазових актах саморефлексії здобувачі самостійно виявляють власні позитивні й негативні якості, наприклад, відсутність уміння висловити власну позицію, побоювання, нерішучість, відсутність уміння ставити та досягати поставлені цілі; ... об'єктивно проаналізувати рівень сформованості власних soft skills» [601].

Самопізнання і самоспостереження вимагає певних інтелектуальних зусиль і витрат часу, як наслідок, таке самопізнання стимулює особистісний розвиток і сприяє внутрішнім особистісним перетворенням.

Рефлексія забезпечує функціонування усіх складових системи саморегуляції: цінностей, образу «Я» та самооцінки, рівня домагань та самоконтролю. Рефлексія є засобом пізнання та об'єктивації, дозволяє усвідомлювати себе суб'єктом власної активності, волі, переживань. Власне «Я» виступає як унікальне, що робить можливим таке ж сприймання інших як унікальних особистостей. Важливим завданням рефлексії є її здатність зробити власне «Я» об'єктом власного дослідження та управління. Так формуються уявлення про власні моральні якості, можливості, відбувається їхня оцінка і усвідомлюється значущість [608, 599]. У процесі формування soft skills у майбутніх фахівців служби цивільного захисту рефлексія повинна відбуватися на кожному етапі навчання.

Таким чином, специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту полягає в оволодінні загальнонауковими і фаховими знаннями, умінням та навичками їх практичного застосування, спеціальній фізичній, психологічній, медичній підготовці в умовах спеціально організованого освітнього середовища, а також формуванні soft skills як необхідних умінь і навичок для ефективного реалізації майбутнього фахівця у професійній діяльності і повсякденному житті. Встановлено, що soft skills не

лише доповнюють *hard skills*, а й сприяють розвитку та формуванню професійності майбутнього фахівця.

У процесі дослідження було визначено, що найбільш важливими *soft skills* для майбутніх фахівців служби цивільного є: комунікативна компетентність, лідерська компетентність, критичне мислення та здатність приймати рішення, вміння працювати у команді, стресостійкість. Саме ці вміння і навички сприяють ефективному вирішенню складних професійних завдань. Рефлексія стимулює особистісний розвиток і сприяє внутрішнім перетворенням майбутнього фахівця.

Не претендуємо вичерпність дослідження означеної проблематики, перспективним вбачаємо вивчення стратегій формування *soft skills* у системі цивільного захисту провідних європейських країн.

REFERENCES

1. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Trening po skazkoterapii. [Fairy-tale therapy workshop]. SPb.: OOO «Rech'», 2006. 176 p. [in Russian]
2. Borisova E.M., Loginova G.P. Korrekcionno-razvivajushhie uprazhnenija dlja uchashhihsja 6-8 klassov [Correction and development activities for 6-8 grade students]: Posobie dlja uchitelej i shkol'nyh psihologov. Obninsk, 1993. 196 p. [in Russian]
3. Zinkevich-Evstigneeva T. Razvivajushhaja skazkoterapija [Developing fairy-tale therapy]. SPb.: 2006. 125 p. [in Russian]
4. Muzychuk O. O. Kazka yak zasib rozvytku osobystisnykh tsinnostey molodshykh shkolyariv [Fairy-tale as a way of primary schoolchildren's life values' development]. Problemy suchasnoyi psykholohiyi. 2012. № 17. Pp. 317–326. [in Ukrainian]
5. Volkova O. V. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej posredstvom skazkoterapii u detej doskol'nogo vozrasta [Developing preschool children's creative abilities by fairy-tale therapy]. Servis v Rossii i za rubezhom. 2009. № 3. Pp. 122-129. [in Russian]
6. Levi-Stross K. Struktura mifa [The structure of a myth]. SPb.: Universitetskaja kniga, 2000. 304 p. [in Russian]
7. Zinkevich-Evstigneeva T. D. Osnovy skazkoterapii [fundamentals of fairy-tale therapy]. St. Petersburg, Publishing House «Rech'», 2010. 172 p. [in Russian]
8. Kayasheva O. I. Biblioterapiya i skazkoterapiya v psihologicheskoi praktike [Bibliotherapy and fairy-tale therapy in psychological practice]. Samara: Publishing House «Barakh-M», 2012. 286 p. [in Russian]
9. Freyd Z. Tolkovanie snovidenii [Interpretation of dreams]. St. Petersburg, Lenizdat Publ., 2003. 639 p. [in Russian]
10. Molits'ka M. Terapevtychni kazky [Therapeutic fairy tales]. L'viv : Svichado, 2009. 200 p. [in Ukrainian]
11. Voznichka-Paruzel' B. Mystetstvo stvorennya relaksatsiynykh kazok [The art of creating relaxing fairy-tales]. Ostriv bezpeky u sviti nebezpeky: na dopomohu biblioterapevtu. L'viv, 2012. Pp. 89–91. [in Ukrainian]
12. Breusenkov-Kuznetsov A.A. O sovместnom sochinenii skazki kak verbal'noj tehnikе v prostranstve art-terapii [On the joint composition of a fairy tale as a verbal technique in art therapy space]. Kiev : KIT, 2005. 135 p. [in Russian]

13. Baranov, A.A., Namazova-Baranova, L.S., Belyaeva, I.A., Antonova, E.V., Vishneva, E.A., Bombardirova, E.P., Smirnov, V.I., Molodchenkov, A.I., & Zubrikhina, M.O. (2019). Абилитация младенцев с сочетанной перинатальной патологией: возможности персонализации подходов и методов. Вопросы современной педиатрии. [Abilitation of infants with combined perinatal pathology: the possibilities of personalization of approaches and methods]. *Questions of Modern Pediatrics*, 2(19), 91–100. <https://doi.org/10.15690/vsp.v18i2.2011>
14. Patel R., & Manuck, T. (2018). *Perinatal Interventions to Improve Neonatal Outcomes, An Issue of Clinics in Perinatology* (1st Ed.). Elsevier.
15. Republican Center for Health of the Republic of Kazakhstan. Статистические сборники "Здоровье населения Республики Казахстан и деятельность организаций здравоохранения" (2018). [Statistical compilations "Health of the population of the Republic of Kazakhstan and the activities of health care organizations"]. <http://www.rcrz.kz/index.php/ru/statistika-zdravookhraneniya-2>
16. Arkhipova, E.F. (1989). Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период). [Corrective work with children with cerebral palsy (pre-speech period)]. Moscow.
17. Ersarina, A.K., Aitzhanova, R.K., Kenzheeva, A.K., Yuldabayeva, D.R., & Tokareva, A.N. (2016). Система комплексной оценки проблем психосоциального развития детей раннего возраста: методические рекомендации. [The system of comprehensive assessment of the problems of psychosocial development of young children: guidelines]. Almaty; 2016. ISBN 978-601-7131-65-4. <https://special-edu.kz/223-ersarina-ak-sistema-kompleksnoy-ocenki-problem-psihosocialnogo-razvitiya-detey-rannego-vozrasta-metodicheskie-rekomendacii.html>
18. World Health Organization (2007). Institutional Repository for Information Sharing. International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version. Geneva. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43737>
19. Shubayeva, G.S., Tayzhan, A.A., & Baydosova, D.K. (2015). Comorbidities of Children with Intellectual Disabilities. *Asian Social Science*, 11(16), 168–174. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n16p168>
20. Dosqaliev, J. (2010, September 9). Об утверждении Правил организации скрининга. [On approval of the Rules for the organization of screening]. Ministry of Healthcare of the Republic of Kazakhstan. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1000006490>
21. Mamin, A. (2020, August 17). Об утверждении Дорожной карты по совершенствованию оказания комплексной помощи детям с ограниченными возможностями в Республике Казахстан на 2021 – 2023 годы. [On approval of the Roadmap for improving the provision of comprehensive assistance to children with disabilities in the Republic of Kazakhstan for 2021 - 2023]. Office of the Prime Minister of the Republic of Kazakhstan. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/R2000000112>

22. Björck-Åkesson, E., Wilder, J., Granlund, M., Pless, M., Simeonsson, R., Adolfsson, M., Almqvist, L., Augustine, L., Klang, N., & Lillvist, A. (2010). The International Classification of Functioning, Disability and Health and the version for children and youth as a tool in child habilitation/early childhood intervention – feasibility and usefulness as a common language and frame of reference for practice. *Disability and Rehabilitation*, 32, 125-138. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.516787>.
23. Isenina, E.I. (1986). Дословесный период развития речи у детей [The pre-verbal period of speech development in children]. Saratov: Publishing House of Saratov University.
24. Lisina, M.I. (1986). Проблемы онтогенеза общения. [Problems of ontogenesis of communication]. [Master's dissertation]. [Institution].
25. Gofman, V.A. (2005). Диагностика и формирование предпосылок развития импрессивной стороны речи у детей младенческого возраста с перинатальной патологией ЦНС в условиях лечебно-профилактического учреждения. [Diagnostics and formation of prerequisites for the development of the receptive side of speech in infants with perinatal pathology of the central nervous system in a medical and preventive institution]. [Doctoral dissertation]. Ural Federal University.
26. Vazhenova, O.V. (1986). Диагностика психического развития детей первого года жизни. [Diagnostics of the mental development of children in the first year of life]. Moscow State University Publishing House.
27. Lisichkina, Y.A. (2004). Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением ЦНС. [Early diagnosis and correction of pre-verbal developmental deficiencies in children with perinatal CNS damage]. [Doctoral dissertation]. Moscow.
28. Dennis, M. (2010). Language disorders in children with central nervous system injury. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32, 417–432.
29. Kolmykova, E.V. (2017). Преодоление нарушений коммуникации и ЗРР у детей раннего возраста в рамках системного семейного консультирования. [Overcoming communication disorders and IAD in young children within the framework of systemic family counseling]. In: V.P. Kryuchkov, T.A. Bochkareva, O.V. Koscheeva (Eds). *Problems of speech ontogenesis and dysontogenesis: Proceedings of the 2017 All-Russian Scientific-Practise Conference* (354p). Saratov.
30. Kurbanova, E.N. (2011). Дифференцированные подходы к профилактике и коррекции нарушений здоровья детей, перенесших перинатальное поражение центральной нервной системы, в зависимости от семейных факторов риска. [Differentiated approaches to the prevention and correction of health disorders in children who have undergone perinatal damage to the central nervous system, depending on family risk factors]. [Doctoral dissertation]. Ivanovo State University.

31. Katharina H.Menn, ChristineMichel, LarsMeyer, StefanieHoehl, ClaudiaMännel. Natural infant-directed speech facilitates neural tracking of prosody// *NeuroImage*.- Volume 251, May 2022.- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811922001203#!>
32. Pelaez, M., Virués-Ortega, J., & Gewirtz, J.L. (2011). Contingent and Noncontingent Reinforcement With Maternal Vocal Imitation and Motherese Speech: Effects on Infant Vocalizations. *European Journal of Behavior Analysis*, 12(1), 277–287. <https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434370>
33. Pivik, R.T., Dykman, R.A., Hongkui, J., Gilchrist, J.M., & Badger, T.M. (2007). The Influence of Infant Diet on Early Developmental Changes in Processing Human Voice Speech Stimuli: ERP Variations in Breast and Milk Formula-Fed Infants at 3 and 6 Months After Birth. *Developmental Neuropsychology*, 31(3), 279–335. <https://doi.org/10.1080/87565640701228880>
34. Lang, S., Willmes, K., Marschik, P.B., Zhang, D., & Fox-Boyer, A. (2021). Prelexical phonetic and early lexical development in German-acquiring infants: canonical babbling and first spoken words. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 35(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1731606>
35. Suleimenova, R.A. (2000). Диагностика психического развития в раннем детстве: учебно-методическое пособие. [Diagnostics of mental development in early childhood: Study guide]. Almaty.
36. Bogdanovich M.V. Methods of solving problems in primary school: textbook manual. - 3rd ed., Reworked. and add. Kyiv: Higher School, 1990. 183 p.
37. Mytnyk O. Ya. Educational and creative activity of junior schoolchildren in mathematics lessons. Methods of teaching mathematics in the system of postgraduate education. Kyiv: Primary School, 2005. 96 p.
38. Sysoeva S.O. Fundamentals of pedagogical creativity: textbook. Kyiv: Millennium, 2006. 344 p.
39. Grudenov Ya.I. Improving the methods of work of a mathematics teacher. Moscow: Enlightenment, 1990. 224 p.
40. Geiko I. The use of interactive forms and methods of teaching // *Topic*.2004. №3. P. 340-345.
41. Pometun O., Pirozhenko L. Interactive learning technologies: theory and practice. Kyiv: Education, 2002. 240 p.
42. Voloshenko O.V. Formation of pedagogical creativity of future teachers in the conditions of college: author's ref. dis ... cand .. ped..science: 13.00.04. Kyiv, 2002. 24 p.
43. Karavaeva V.D. Preparation of teacher for pedagogical creativity as a way to professional and personal development // *Scientific works of DNTU. Series: Pedagogy, Psychology and Sociology*. Donetsk, 2009. Issue 4. P. 110-114.

44. Osipova T.Yu. Formation of professionally-oriented personality of the future teacher: author's ref. dis ... cand. Pedagogical Sciences: 13.00.04. Odessa, 2001. 25 p.
45. Pedagogical skills: textbook / I.A. Zyazyun, Kramushchenko L.V., Krivonos I.V. and others. 2nd ed., Ext. and rework. Kyiv: Higher School. 2004. 422 p.
46. Sayapina S.A. Development of creative potential of the future specialist of preschool education in the process of studying the course "Preschool pedagogy". // Scientific works of DNTU. Series: Pedagogy, Psychology and Sociology. Donetsk, 2009. Issue 4. P. 125-130.
47. Sysoeva S.O. Fundamentals of pedagogical creativity: a textbook. Kyiv: Millennium, 2006. 346 p.
48. Naumenko U.V. Innovatsiini metody navchannia anhliiskii movi u vyshchii shkoli v umovakh modernizatsii. Molodyi vchenyi. 2018. №3.1 (55.1). [Elektronnyi resurs]. - Rezhym dostupu: <http://www.kamts1.kpi.ua/>
49. Mezhuieva I.Iu., Yeltsova S.S. Kontseptualni pidkhody do navchannia anhliiskoi movy v nemovnomu vuzi. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. 2018. №29. T. 2. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
50. Matviichuk V.B. Innovatsiini metody ta pryiony u vykladanni inozemnykh mov. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://molodyvcheny.in.ua/>
51. Дафермос М. (2016). Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе. Cultural-Historical psychology. 2016. Vol.12, №.3. P. 25-38. https://psyjournals.ru/files/83547/kip_3_2016_dafermos.pdf
52. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка. Вестник Московского университета. 14.1991. №4. С 5-18.
http://flogiston.ru/library/vyg_cult
53. Вересов Н. (2007). Культурно-историческая психология Л. С. Выготского: трудная работа понимания. Заметки читателя. <http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf>
54. Зашихина И.М. (2014). Почему культурно-историческая теория Льва Выготского актуальна сегодня? С. 42-54. http://gum.narfu.ru/upload/iblock/58f/38_46.pdf
55. Сизов В.В., Славська Я.А., Бондаренко О. (2021). Детермінізм Е. Дюркгейма в теорії педагогіки і освіти. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. Вип. 1 (100). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім В. Даля. С. 202-218. DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-202-218>
56. Шевяков А.В., Лыков А.В. (1998). Школа психологического развития учащихся как путь формирования личности. Вісник Дніпропетровського державного університету. Психологія і педагогіка. Вип. 3. С.103-106.

57. Halapsis Aleks, Halapsis Aleksandros (2021). From monarchy to republic: Kung's power and public affair in ancient Rome. Philosophy, Economics and Law Rewiew. Vol. 1. P. 5-17.
58. Бойко І.І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І.І.Бойко //Педагогічний дискурс. – 2008. – № 5. – С. 8–14.
59. Василенко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Василенко, І. В. Гришина. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 208 с.
60. Вдовиченко Р.П. Управлінська компетентність директора школи. – Х.:Вид. група «Основа», 2007.-112 с
61. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
62. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами:навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
63. Освітній менеджмент: навч. посіб. / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
64. Пермінова Л. Концептуальна модель професійних умінь керівника сучасної школи / Л.Пермінова // Післядипломна освіта в Україні. - 2006. - № 2(9). - С.19-24 [47]. Петрук В. А.
65. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / В. А. Петрук. – К., 2008. – 37 с.
66. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
67. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике. – Москва: Педагогика, 1990. – 304 с.
68. Будак В. Д, Пехота О. М. В. О. Сухомлинський – майбутньому педагогу. — Миколаїв: Іліон, 2004. - 260 с.
69. Сухомлинський В. О. Формування виховного впливу колективу на особистість // Вибрані твори в 5 томах. – Київ: Радянська школа, 1976 – Том 1. – С. 448 - 587.
70. Taylor M., Halstead M. Values in Educational and Educational in Values. - London: The Falmer Press, 1996.
71. Edwards P. The Encyclopedia of Philosophy. - New York: Macmillan, 1967. - 150 p.

72. Sigelman C., Shafferand D. Life-Span Human Development. - California: Brooks / Cole Publishing Company, 1991. - 381 p.
73. Moral and Character Development // <http://www.edpsycinteractive.org/topics/morchr/morchr.html> Educational Psychology. Interactive. 7 November 2017.
74. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра // Вибрані твори в 5 томах. - Київ: Радянська школа, 1976. - Том 1. - С. 209 - 401.
75. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори в 5 томах. - Київ: Радянська школа, 1976. - Том 1. - С. 54 - 206.
76. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа // Вибрані твори в 5 томах. - Київ: Радянська школа, 1976. - Том 4. - С. 7 - 390.
77. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння - важливий стимул навчальної діяльності учнів // Вибрані твори в 5 томах. - Київ: Радянська школа, 1977. - Том 5. - С. 7 - 16.
78. Серих Л. В., Чуркіна В. Г. Професійна етика вчителя. - Харків: Ранок, 2015. - 176 с.
79. Теличко Н. В. Історико-ретроспективний аналіз формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2012. Випуск 24. С. 172 - 175.
80. Бех І. Д. Виховання особистості. - Київ: Либідь, 2003. - Книга 1. - 280 с.
81. Горелов А. А. Экология: курс лекций. Москва: Центр, 2000. 235 с.
82. ЮНЕСКО и Международное десятилетие образования в интересах устойчивого развития (2005–2015 гг.). Контакт. 2003. Т. 27. № 1–2. С. 1–8.
83. Кон Н. С. Психология старшеклассника. Москва: Просвещение, 1980. 180 с.
84. Бойчева М. М. Подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию старшеклассников (на материале работы педвуза Болгарии): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: “Общая педагогика и история педагогики”. Киев, 1994. 240 с.
85. Габеv Я. И. Система эколога-природоохранительного образования. Тирасполь: РИО ПГКУ, 1994. 167 с.
86. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. 310 с.
87. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.

88. Флешар Е. Дидактичні основи підготовки студентів – майбутніх вчителів-біологів до реалізації екологічної освіти: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 “Теорія та методика навчання”; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 30 с.
89. Глазачев С. Н., Когай Е. А. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии. Москва: Горизонт, 1999. 167 с.
90. Лихачев Б. Т. Экология личности. Педагогика. 1993. № 2. С. 19–24.
91. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. Москва: Юрайт, 1998. 452 с.
92. Шевченко Г. П., Джабер Х. М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України в сучасний період. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2004. С. 3–15.
93. Сидельковский, А. П. Человек и природа: формирование отношений. Ставрополь: Ставропольский госпединститут, 1975. 224 с.
94. Захлебный А. Н. На экологической тропе: (опыт экологического воспитания). Москва: Знание, 1986. 77 с.
95. Король О. В. Формування екологічної культури учнів V–VI класів у процесі вивчення інтегративного курсу “Навколишній світ”: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 “Корекційна педагогіка”; Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 1999. 19 с.
96. Плахотнік О. В. Розвиток геоєкологічної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1998. 35 с.
97. Пустовит Н. А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования”; НИИ педагогики УССР. Киев, 1989. 24 с.
98. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – Житомир : Житомир. пед. ун-т, 2003. – 232 с
99. Національна рамка кваліфікацій України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lir.lg.ua/Post_KMU.rtf
100. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. // Вища освіта України. 2009. № 3. С. 21–24.
101. Закон України «Про вищу освіту» : від 01.07.2014 № 1556-VII. – Режим доступу: <http://www.vnz.org.ua/zakonodavstvo/>
102. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / за заг. ред. О. Г. Мороза. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 267 с.

103. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / авт. кол.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К : К. І. С., 2004. – 112 с.
104. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. – 440 с
105. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. - Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. - 436 с
106. Степаненко С. В. Формування професійних компетенцій у студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / С. В. Степаненко // Теоретичні та практичні підходи до впровадження нового покоління освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки фахівців: шляхи розвитку : збірник матеріалів науково-методичної конференції, 6–8 лютого 2007 р. – К., 2007. – Ч. 1. – С. 20–28.
107. Національна рамка кваліфікацій України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lir.lg.ua/Post_KMU.rtf
108. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / І. Коцан // Вища освіта України. – 2013. – № 2 (49). – С. 13–19.
109. Козлов Д. О. Деякі аспекти моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки / Д. О. Козлов // Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Суми, 13-14 листопада 2014 р.). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – С. 201–205.
110. Губа А. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Губа. – Х., 2010. – 511 с
111. Пермінова Л. А. Розвиток професійних умінь керівника школи у системі курсової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Пермінова. – Київ, 2002. – 22 с.
112. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : [навч. посіб.] / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. - Харків : Основа, 2005. – 240 с. – (Серія «Управління школою»).
113. Мороз І. В. Менеджмент і маркетинг освіти : [навч.-метод. посіб.] / І. В. Мороз. – К. : Освіта України, 2006. – 144 с.
114. Федоров В. Д. Менеджмент закладів освіти, менеджер закладу освіти : психологічні засади / В. Д. Федоров. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 224 с.

115. Ерсъозглу І. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до інформаційно-аналітичної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ісмаїл Ерсъозглу. – Одеса, 2015. – 231 с.
116. Кравченко О. І. Моделювання стратегічного розвитку університету / О. І. Кравченко. Х. : Вид-во: Іванченка І. С., 2017. 398с.
117. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Кравченко. – Полтава, 2009. – 39 с.
118. Бондарева Л. І. Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої економічної школи. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2011. № 8. С. 12-22.
119. Бондарева Л. І. Викладач як суб'єкт педагогічної комунікації. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 120. С. 19-24.
120. Бондарева Л. І. Руйнівний (термінаторний) менеджмент на публічній службі: причини, наслідки та шляхи подолання Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування. 2015. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2015_2_3
121. Лебідь О. В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: теоретико-методичний аспект: монографія /О.В.Лебідь. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. 416 с.
122. Про затвердження порядку психологічного забезпечення в Державній прикордонній службі України : Наказ Адміністрації ДПСУ від 09березня 2021 року. № 179.
123. Про підвищення ефективності індивідуально-виховної роботи з особовим складом Державної прикордонної служби України: Наказ Адміністрації ДПСУ від 03 жовтня 2016 року. № 493.
124. Кашуба О. М. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / О. М. Кашуба – Івано-Франківськ, 2001. – 249 с.
125. Кашуба О. М., Кравчук Т. О., Навольська Г. І. Фахові компетентності педагогів у контексті модернізації змісту освіти. The 7th International scientific and practical conference “Actual trends of modern scientific research”(February 14-16, 2021) MDPC Publishing, Munich, Germany. 2021. 676 p. – Pp. 319-327

126. Кашуба О. М., Кравчук Т. О., Навольська Г. І., Турко О.В., Куций І.П. The Latest Tools for the Formation of Foreign Language Communicative Competence of Students of Non-language Specialties. - Arab World English Journal (AWEJ) Volume 12. Number1 March 2021. - Pp.443-457
127. Кашуба О.М., Кравчук Т.О., Турчин А.І. Практична професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів професійних шкіл у Німеччині: особливості дуальної моделі. - Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2020. – С. 460-475
128. Турчин А. І. Особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині / Турчин А. І. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – №3. – С. 141-150.
129. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / А. І. Турчин. – Тернопіль, 2003. – 279 с.
130. Державний архів Тернопільської області (далі ДАТО), фонд 2 (Кременецького повітового староства), опис 1, справа 19, аркуш 69.
131. ДАТО, фонд 348 (Товариства «Просвіта»), опис 1, справа 24, аркуш 9.
132. ДАТО, фонд 348, опис 1, справа 25, аркуш 13.
133. ДАТО, фонд 348, опис 1, справа 349, аркуш 12.
134. ДАТО, фонд 348, опис 1, справа 350, аркуш 168.
135. ДАТО, фонд 348, опис 1, справа 356, аркуш 27.
136. ДАТО, фонд 348, опис 1, справа 357, аркуш 51.
137. Державний архів Хмельницької області (далі ДАХО), фонд 260 (Подільської губерніяльної народної управи), опис 1, справа 3, аркуш 13.
138. ДАХО, фонд 260, опис 1, справа 11, аркуш 25.
139. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України у Києві (далі ЦДАВОВУ у Києві), фонд 1604 (Міністерства народного здоров'я та опікування Української Народної Республіки), опис 1, справа 51, аркуш 85.
140. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560 (Особистий фонд Аркадія Животка), опис 1, справа 17, аркуш 113.
141. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 46, аркуш 50.
142. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 57, аркуш 42.
143. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 58, аркуш 490.
144. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 63, аркуш 124.

145. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 70, аркуш 125.
146. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 76, аркуш 23.
147. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3560, опис 1, справа 84, аркуш 12.
148. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3876 (Особистий фонд Леоніда Білецького), опис 1, справа 48, аркуш 21.
149. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 3972 (Фонд Українського високого педагогічного інституту імені Михайла Драгоманова), опис 1, справа 256, аркуш 6.
150. ЦДАВОВУ у Києві, фонд 4003 (Особистий фонд Карла Коберського), опис 1, справа 10, аркуш 86.
151. А. Ж. (Животко А.). Огляд руської літератури для дітей Підкарпатської Русі – рр. 1918 – 1926. Подкарпатська Русь. Ужгород. 1926–1927. Ч. 1. С. 12–15, С. Ч. 2. С. 40–42, С. Ч. 3. С. 62–65, С. Ч. 4. С. 89–91, С. Ч. 5.–С. 119–121, С. Ч. 7–8. С. 161–167, С. Ч. 9. С. 202–204, С. Ч. 10. С. 217–220.
152. “Бюллетень” Товариства Дошкільного Виховання ім. Пестальоці №1. Наш Шлях. Кам’янець на Поділля. 1920. Ч. 44. С. 3–4.
153. “Бюллетень” Товариства Дошкільного Виховання ім. Пестальоці № 2. Наш Шлях. Кам’янець на Поділля. 1920. Ч. 69. С. 4.
154. “Бюллетень” Товариства ім. Пестальоці № 3. Наш Шлях. Кам’янець на Поділля. 1920. Ч. 74. С. 3.
155. Висилка А. Животька. Діло. Львів. 1923. Ч. 7. С. 1.
156. Дитячий ранок пам’яті Б. Грінченка. Хроніка. Наш Шлях. Кам’янець на Поділля. 1920. Ч. 94. С. 2.
157. Допомога сніданками українським дітям. Наш Шлях. Кам’янець на Поділля. 1920. Ч. 56. С. 3.
158. До товариства “Просвіта” Село. Кам’янець на Поділля. № 9. С. 7.
159. Животко А. Будемо бавитися. (Збірка забав для дітей). Ужгород: УНІО, 1926. 38 с.
160. Животко А. Вандрівки. Педагогічні бесіди з родичами й учителями. Пчілка. Ужгород. 1927. Ч. 9 10. С. 245.
161. Животко А. Весняночка. (Збірка дитячих забав). Кременець: Просвіта, 1922. 16 с.
162. Животко А. Виставки. Педагогічні бесіди з родичами й учителями. Пчілка. Ужгород. 1927. Ч. 8. С. 207.
163. Животко А. Діточа бібліотека. Педагогічні бесіди з родичами й учителями. Пчілка. Ужгород. 1927. Ч. 7. С. 142.

164. Животко А. Діточий театр. Педагогічні бесіди з родичами й учителями. Пчілка. Ужгород. 1926. Ч. 3 4. С. 62.
165. Животко А. Дитячі свята. Педагогічні бесіди з родичами й учителями. Пчілка. Ужгород. 1927. Ч. 5-6. С. 139.
166. Животко А. Наші найменші. Українське Життя. Луцьк. 1922. Ч. 17. С. 2–3.
167. Животко А. Не будемо байдужими! Українське Життя. Луцьк. 1922. Ч. 6. С. 4.
168. Животко А. Одної ночі: Образок на 1 дію. (Для дітей старшого віку). Кременець: Просвіта, 1922. 8 с.
169. Животко А. Позаклясове виховання. Педагогічні бесіди з родичами й учителями. Пчілка. Ужгород. 1926. Ч. 1-2. С. 57.
170. Животко А. Промінь: збірничок для праці з дітьми в дошкільних закладах та родинях. Катеринослав–Ляйпціг, Б. р. 94 с.
171. Животко-Чернова О. Думи мої. Нью-Йорк, 1971. 290 с.
172. Кооперативне Видавництво “Рух на Слобожанщині”. Земське Діло. Харків. 1918. №322. С. 3.
173. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): учебное пособие. Москва: Издательский Дом “Форум”, 1998. 584 с.
174. Назаренко Є.Д. “Просвіта” на Поділлі в 1917-1919 роках. Матеріали Всеукраїнської науково-краєзнавчої конференції “Проблеми духовного і національного відродження на Поділлі”. Хмельницький, 1995. С. 27–28.
175. Погром українських економічних та культурно-освітніх організацій на Волині. Громадський вісник. Львів. 1922. Ч. 132. С. 1.
176. Проганяють Українців. По Україні. Волинь. Письмо з Просвіти. Львів. 1922. Ч. 33-34. С. 271.
177. Робота відділу дошкільного виховання. Село. Кам’янець на Поділлі. № 19. С. 26–27.
178. Русова С. Ріпка – казка-п’єска (рукопис) Аркадія Животка. Критика та бібліографія. Освіта. Кам’янець на Поділлі. 1919. № 6. С. 29.
179. Т-во ім. Пестальоці. Наша школа. Наш Шлях. Кам’янець на Поділлі. 1920. Ч. 79. С. 4.
180. Хроніка. Наш Шлях. Кам’янець на Поділлі. 1920. Ч. 19. С. 2.
181. Хроніка. Наш Шлях. Кам’янець на Поділлі. 1920. Ч. 105. С. 4.
182. Bosnyk Jury. A Guide to the Archival and Manuscript Collection of the U.S. Research Report. Edmonton. 1988. № 30. P. 134.

183. Баева И.А. Особенности мировосприятия в молодежной субкультуре. Мировосприятие и образ жизни / под. науч. Ред. Ю. Н. Кулюткина, С.В. Тарасова. – СПб: Образование – Культура, 1999. С. 68-89.
184. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 20.02.2022).
185. Біла І. М. Світосприймання: основи і передумови у дошкільному віці. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Т. VI: Психологія розвитку дошкільника. 2013. № 9. С. 4–13
186. Варій М. Й. Загальна психологія Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. - К.: «Центр учбової літератури». 2007. 968 с.
187. Гавриш Н.В. Цікава філософія для дітей: методичний посібник для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку / Н.Гавриш, О.Ліннік. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.
188. Журавльова Л., Кучеренко Т. Вплив усної народної творчості на формування культури мовлення дітей дошкільного віку. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, 2015. Випуск 16. 332 с.
189. Кіндрат І.Р. Формування духовно-моральних основ світогляду дитини дошкільного віку засобами художнього слова. «Молодий вчений» серія педагогічні науки. № 1 (41). 2017. С. 432-436. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/1/102.pdf> (дата звернення: 21.02.2022).
190. Кононко О. Л. Теоретичні проблеми формування у дітей шостого-сьомого років життя цілісного світобачення. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України, 2010. - № 14 (I). С. 162-174.
191. Кононко О. Л. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник. Київ: Імекс-ЛТД, 2013. 260 с.
192. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки та психології : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2009. 158 с.
193. Мухина В. С. Картина мира: индивидуальные различия. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн. Психологи Отечества : избр. психолог. тр. : в 70 т. М.; Воронеж, 1999. С. 445(451).
194. Нефедова Е.В. Педагогические условия формирования мировосприятия младшего школьника в образовательном процессе. Вестник СамГУ. 2006. 5/2(45), С. 83-90.

195. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М. : Тривола, 1995. 360 с.
196. Русевич В. В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 210 с.
197. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки). Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова ; уклад. : Н. В. Козирева. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 69 с.
198. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: в 5 т. – Т. 1. К.: Рад. шк., 1977. С. 55–209.
199. Тарасов С.В. Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва: РГЕ (2003). 358 с.
200. Філософський енциклопедичний словник. / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди ; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
201. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника под ред. В. Н.Шацкой. М.: Изво АПН РСФСР, 1961. 334 с.
202. Шелестова Л. В. Методи формування картини світу старших дошкільників. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 7. С. 33-37.
203. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488с.
204. Якименко С. І. Світосприйняття як складник багаторівневої структури світогляду особистості. Збірник наукових праць "Педагогічні науки". Секція 2 Теорія і практика навчання. 2020. № 90. С. 48-52. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-8>
205. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. вид-во Пульсари, 2017. 208 с.
206. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Р. Мадди / пер. с англ. СПб.: Речь, 2002. 539 с.
207. Александрова Л. А. Концепции жизнестойкости в психологии /Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Вып.2 / [под ред. М. Горбатовой, А. Серго, М. Яницкого]. Кемерово: 2004. С. 82-90.

208. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56—65.
209. Богомаз С. А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С. А. Богомаз, Д. Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 23—29.
210. Masten A. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*. 2014. Vol. 85. P. 6—20.
211. Meichenbaum D. Understanding resilience in Children and Adults : implications for prevention and interventions. University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada and Research Director of the Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment, Miami. www.melissainstitute.org and www.TeachSafeSchools.org
212. Формирование жизнестойкости и совладание с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями детей в образовании. Учебно–методическое пособие / составители М. Шамардина, Т. Матерова, Н. Пермина / 2 - е изд. Бийск: АГПУ им. Шукшина, 2016. 190 с.
213. Чиханцова О. А. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ: Талком, 2021. 319 с.
214. Лета В.В., Використання ГІС-технологій для формування предметних компетентностей студентів спеціальності «Середня освіта (Географія)»/ Карабінюк М.М., Озимко Р.Р., Микита М.М., Салюк М.Р.// Інформаційно-комунікаційні технології в освіті, 2022, випуск 45 – С. 279-282
215. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. Колективна монографія. / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
216. Силабус навчальної дисципліни «Геоінформаційні системи в екології». URL: <https://dl2022.khadi.kharkov.ua/course/view.php?id=2196>
217. Методичні вказівки до виконання практичних завдань з дисципліни “Геоінформаційні системи в екології” для здобувачів зі спеціальності 101 Екологія. URL: <https://dl2022.khadi.kharkov.ua/course/view.php?id=2196>
218. Електронний каталог Top GIS Software Products [Електронний ресурс] – 2015 - Режим доступу: <http://www.capterra.com/gis-software/>
219. Геоінформаційні технології в екології : Навчальний посібник / Пітак І.В., Негадайлов А.А., Масікевич Ю.Г., Пляцук Л.Д., Шапорев В.П., Моїсеєв В.Ф./– Чернівці:, 2012.– 273с.
220. Смоляк В. В. та ін. Практикум з попередньої оцінки та розрахунку освітлення інженерних споруд, виробничих будівель : практикум. Вінниця: ВНТУ, 2020. 81 с.

221. Смоляк В. В. та ін. Архітектура будівель та споруд. Багатоповерхові каркасні будинки: навч. посібник. Вінниця: ВНТУ, 2019. 76 с.
222. Лемешев М. С., Березюк О. В. Охорона праці. Підсумкова державна атестація спеціалістів, магістрів будівельних спеціальностей : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2017. 110 с.
223. Поліщук О. В., Лемешев М. С., Березюк О. В. Методичні вказівки до самостійної та індивідуальної роботи з дисципліни «Цивільний захист та охорона праці в галузі архітектури та будівництва. Ч. 1. Цивільний захист» для спеціальності 192 – Будівництво та цивільна інженерія. Вінниця, 2017. 37 с.
224. Березюк О. В., Лемешев М. С., Томчук М. А. Перспективи тестової комп'ютерної перевірки знань студентів із дисципліни "Безпека життєдіяльності" // Матер. 9-ої міжнар. наук.-метод. конф. "Безпека життя і діяльності людини – освіта, наука, практика". Львів: ЛНУ, 2010. С. 217-218.
225. Березюк, О. В., М. С. Лемешев. "Методичні вказівки до виконання лабораторної роботи “Атестація робочих місць за умовами праці” з дисципліни “Охорона праці в галузі” для студентів усіх спеціальностей." (2010).
226. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих навчальних закладів. К.: МОНМСУ, 2011. 11 с.
227. Лемешев М.С., Березюк О.В. Основи охорони праці для фахівців менеджменту: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2009. 206 с.
228. Березюк О. В., Лемешев М. С., Заюков І. В., Королевська С. В. Безпека життєдіяльності : практикум. Вінниця: ВНТУ, 2017. 99 с.
229. Березюк О. В., Лемешев М. С. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2011. 204 с.
230. Березюк О. В., Лемешев М. С. Охорона праці в галузі радіотехніки : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2009. 159 с.
231. Лемешев М. С., Березюк О. В. Основи охорони праці для фахівців радіотехнічного профілю : навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2007. 108 с.
232. Березюк О. В., Лемешев М. С., Віштак І. В. Комп'ютерна програма для тестової перевірки рівня знань студентів // Тезиси науково-технічної конференції студентів, магістрів та аспірантів «Інформатика, управління та штучний інтелект», 26-27 листопада 2014 р. Харків: НТУ «ХП», 2014. С. 7.
233. Березюк Л. Л., Березюк О. В. Перевірка знань студентів із дисципліни «Медична підготовка» засобами комп'ютерного тестування // Матер. междунар. науч.-практ. Интернет-конф. «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития ‘2017», 10-17 октября 2017 г. Москва: SWorld, 2017. 5 с.

234. Березюк О. В. Використання віртуального лабораторного стенда для проведення лабораторної роботи «Дослідження ефективності освітлення у виробничих приміщеннях» // Педагогіка безпеки. 2017. № 1. С. 35-39.
235. Березюк О. В. Використання віртуальних лабораторних стендів для проведення лабораторних робіт з дисципліни «Основи охорони праці» // Матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців», 09-10.04.2016. Вінниця: ВНТУ. С. 31-34.
236. Березюк О. В. Застосування комп'ютерних технологій під час вивчення студентами дисциплін циклу безпеки життєдіяльності // Педагогіка безпеки. 2016. № 1. С. 6-10.
237. Березюк Л. Л., Березюк О. В. Тестова комп'ютерна перевірка знань студентів із дисципліни «Медична підготовка» // Науково-методичні орієнтири професійного розвитку особистості: тези доп. уч. IV Всеукр. наук.-метод. конф., 20.04.2016. Вінниця, 2016. С. 96-98.
238. Березюк О. В. Застосування віртуального лабораторного стенду для проведення лабораторної роботи «Дослідження та оцінка метеорологічних умов на робочих місцях» // Матер. 2-ї Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців», 28-29.03.2017. Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 68-71.
239. Березюк О. В. Перспективи застосування віртуального лабораторного стенда для проведення лабораторної роботи «Дослідження напруг дотику і кроку» // Матер. III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців» 29-30 березня 2018 р. Вінниця: ВНТУ, 2018. С. 57-59.
240. Лемешев, М. С., О. В. Березюк. "Охорона праці. Підсумкова державна атестація спеціалістів, магістрів будівельних спеціальностей: навчальний посібник." Вінниця: ВНТУ (2017).
241. Березюк О. В. Міжпредметні зв'язки у процесі вивчення дисциплін циклу безпеки життєдіяльності майбутніми фахівцями радіотехнічного профілю // Педагогіка безпеки. 2017. № 2. С. 21-26.
242. Березюк О. В. Оптимізація міжпредметних зв'язків при формуванні компетенцій з безпеки у фахівців радіотехнічного профілю // Педагогіка безпеки. 2018. № 2. С. 95-101.
243. Березюк О. В. Проблеми при викладанні безпеки життєдіяльності в процесі підготовки фахівців радіотехнічного профілю // Педагогіка безпеки. 2019. № 2. С. 104-111.
244. Березюк О.В. Вплив кількісного складу навчальних груп на успішність студентів з дисципліни безпека життєдіяльності та основ охорони праці під час підготовки фахівців радіотехнічного профілю // Педагогіка безпеки. 2020. № 1. С. 52-58.

245. Березюк Л. Л., Березюк О. В. Визначення рівня міжпредметних зв'язків у процесі вивчення біології та географії майбутніми фахівцями у сфері кооперації // Тези доп. на IV Всеукр. наук.-метод. конф. «Моє бачення шляхів удосконалення вивчення навчальної дисципліни, яку я викладаю», 28 лютого 2018 р. Вінниця: Коледж економіки і права ВКІ, 2018. С. 34-37.
246. Хом'юк І. В. Система формування професійної мобільності майбутніх інженерів машинобудівної галузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". К., 2012. 38 с.
247. Bereziuk O., Lemeshev M., Cherepakha D. Features of studying the disciplines of the cycle of safety of life activity by future specialists-builders // Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph. Boston: Primedia eLaunch, 2022. P. 169-175.
248. Лемешев, М. С., О. В. Березюк. "Методичні рекомендації щодо самостійної підготовки студентів будівельних спеціальностей під час вивчення курсу БЖД." (2021).
249. Методы исследований и организация экспериментов / под ред. проф. К. П. Власова. Х.: Гуманитарный центр, 2002. 256 с.
250. Березюк О. В. Впровадження практичного заняття «Дослідження забруднення навколишнього середовища твердими побутовими відходами та розрахунок параметрів машин та обладнання для мінімізації негативного впливу на нього» з дисципліни безпека життєдіяльності // Педагогіка безпеки. 2018. № 1. С. 29-36.
251. Джигирей В. С., Житецький В. Ц. Безпека життєдіяльності: навчальний посібник. Видання 3-є, доповнене. Львів: Афіша, 2000. 256 с.
252. Кремень, В. Процес навчання – соціально зумовлений процес перманентних змін. ZN.UA. Випуск № 30., 18–23 серпня 2019.
253. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти: Закон України № 392-IX від 18.12.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> (дата звернення : 10.05.2022).
254. Dewey, J. Democracy and Education. In: Dewey J. The Middle Works, 1899–1924. Vol. 9: 1916. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980. pp. 1–370.
255. Rogers, C. R. Freedom to Learn for the 80's. Columbus Charles Merrill Publishing Company, 1983. 312 p.
256. Коммюнике Конференции министров Европейского пространства высшего образования, г. Бухарест, Румыния, 26–27 апреля 2012 года URL: <http://www.bsu.by/Cache/Page/172203.pdf> (дата звернення : 10.05.2022).

257. Report of the European Commission «Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions». URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf/ (дата звернення : 12.05.2022).
258. Масловський, О.С. Деякі питання студентоцентрованого навчання на кафедрі ортопедичної стоматології ХНМУ. Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ, Харків, 29 січня 2020 р. Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 129–130. URL: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/25687/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20L%D0%86%D0%86%D0%86_2020.pdf (дата звернення : 14.05.2022).
259. Сосницька, Н. Л., & Глікман, В. С. Студентоцентрований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. Науковий вісник льотної академії. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 1. С. 377–381.
260. Tsui, L. Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy: Evidence from Four Institutional Case Studies, *The Journal of Higher Education*, vol. 73, no. 6, pp. 740–763.
261. McCombs, B., & Whistler, J. S. *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1997.
262. Щербина, М.М., & Ростовська, В.І. Формування здатності до самостійного навчання: реалії вищої освіти. Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ, Харків, 29 січня 2020 р. Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 216–219. URL: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/25687/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20L%D0%86%D0%86%D0%86_2020.pdf (дата звернення : 14.05.2022).
263. Капустник, В.А., Лещина, І.В., Марковський, В.Д., & Завгородній, І.В. Студентоцентроване освітнє середовище. Сучасна структура та місце здобувача. Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ, Харків, 29 січня 2020 р. Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 3–5. URL: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/25687/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20L%D0%86%D0%86%D0%86_2020.pdf (дата звернення : 14.05.2022).

264. Денисенко, С. А., & Гойдіна, В. С. Студентоцентровані ідеї навчання відповідають вимогам і запитам сучасного суспільства. Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ, Харків, 29 січня 2020 р. Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 49–51. URL: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/25687/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20L%D0%86%D0%86%D0%86_2020.pdf (дата звернення : 14.05.2022).
265. Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. Designing Modules for Learning. In: S. Moore, G. O'Neill, and B. McMullin (Eds.). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 2005.
266. Ma, Z., & Gao, P. Promoting learner autonomy through developing process syllabus – syllabus negotiation: The basis of learner autonomy. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), pp. 901–908, 2010.
267. Ongerі, J. Learner centered teaching potential for motivating students of economics: Findings of an action research study. *Review of Higher Education and Self-Learning*, 3(8), pp. 27–40, 2011.
268. Jones, L. *The Student-Centered Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007.
269. Лебедь, Ю. Ф. Особливості організації індивідуальної траєкторії навчання в медичних закладах вищої освіти у ключі студентоцентрованого навчання. Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ, Харків, 29 січня 2020 р. Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 114–117. URL: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/25687/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%20L%D0%86%D0%86%D0%86_2020.pdf (дата звернення : 14.05.2022).
270. Дегтярєва, Галина Візуалізація як важливий засіб ефективної комунікації. *Social Communications: Theory and Practice. Scientific semiannual magazine*. Vol. 10, Kyiv, 2020, pp. 93–110.
271. Intergovernmental Conference on Environmental Education organised by UNESCO in cooperation with UNEP. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf> (дата звернення: 29.03.2021).
272. The Tbilisi Communiqué. URL : <http://www.aace.org.au/wp-content/uploads2/2009/07/Tbilisi-Communique.pdf> (дата звернення: 30.03.2021).
273. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 30.03.2021).

274. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 31.03.2021).
275. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 30.03.2021).
276. Яременко В., Сліпушко О. Новий тлумачний словник з української мови. Київ : Аконіт, 2001. С. 128.
277. Лазаренко Н.И. Формирование лекторского мастерства преподавателя в условиях вхождения в европейское образовательное пространство. Zbornik prispevkov z medzinarodnej Presovevedeckej konferencie konanej. Presov, 2018. С. 150-161.
278. Максименко С.Д. Психологія в соціологічній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Київ : Наукова думка, 2006. С. 101.
279. Демченко О.П. Практикум з історії педагогіки : навчально-методичний посібник для викладачів історії педагогіки. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. С. 26.
280. Демченко Е., Кит Г., Голюк О., Родюк Н. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th, 2018. – Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. P. 507-519.
281. Любчак Л. В. Роль інтерактивних технологій навчання у формуванні комунікативної компетентності майбутнього педагога. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2007. С. 42
282. Казанішена Н. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до екологічного виховання. Київ : Освіта, 2011. С.87.
283. Люленко С. Громадські природоохоронні організації та напрями їх екологічної діяльності. Молодь і ринок. 2017. № 3. С. 62-66.
284. Buzan T., The Mind Map Book. New York: Penguin Books USA, 1994. 320 p.
285. Кіндрат І. Використання інтелект-карт в плануванні та організації освітнього процесу. Нова педагогічна думка. 2012. №4. С.153-156.
286. Шикиринська О.В., Вишківська В.Б., Александрович Т.В. Ментальні карти у розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Молодий вчений. 2019. №5. С. 182-186.
287. Іваниця Галина. Технології Concept mapping та Mind mapping в контексті інформаційно-дидактичного середовища. Вінниця : КВНЗ «Вано», 2018. С. 60-64.
288. Грошовенко О. Формування екологічної позиції молодшого школяра в умовах шкільного навчання. Молодий вчений. 2019. №53. С. 283-288.

289. Connecting with nature. URL : <https://www.pinterest.com/pin/316307573813587914/> (дата звернення 31.03.2021)
290. Баскаков А. Я. Методология научного исследования : учеб. пособие / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. К. : МАУП, 2002. 216 с. : ил. Библиогр. : с. 208-212.
291. Безрукова В. С. Директору об исследовательской деятельности школы / В. С. Безрукова. М. : Сентябрь, 2002. 160 с.
292. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование / С. И. Брызгалова. Калининград, 2001. 151 с.
293. Вдовиченко Р. В. Функціонально-посадові вимоги до професійної управлінської діяльності керівника школи / Р. В. Вдовиченко // Рідна школа. 2005. № 2. С. 16-21.
294. Власов К. П. Методы исследований и организация экспериментов / К. П. Власов, П. К. Власов, А. А. Киселев ; под ред. К. П. Власова. Х. : Гуманитарный Центр, 2002. 256 с.
295. Внутришкольное управление : вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. М. : Педагогика, 1991. 192 с.
296. Глазунов А. Т. Школа менеджмента / А. Т. Глазунов, В. М. Шепель. М. : НОУ ИСОМ, 2005. 35 с.
297. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія / Лідія Іванівна Даниленко. К. : Логос, 1998. 140 с.
298. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія / Лідія Іванівна Даниленко. К. : Логос, 1998. 140 с.
299. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Єльнікова ; Держ. академія керівних кадрів освіти. К., 1999. 303 с.
300. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. 288 с. (Серия «Учебники, учебные пособия»).
301. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Новая школа, 1997. 320 с.
302. Калініна Л. М. Сутність феномена управління / Л. М. Калініна // Директор школи. 2000. № 2. С. 26-34.
303. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський ; М-во освіти України, МАУП, УПКККО. К., 1996. 168 с.

304. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
305. Кузнецов И. Н. Научное исследование : методика проведения и оформление / И. Н. Кузнецов. М. : Дашков и К, 2004. 432 с.
306. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб пособие / Валентин Иванович Маслов ; М-во нар. образования УССР. К., 1990. 259 с.
307. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов, В. В. Шаркунова // Освіта і управління. 1997. Т. 1, чис. 1. С. 77-84.
308. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. К., 1996. 87 с.
309. Методы педагогических исследований / под. ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М. : Педагогика, 1979. 256 с. : ил.
310. Наукові основи управління школою / Харків. держ. пед. ін-т ; під ред. Г. В. Єльнікової. Х., 1991. 170 с.
311. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. К. : Шк. Світ. 2003. 400 с.
312. Основы инновационного менеджмента : теория и практика : учеб. пособие / под ред. П. А. Завлина [и др.]. М. : НПО : Экономика, 2000. 475 с.
313. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / І. С. П'ятницька-Позднякова. К., 2003. 116 с.
314. Пілюшенко В. Л. Наукове дослідження : організація, методологія, інформаційне забезпечення : навч. посіб. / В. Л. Пілюшенко, І. В. Шкрабак, Є. І. Словенко. К. : Лібра, 2004. 344 с.
315. Савченко О. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Савченко // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Філософія сучасної освіти та стан її розвитку в Україні», 1996 р. / НАН України ; ред. В. П. Андрущенко. К., 1997. С. 47-54.
316. Салыхова Л. І. Формирование исследовательской компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Салыхова Лидия Ивановна. Волгоград, 2005. 24 с.
317. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : учеб. пособие / В. П. Симонов. М., 1995. 226 с.
318. Социологический энциклопедический словарь / ред. В. Осипов . М. : ИНФРА М-НОРМА, 1998. 568 с.

319. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. К. : Рад. шк., 1988. 284 с.
320. Тонконогая Е. П. Моделирование содержания образования руководящих педагогических кадров общеобразовательной школы в системе повышения квалификации : метод. рек. / Е. П. Тонконогая. - Псков, 1996. 110 с. (Серия «Управление образованием» ; вып. 4).
321. Фареник С. А. Логіка і методологія наукового дослідження : наук. посіб. / С. А. Фареник ; УАДУ. К., 2000. 340 с.
322. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова. К. : Слово, 2004. 240 с.
323. Чечель И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И. Д. Чечель. М. : Сентябрь, 1998. 144 с.
324. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. 3-тє вид., стер. К. : Знання-Прес, 2003. 295 с.
325. Эксперимент в школе : организация и управление : рек. для руководителей школ и учителя / под ред. М. М. Поташника. М., 1992. 213 с.
326. Лежнева О.І. До питання екологічної освіти для сталого розвитку. Сучасні аспекти організаційно-методичного забезпечення екологічної складової підготовки фахівців: Матеріали III Всеукр. наук.-метод. конф. (Харків, 2018). Харків, 2018. С. 42-44.
327. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022-2032 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>.
328. Хилько М.І. Екологічна безпека України: Навчальний посібник / М. І. Хилько. – К., 2017. – 267с.
329. Хилько М. І. Екологічна культура та дієві засоби її формування / М. І. Хилько // Гілея: науковий вісник. - 2017. - Вип. 126. - С. 262-266. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2017_126_66.
330. Юрченко Л.І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки / Л.І. Юрченко. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2008. – 296 с.
331. Барун М.В. Імплементация питань екологічної безпеки в наукові розробки здобувачів третього освітньо-наукового рівня // Збірка матеріалів 86-ї науково-технічної та науково-методичної конференції ХНАДУ. – 10-13 травня 2022.
332. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А. Є. Конверського. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 352 с.

333. Предметная область современной науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studopedia.org/7-120351.html>.
334. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260с.
335. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень. – К.: Знання, 2007. – 317 с.
336. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу : <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm> Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу: <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm>
337. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999.
338. Biletsky, V., Onkovych, H. & Yanyshyn, O. (2019) MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPING STUDENTS PROFESSIONAL COMPETENCE // Scientific Journal WEST-EAST. Vol 2/2 N1 (October, 2019). p. 110-114.
339. Ganna Onkovich. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education // European Conference on Information Literacy, Istanbul (Turkey) October 22–25, 2013 : abstracts / Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sumeyye Akca, Sonja Spiranec. – Ankara : Hacettepe University Department of Information Management, 2013. – P. 101.
340. Онкович А.В., Онкович А.Д. Media didactics as a way to comprehend professionally-oriented terminological systems // International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists (ISPOP): Журнал “WEST-EAST” , March, 2020 / 1. – Том 3. – С. 38-46.
341. Ганна Онкович. Медіа- та інформаційна грамотність у сучасній вищій освіті України / Г. В. Онкович // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – № 1 (Дод. 1). – [Темат. вип.] : Наука і вища освіта. – Київ, 2014. – С. 85–87.
342. Онкович Г.В. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців // Український інформаційний простір, 2020. - 1(5). – С.179-196.
343. Онкович Г. В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти / Г. В. Онкович // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – Додаток 1. – Тем. вип. «Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції». – С.166–172.

344. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г.В. - Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріали методологічного семінару. – К.:Педагогічна думка, 2009. – С. 206 – 217.
345. Медіаосвіта в колі сучасних гуманітарних дисциплін / Г. В. Онкович // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – № 1 (Дод. 1) / Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ ; Запоріжжя : [б. в.], 2011. – Темат. вип. : Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції. – С. 266–273: Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку / Г. В. Онкович // Вища освіта України № 1 : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ : [Ін-т вищ. освіти НАПН України], 2010. – Темат. вип. : Наука і вища освіта в Україні: технології взаємодії / за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – С. 184–190.
346. Ганна Онкович. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі / Г. В. Онкович // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ, 2014. – № 2 (53). – С. 80–87
347. Онкович Г.В. Проблематика медіаосвіти на сторінках часопису «Вища освіта України» (до 20-річчя часопису «Вища освіта України») // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Українська освіта аксіологія європейського вибору». 21 жовтня, 2021 р. – С. 292-300.
348. Медиадидактика: масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному: [монография] / Анна Онкович. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 332 с.
349. Ганна Онкович. Медиадидактика вищої школи: український досвід / Ганна Онкович // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ освіти НАПН України. – Київ, 2013. – № 1. – С. 23–29.
350. Онкович Г.В. Розвиток медиадидактики вищої школи: український досвід // Обрії друкарства, 2020. - № 1(8). – С. 130-150.
351. Медіаосвіта. Загальний курс : експерим. програма баз. навч. курсу для студ. вищ. навч. закл. / Г. В. Онкович ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти, від. теорії та методології гуманіт. освіти.– Київ : Логос, 2010 –40 с.
352. Медиадидактика вищої школи: програми спецкурсів / Ганна Володимирівна Онкович, Катерина Євгенівна Балабанова, Інна Юріївна Гуріненко, Наталя Мар'янівна Духаніна, Артем Дмитрович Онкович, Інна Андріївна Сахневич, Ольга Каролівна Янишин ; за наук. ред. Г. В. Онкович ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – Київ : Логос, 2013. – 195 с.
353. Медіакомпетентність фахівця : кол. монографія / Г. В. Онкович, Ю. М. Горун, В. О. Кравчук, Н. О. Литвин, І. В. Костюхіна, К. А. Нагорна ; за наук. ред. Г. В. Онкович ; НАПН України, –Київ : Логос 2013.–286 с.

354. Новітні освітні технології сучасної медіадидактики : монографія / Г. В. Онкович, В. В. Агаркова, М. М. Боголюбова, О. М. Ляліна, А. Д. Онкович, Л.В. Редько-Шпак, Н. М. Флегонтова; За наук. ред. д. п. н., проф. Г. В. Онкович. – Київ : Видавництво Ліра-К, 2021. – 156 с.
355. Профіль «Медіаосвіта». https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=search_authors&hl=ru&mauthors=label:%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0
356. . Владленова И. В. Формирование NBIC — конвергентной парадигмы в современной науке//Практична філософія.— 2010.— № 4 (38) — С. 20-26.
357. Тенденції розвитку світської та теологічної медіаосвіти в Росії та за кордоном / А. В. Федоров, А. В. Онкович, А. А. Левицька / за ред. проф. А. В. Федорова. - Таганрог: Вид-во Таганрог. держ. пед. ін-та імені О. П. Чехова, 2013. - 308 с. (рос. мовою); Онкович Г. В. Светское и теологическое медиаобразование: [монография] / Федоров А. В., Онкович Г. В., Левицкая А. А. // Scholars' Press, 2018. – 320 с.
358. Пресодидактика у розширенні «культурної пам'яті» : [підрозд. 2.5 до кол. монографії] / П. П. Куляс, Л. З. Мороз, Г. В. Онкович // Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : [кол.] монографія / [Г. Онкович (керівник), В. Андрущенко, М. Бойченко й ін. ; В. Кремень (голова редкол.)] ; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти, від. теорії і методології гуманіт. освіти. – Київ : Пед. думка, 2007. – Розд. II : Реформування філологічної освіти та проблеми її трансформації, підрозд. 2.5. – С. 135–147: Читаймо газету разом! Ч. 1 : Пресодидактика : навч. посіб. Для інозем. студентів підгот. від-нь / Г. В. Онкович ; Ін-т систем. дослідж. освіти. – Київ : ІСДО, 1993. – 59 с.
359. Білецький В.С., Онкович Г.В., Онкович А.Д. Вікідидактика – складник новітньої медіадидактики в соціальній мережі Фейсбук // Соціальні та економічні аспекти освіти у сучасному суспільстві. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_conf/30082021/7645 - Location - Warsaw, Poland. 20 серпня 2021. – С.3-7.
360. Білецький В. С., Онкович Г. В., Ткаченко М.В. Інженерна блогодидактика в навчальному процесі вищої школи (на прикладі підготовки фахівців нафтогазової сфери) PR и СМИ в Казахстане: сборник научных трудов. – Қазақстандағы PR және БАҚ: ғылыми еңбектер жинағы / сост. и гл. ред. Л.С. Ахметова. – Вып. 18. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 426 с. ISBN 978-601-04-4546-8. -С. 155-171.
361. Онкович Г.В., Адамія З.К., Онкович А.Д., Боголюбова М.М., Ляліна О.О. Нове в медіаосвіті: вебінародидактика // Сучасні аспекти науки: II-ий том колективної монографії / за ред. Є.О. Романенка, І.В. Жукової. □ Київ; Братислава: ФОП КАНДИБА Т.П., 2020. - 223 с.- С.172-189.

362. Онкович А.В., Агаркова В.В., Боголюбова М.М. Библиотечная благодидактика // International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists (ISPOP): Журнал "WEST-EAST", Vol 3 №2 (October, 2020). Tbilisi 2020. Publishing House "UNIVERSAL" – С.40-48.
363. Онкович Ганна. Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія / Ганна Онкович // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти НАПН України. – Київ, 2014. – № 4 (55). – С. 85–93.
364. Новітні освітні технології сучасної медіадидактики : монографія / Г. В. Онкович, В. В. Агаркова, М. М. Боголюбова, О. М. Ляліна, А. Д. Онкович, Л.В. Редько-Шпак, Н. М. Флегонтова; За наук. ред. д. п. н., проф. Г. В. Онкович. – Київ : Видавництво Ліра-К, 2021. – 156 с.
365. Tunzelmann, N.; Malerba, F.; Nightingale, P.; Metcalfe, S. (25 April 2008). "Technological paradigms: past, present and future". *Industrial and Corporate Change*. 17 (3): 467–484. <https://academic.oup.com/icc/article-abstract/17/3/467/746008?redirectedFrom=fulltext&login=false>
366. Dosi, Giovanni (1 June 1982). "Technological paradigms and technological trajectories: A suggested interpretation of the determinants and directions of technical change". *Research Policy*. 11 (3): 147–162. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0048733382900166?via%3Dihub>
367. Детальний виклад змісту й можливостей Шостого технологічного устрою URL: <http://scienceus.org/wtec/>
368. Вікіпедія:Проект:Гірнична справа. Список термінів у гірництві. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%96%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%8F:%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%94>
369. Вікіпедія: Список термінів у газотранспортній промисловості. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BC%D1%96%D0%BD%D1%96
370. Карамушка Л. М., Москальов М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. К. Львів: Сполом, 2011. 216 с.
371. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2010. № 1. С. 52-58.
372. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики. [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/Nivoo_2013_2_14.pdf

373. Чудакова В. Психологічна готовність до інноваційної діяльності як чинник формування конкурентоздатності особистості в умовах швидкозмінного середовища // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2014. Вип. 1. С. 167-178.
374. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Проблема психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності в контексті психолого-педагогічного осмислення. Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2020 р.). Вінниця : КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2020. С. 55-58.
375. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Теоретичний аналіз психологічної готовності фахівців соціономічного профілю до інноваційної професійної діяльності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2021. № 13. С. 4-9.
376. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://westudents.com.ua/knigi/349-pedagogka-ftsula-mm.html>
377. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: монографія. К.: Ленвіт, 2007. 264 с.
378. Дичківська І. Готуємо педагогів до інноваційної діяльності // Заступник директора школи. 2015. №7. С. 4-12.
379. Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2011. Т. XIII, ч. 3. С. 190-198.
380. Про введення воєнного стану в Україні. Указ президента України. 14.03.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text>
381. Півторак О., Савичук О. Як працює режим воєнного стану і як під час нього поводитись? Правда. 2022. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2022/02/24/7325482/>
382. Про роботу закладів освіти в умовах воєнного стану. Освіта, 2022. URL: <https://osvita.ua/news/85835/>
383. ДСТУ ISO 9004:2018 Управління якістю. Якість організації. Настанови щодо досягнення сталого успіху (ISO 9004:2018, IDT)
URL: http://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=81206
384. Yudkevich M. Academic inbreeding and mobility in higher education. Global perspectives /M.Yudkevich, P.G. Altbach, L.E. Rumbley//, 2016. – М: С.178-193
URL: <http://surl.li/cfmis>

385. Три миссии университета. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Три_миссии_университета
386. EC presents Peer Review of Poland's higher education and science system, 15 sep 2017 URL: <https://era.gv.at/news-items/ec-presents-peer-review-of-polands-higher-education-and-science-system/>
387. Квіт С. Усе має змінитися: десять кроків з реформування вищої освіти після війни URL: <https://zn.ua/EDUCATION/vse-dolzno-izmenitsja-desjat-shahov-po-reformirovaniju-vyssheho-obrazovanija-posle-vojny.html>
388. Про затвердження Концепції управління якістю медичної допомоги у галузі охорони здоров'я в Україні на період до 2010 року / Наказ МОЗ України N 166 від 31.03.2008 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0166282-08#Text>
389. Ahrens A., Zašcerinska J., Ramar H., Andreeva N. Educators Opinion on Webinars in Higher Education <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/1488/1681> (дата обращения: 10.01.2022).
390. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 266 с.
391. Астафурова Т. Н., Сухорукова О. Н. Телескопия: новый способ словообразования? // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2006. № 5. С. 182-185.
392. Generated by Foxit PDF Creator © Foxit Software; <http://www.foxitsoftware.com> For evaluation only) Жук И. 35 английских фраз для яркой презентации. <https://thepoint.rabota.ua/35-poleznyh-vyrazhenyuu-na-anhlyyskom-dlya-yarkoy-prezentatsyy/> (дата обращения 10.01.2022).
393. Open Innovation, Open Science, Open to the World – a Vision for Europe // European Commission. 2016. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-open-science-open-world-vision-europe> (дата обращения: 10.01.2022).
394. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: сб. ст. / под ред. Ю.С. Степанова. М., 1995. С. 35-73.
395. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.
396. Черноусова Ю. А. Бизнес-контракт как элемент институционального делового дискурса (на материале английского языка) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. Т. 3. № 4 (35). С. 124-127.
397. Taylor J. What I've learned from teaching teenagers. <https://britishcouncil.adobecconnect>. (дата обращения: 10.01.2022).

398. The 10 Most Powerful Words in Advertising. Paul Suggett. The balance. <https://www.thebalance.com/most-powerful-words-in-advertising-38708> (дата обращения 10.01.2022).
399. Забровская А.А., Рублева Е.А. Навык проведения презентации и самопрезентации как необходимый элемент обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе. Гуманитарный вестник, 2017, вып. 6. (<http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2017-6-449>) (дата обращения: 10.01.2022).
400. Guidelines for terminology policies. UNESCO. UNESDOC Digital Library. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140765>
401. The importance of a glossary. Acclaro. Retrieved from <https://www.acclaro.com/blog/importance-of-a-glossary/>
402. Navigli, R., & Velardi, P. (2008). From Glossaries to Ontologies: Extracting Semantic Structure from Textual Definitions. *Ontology Learning and Population*, 167, 71-87.
403. How to make a good glossary. The Word Factory. Retrieved from <https://thewordfactory.com/how-to-make-a-good-glossary/>
404. Yurko, N., Romanchuk, O., Protsenko, U., Kalymon, Y., & Vorobel, M. (2022). English speaking: the resources for dealing with a foreign accent. Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch. Pp. 209–216. DOI 10.46299/ISG.2022.MONO.PED.1.6.1
405. Проценко, У. М., & Романчук, О. В. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетенції студентів вищих навчальних закладів галузі фізичної культури та спорту. *Филологія, соціологія и культурологія. Наука вчора, сьогодні, завтра*. С. 53-56.
406. Романчук, О., Проценко, У., Матвіяс, О., Стифанишин, І., & Юрко, Н. (2021). *Англійська мова : навч. посіб. для студ. II курсу закладів вищої освіти галузі фізичної культури і спорту*. Львів: Галицька Видавнича Спілка. ISBN 978-617-7809-93-6
407. Романчук, О., Проценко, У., Матвіяс, О., Стифанишин, І., & Юрко, Н. (2021). *Англійська мова : навч. посіб. для студ. III курсу закладів вищої освіти галузі фізичної культури і спорту*. Львів: Галицька Видавнича Спілка. ISBN 978-617-7809-94-3
408. Боровська, О., Базиляк, Н., Дмитрів, У., Коваль, О., Матвіяс, О., Стифанишин, І., & Юрко, Н. (2009). *Англійська мова : контрольні роботи для студ. спец. «фіз. виховання», «олімп. та проф. спорт» заоч. форми навчання : [навч. посіб. для студ. вищ.навч. закл.]*. Львів: Норма. ISBN 978-966-7775-15-5

409. Romanchuk, O., & Protsenko, U. (2020). Pedagogical colleges of Ukraine: the historical issues. *Матеріали конференцій МЦНД*, 34–35. <https://doi.org/10.36074/07.08.2020.v2.06>
410. Yurko, N., Protsenko, U., & Kuzmenko, O. (2022). English for healthcare: the popular electronic dictionaries. *Матеріали конференцій МЦНД*, 31–33. <https://doi.org/10.36074/mcnd-15.04.2022>
411. Помірко, Р. С., Коваль, Р. С., Романчук, О. В., & Тиравська, О. І. (2019). Французько-український та українсько-французький словник термінології фізичної та реабілітаційної медицини. Львів: Галицька видавнича спілка.
412. Yurko, N. A., Protsenko, U. M., & Kuzmenko, O. V. (2022). Medical English: the key digital learning tools. *Grail of Science*, (12-13), 471-475. DOI 10.36074/grail-of-science.29.04.2022.082
413. Кульчицький, І., Ліхнякевич, І., & Данчевська, Ю. (2013). Деякі аспекти створення та використання паралельних корпусів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство*, (20), 48-52.
414. Yurko, N., & Styfanyshyn, I. (2022). Hospitality English: the main features. *Інновації, гостинність, туризм: наука, освіта, практика : зб. тез доп. II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (с. 235-237). 19 травня, 2022 року, Львів, Україна: ЛДУФК імені Івана Боберського.*
415. Воробель, М. М. (2020). Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. *Молодий вчений*, 3.2(79.2), 6–10. <https://doi.org//10.32839/2304-5809/2020-79.2-2>
416. Актуальні питання фізкультурно-спортивної реабілітації учасників військових локальних конфліктів в Україні (2020) / О. В. Юденко, Н. М. Крушинська, Ю. М. Юденко *Science – the Future of The World. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. Portal Publishing. Prague, Czech Republic. Pp. 170-176. URL : <http://el-conf.com.ua/>.*
417. Биков В. Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. К. : Атіка, 2009. 218 с.*
418. Василенко Н. В. *Социо-коммуникативная компетентность руководителя профильного учебного заведения : Современные технологии развития управленческой коммуникации руководителей профильных учебных заведений в системе последипломного образования : монография / Н. В. Василенко. Palmarium : academic publishing, 2014. 212 с.*

419. Військовослужбовці із наслідками бойової травми та члени їх родин – споживачі фізкультурно-спортивних послуг в ролі клієнтів чи пацієнтів (2021) / О. В. Юденко, К. В. Вінніченко, Ю. М. Юденко. International scientific and practical conference «Physical culture and Sports in the European Educational space» : conference proceedings, Wloclawek, Republic of Poland : «Baltija Publishing». Pp. 61-66. : <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-112-1-15>
420. Використання інноваційних корекційно-відновлювальних засобів у військовослужбовців з наслідками бойової травми, які спеціалізуються в марафонському бігу : сучасні підходи (2021) / О. В. Юденко, Н. М. Крушинська, А. А. Вовк. Science, theory and practice. Abstracts of XXX International Scientific and Practical Conference. London, England. June 15-18. Pp. 383-392. URL: <https://isg-konf.com>; DOI: 10.46299/ISG.2021.I.XXIX
421. Вишньова В. П., Раціна Т. В. Освіта дорослих як складова неперервної освіти. URL : http://confcontact.com/2013_04_11/9_Vyshnyova.htm
422. Впровадження інноваційних фітнес-технологій в програми фізкультурно-спортивної реабілітації військовослужбовців із наслідками бойової травми (2021) / О. В. Юденко, Н. М. Крушинська, О. В. Омельчук. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 3 К(131) 21. С. 445-451. DOI 10.31392/NPU-nc.series 15.2021.3К(131).109.
423. Діагностична карта ступеня сформованості професійних компетенцій фахівців з фізичної культури і спорту до реалізації програм фізкультурно-спортивної реабілітації з учасниками бойових дій і членам їх родин (2021) / О. В. Юденко; О. В. Омельчук; С. В. Бойченко; В. В. Білошицький. Військова освіта. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського. 2021. С. 315-327. DOI: 10.33099/2617-1775/2021-02/315-327
424. Ефективність навчання в форматі Live Case Study: як це працює? [Lviv Business School of Ukrainian Catholic University]. : <https://lvbs.com.ua/news>
425. Застосування кейс-методу у фаховій підготовці студентів-іноземців на кафедрі терапевтичної стоматології. (2016) / М. О. Левків. Медична освіта : Досвід організації навчальної роботи. № 3. С. 71-74. DOI 10.11603/me.2414-5998.2016.3.6916.
426. Інноваційні засоби загальної фізичної підготовки військовослужбовців із наслідками бойової травми в системі фізкультурно-спортивної реабілітації (2021) / О. В. Юденко, Н. М. Крушинська, О. В. Непомнящий, А. С. Білоус. The XXVI International Science Conference «Topical issues of practice and science», May 18–21, London, Great Britain. Pp. 500-507. URL: <https://isg-konf.com>. ISBN - 978-1-63848-661-9; DOI 10.46299/ISG.2021.I.XXVI

427. Інноваційні засоби фізичної терапії та фізкультурно-спортивної реабілітації військових із дисфункціями в колінному суглобі внаслідок бойової травми (2020) / О. Курбасов, Н. Крушинська. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference Stockholm, Sweden. С. 166-173.
428. Інноваційне реабілітаційне обладнання в програмах відновлення функціонального стану опорно-рухового апарату військовослужбовців після тривалого використання засобів індивідуального бронезахисту: практичний аспект (2022) / О. В. Юденко, А. С. Білоус, М. О. Сербін, М. В. Дакал, Ю. М. Юденко. Multidisciplinary academic research, innovation and results. Proceedings of the XXII International Scientific and Practical Conference. Prague, Czech Republic. 07-10 червня. С. 537-546. DOI: 10.46299/ISG.2022.1.22
429. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навч. посібник для інженера-педагога / [О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан, С. А. Лисенко, та ін.]; за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. Х.: Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня №1», 2013. Ч. 1 : Теоретичні основи. 195 с.
430. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. Освітологічний дискурс, 2015, № 3 (11). 153-162. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/33692866.pdf>
431. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко 3-є вид. Харків : Торсінг, 2002. 320 с.
432. Лещенко І. Т. Освіта дорослих як феномен неперервної освіти [Електр. ресурс]. URL : <http://gisap.eu/ru/node/1380>
433. Литвинова С. Хмарні технології. Соціальне середовище програмування TouchDevelop (2013) / С. Литвинова, О. Тебенко. Комп'ютер у школі та сім'ї. № 5 (109). С. 26–31.
434. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. К.; Ніжин: Вид-ць П. П. Лисенко М.М., 2014. 108 с.
435. Медичні, біомеханічні та фізіотерапевтичні технології: тренди військового часу (2022) / О. В. Юденко, О. Б. Жила, Ю. М. Юденко, А. С. Білоус. Multidisciplinary academic notes. Theory, methodology and practice. Proceedings of the XVII International Scientific and Practical Conference. Tokyo, Japan. Pp. 710-720. DOI: 10.46299/ISG.2022.1.17
436. Методичні рекомендації – фізична реабілітація ветеранів. 46 с. (PDF 3.78 МБ) : <https://ingeniusua.org/fizychna-reabilitatsiya-veteraniv>
437. Методичні рекомендації щодо роботи з пацієнтами-ветеранами та учасниками бойових дій. 2021. 120 с. (PDF 3.72 МБ) : https://ingeniusua.org/sites/default/files/other_file/veteran-1_0.pdf

438. Нападівська Л. Новітні освітні технології у системі безперервного навчання дорослих [Електр. рес.]. URL: <http://www.stelmaschuk.info/archive-internet-conference/52-conferencia-20-09-2012/299-2012-09-21-06-30-18.html>.
439. Обґрунтування застосування засобів відновлення у учасників військових локальних конфліктів в програмах фізкультурно-спортивної реабілітації (2020) / В. І. Лукаш, В. А. Ігнатенков, О. В. Юденко, Н. М. Крушинська. [Матер. міжнар. заходів «Студентська наука в сфері фізичної культури і спорту: сучасні тренди», присвяч. 90-річчю НУФВСУ]. Київ. С. 111-118.
440. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті : організаційно-педагогічний аспект : навч. пос. Київ : ЦППО, 2001. 148 с.
441. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с.
442. Роль інформаційно-комунікативних та SMART-технології в сучасній системі фізкультурно-спортивних послуг для військовослужбовців із наслідками бойової травми (2021) / О. В. Юденко, В. В. Свириденко, Ю. М. Юденко. International scientific and practical conference «Pedagogy, psychology and teaching methods: international experiencee» : conference proceedings, Riga, Latvia : «Baltija Publishing». Pp. 165-169. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-42>
443. Роль та місце інноваційних фітнес-технологій в системі фізкультурно-спортивної реабілітації учасників АТО / ООС із наслідками бойової травми (2021) / І. І. Прима, О. В. Юденко, В. В. Білошицький, В. В. Шевченко (2021). «Спорт та сучасне суспільство»: Матер. XIV Міжнар. студ. наук. конф. [Електр. збірка]. Київ: НУФВСУ. С. 253-261. : <https://uni-sport.edu.ua>
444. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
445. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє. Вища школа адвокатури НААУ. 23.07.2020. URL : <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/>
446. Сучасні вимоги до освіти дорослих / Т. К. Андрющенко. URL : http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/ped/2010_183_1/N183-1p012-016.pdf
447. Сучасні підходи до формування програм фізичної терапії військовослужбовців АТО з травмами нижніх кінцівок (2019) / Я. В. Кравченко, О. В. Юденко Науковий часопис. НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт». зб. наук. праць Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип.3 (115 С)19. С. 35-39.

448. Технологія організації самостійної роботи в системі безперервного навчання педагогічних працівників. / Н. В. Василенко. Народна освіта: Електр. наук. фах. вид URL : : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2880
449. Белов, В. А. Особенности формирования эстетических эмоций средствами хореографического искусства / В. А. Белов // Вестн. Челяб. гос. акад. культуры и искусств. 2015. 305 с.
450. Борг ван Дийк, Е. Хореография – созидание танца / Е. Борг ван Дийк // Вестн. Акад. рус. балета им. А. Я. Вагановой. – 2002. 146 с.
451. Маркевич Л. А. Зовнішні та внутрішні впливи на еволюцію художньої мови танцю. Культура України. Серія «Мистецтвознавство». Харків, 2019. 185 с.
452. Шариков Д. І. Естетична теорія сучасного танцю / Д. І. Шариков // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. - 2016. 239 с.
453. Цветкова Л. Ю. Методика викладання танцю: підручник для студ. вищ. навч. закладів. — Київський нац. ун-т культури і мистецтв. — Київ: Альтерпрес, 2005. 324 с.
454. Чепалов, О. Когнітивні аспекти хореографічної лексики. Культура України. Серія: Мистецтвознавство. 2004. 115 с.
455. Levy F. The evolution of modern dance therapy. F.Levy. Journal of Physical Education, Recreation and Dance. Vol.59. 1988. May P.34 41.
456. Noack A. On a Jungian approach to dance movement therapy. A. Noack. Dance Movement Therapy: Theory and Practice. London & N.-Y., 1992. P.182 201.
457. Електронний ресурс. Рівень злочинності в Україні знизився приблизно на 25% - Нацполіція. URL : <https://i-ua.tv/news/36607-ihor-klymenko-11-tyzhniv-viiny-natsionalna-politsiia-ukrainy-prodovzhuie-pratsiuvaty-v-posylenomu-rezhymi> (дата звернення 10.06.2022 року).
458. Електронний ресурс. Статистична інформація про стан злочинності в Україні. URL : <https://old.gp.gov.ua/ua/statinfo.html> (дата звернення 12.06.2022 року).
459. Електронний ресурс. Генеральна прокуратура України. URL : https://old.gp.gov.ua/ua/stst2011.html?dir_id=114368&libid=100820 (дата звернення 10.06.2022 року).
460. Юридична енциклопедія : в 6 т. / ред. Ю.С. Шемшученко. Київ : Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2002. Т. 4. 720 с.
461. Богатирьова О.І. Теоретико-прикладні засади впровадження пробації в Україні : монографія. Київ : Дакор, 2013. 368 с.
462. Алексеев І.С. Інститут пробації в системі кримінальної юстиції України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.05. Харків, 2018. 24 с.

463. Probation in Europe / ed by A. M. van Kalmthout, I. Durnescu. Nijmegen: Wolf Legal Publishers, 2008. 1300 p.
464. Leeson C. The Probation System. London : P.S. King&Son, 1914. 191 p.
465. Хуторская Н.Б. Институт пробации в США: уголовно-правовые, криминологические и организационно-управленческие аспекты: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Москва, 1992. 14 с.
466. Беца О.В. Впровадження альтернативних видів кримінальних покарань в Україні. Київ : МП Леся, 2003. 116 с.
467. Богатирьов І. Г. Пробація – як альтернатива позбавленню волі в Україні. Хмельницький : ХмЦНТЕІ, 2010. 76 с.
468. Ягунов Д.В. Що стоїть на заваді створення служби пробачії в Україні (до питання про створення національної моделі пробачії). Актуальні проблеми європейської інтеграції : збірник наукових праць з питань європейської інтеграції та права: випуск шостий. Одеса : Фенікс, 2011. С. 146-173.
469. Дрьомін В.М. Каральна політика держави та проблеми деінституціалізації тюремного середовища. Актуальні проблеми держави і права. Київ, 2009. Вип. 47. С. 131-139.
470. Яковець І. С. Нормативне підґрунтя для впровадження пробачії в Україні. Актуальні проблеми європейської інтеграції : збірник статей з питань європейської інтеграції та права. Одеса : Фенікс, 2012. Вип. 8. С. 210-219.
471. Практика виконання альтернативних покарань. Інформаційний бюлетень. Київ : ДДУПВП, 2010. 143 с.
472. Пробація та служби пробачії в країнах – кандидатах у члени ЄС. Київ : Аттіка, 2005. 448 с.
473. Электронный ресурс. Закон Республики Молдова «О пробации» от 14.02. 2008 г. № 8- XVI. URL : http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=23551 (дата обращения 01.06.2022 года).
474. Электронный ресурс. О Государственной службе пробации : Закон Латвийской Республики от 30 дек. 2002 г. URL : <http://latvia.regnews.org/doc/cq/3g.htm>. (дата обращения 01.06.2022 года).
475. Денисова Т. А. Відновне правосуддя – крок до відновлення соціальної справедливості. Формування української моделі відновного правосуддя : матер. міжнар. конф. (м. Київ, 10-11 лютого 2005 року). Київ : Український Центр Порозуміння, 2005. Спецвипуск : Відновне правосуддя в Україні. С. 67-69.
476. Трубников В.М. Яким має бути відновне правосуддя у відношенні до неповнолітніх. Формування української моделі відновного правосуддя : матер. міжнар. конф. (м. Київ, 10-11 лютого 2005 року). Київ : Український Центр Порозуміння, 2005. Спецвипуск : Відновне правосуддя в Україні. С. 79-81.

477. Електронний ресурс. Кримінально-виконавчий кодекс України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15#Text> (дата звернення 12.05.2022 року).
478. Седхем Дж., Октіган М. Основи професійної діяльності персоналу органу пробації: навчальний посібник для персоналу органу пробації. Київ, 2017. 242 с.
479. Практика виконання альтернативних покарань. Інформаційний бюлетень. Київ : ДДУПВП, 2010. 143 с.
480. Пробація та служби пробації в країнах – кандидатах у члени ЄС / За ред. А. ван Кальмтоута, Д. Робертс, С. Віндінг. Київ : Аттіка, 2005. 448 с.
481. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. Москва, 1980. С. 339 – 401.
482. Про затвердження Методичних рекомендацій оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення повнолітніми особами, які вчинили кримінальні правопорушення (обвинувачуються у вчиненні кримінальних правопорушень) : наказ Міністерства юстиції України від 26 червня 2018 р. № 2020. URL : http://www.probation.gov.ua/wpcontent/uploads/2018/09/НаказМЮ№2020_5від26.06.2018 (дата звернення: 06.04.2022).
483. Маршуба М. О. Служба пробації в Україні: проблеми впровадження в систему кримінальної юстиції. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Юриспруденція. 2016. Вип. 19. С. 113-115.
484. D"yuyi D. Dosvid i osvita / D. D"yuyi ; [per. z anhl. Mariyi Vasylechko]. – L.: Kal"variya, 2003. – 84 s.
485. Malafiyik I.V. Dydaktyka. Navchal"nyj posibnyk / I.V. Malafiyik. – K.: Kondor, 2009. – 406 с.
486. Pavlenko V.V. Metody problemnoho navchannya / V.V. Pavlenko // Novi tehnolohiyi navchannya: nauk.-ped. zb. // Instytut innovacijnyx tehnolohij i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky, Akademiya mizhnarodnoho spivrobotnyctva z kreatyvnoyi pedahohiky. – Kyuiv, 2014. – Vyp.81 (specvypusk). – 84 s. – S. 75-79.
487. Petruk V.A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix faxivciv texnichnyx special"nostej u procesi vyvchennya fundamental"nyx dyscyplin (monohrafiya) / V.A. Petruk – Vinnycya: "Universum-Vinnycya", 2006. – 292 s.
488. Gerald F. Smith. Problem-Based Learning: Can it Improve Managerial Thinking? - Journal of Management Education, 2005. – Vol. 29 issue: 2, pp: 357-378.
<https://doi.org/10.1177/1052562904269642>

489. Vlasenko K.V. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix inzheneriv v umovax intehraciji matematyky j specdyscyplin zasobamy profesijno-oriyentovanyx evrystychnyx zadach / K.V. Vlasenko // Dydaktyka matematyky: problemy i doslidzhennya: mizhnar. zb. nauk. robit, 2007. – Vyp. 28. – S. 57 – 61.
490. Koshmanova T. «Kejs» - metod v pedahohichnij osviti SShA // Shlyax osvity.- 2000. - № 1.- S. 22-24.
491. Ian Thomas. Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities // Journal of Transformative Education, 2010. – Vol.: 7 issue: 3, pp: 245-264. <https://doi.org/10.1177/1541344610385753>
492. Slovnyk bazovyx ponyat" z kursu «Pedahohika»: navch. posibn. dlya stud.vyshh. navch. zakl. / ukladach O.Ye. Antonova. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka, 2011. – 104 s.
493. Deyaki pryjomy stvorennya problemnyx sytuacij pry vykladanni vyshhoyi matematyky / V. M. Dryban, H. H. Penina // Dydaktyka matematyky: probl. i doslidzh. : zb. nauk. pr. - 2000. - Vyp. 14. - S. 124-136.
494. Myskovec" N.O. Perevahy vykorystannya problemnoho metodu u profesijnij pidhotovci mahistriv / «Young Scientist», 2017. - № 5.1. – S. 69-72.
495. Vlasenko K.V. Formuvannya umin" i navychok studentiv inzhenernyx vyshhyx navchal"nyx zakladiv u procesi evrystychnoyi diyal"nosti / K.V. Vlasenko // Ridna shkola. – 2005. – № 4. – S. 55 – 58.
496. Snisar O.A. Znachennya psyxoloho-pedahohichnyx yakostej vykladacha vyshhoyi shkoly dlya orhanizaciji efektyvnoho navchannya na zasadax problemnosti / O.A. Snisar // Visnyk Cherkas"koho universytetu. – 2009. – № 165. – S. 117-120.
497. R. Belecina, J. Ocampo. Effecting Change on Students' Critical Thinking in Problem Solving // Jr - Educare, – 2018, Vol. 10, No. 2. – pp.109-118.
498. Yakubovs"ka S. Zastosuvannya problemnoho metodu u pidhotovci majbutnix naukovo-pedahohichnyx pracivnykiv texnichnoho VNZ / S.S. Yakubovs"ka // Nova pedahohichna dumka. – 2013. – № 1. – S. 253-255.
499. Kobal" V. I. Dydaktychni umovy rozvytku piznaval"nyx interesiv uchniv / V. I. Kobal". // Teoretychni pytannya kul"tury, osvity ta vixovannya: Zb. nauk. prac". – K. : KNLU, 2003. – № 24 – S. 20 – 24.
500. Hrycyuk O. S. Vykorystannya suchasnyx pedahohichnyx texnologij u matematychnij pidhotovci majbutnix inzheneriv / O. S. Hrycyuk // Inzhenerni ta osvitni texnologiyi v elektrotexnichnyx i komp'yuternyx systemax. – 2013. – № 4. – S. 31–39.
501. Osadchenko I.I. Katehorial"na roz'yednanist" ponyat" «Texnolohiya navchannya» ta «Metodyka navchannya» / I.I. Osadchenko // Nauka i osvita. – 2010. – № 8. – S. 102-108.

502. Конверський, А. Є. (Ред.) (2010). Основи методології та організації наукових досліджень. Київ: Центр учбової літератури.
503. Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., Ничкало та ін. (за ред. Ничкало, Н. Г.) (2000). Професійна освіта : словник : навч. посіб. Київ: Вища школа, 184
504. Курлянд, З. Н. (2001). Педагогічний процес як система / Педагогіка. Навч. посібник. Одеса: ПДПУ.
505. Московчук, Н. М. (2019). Українськомовна підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Одеса.
506. Пальчикова, О. (2016). Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Кривий ріг
507. Костюк, С. (2018). Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови (дис. канд. пед. наук : 13.00.02). Кривий Ріг. 292.
508. Авраменко, Н. (2019). Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти. (Дис. канд. пед. наук : 13.00.04). Хмельницький.
509. Рагіна, Ж. М. (2017). Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування. (Дис. канд. пед. Наук : 13.00.04). Запоріжжя.
510. Wallace, M. J. (1991). Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge University Press.
511. Hurajova, A. (2019). Contribution of CLIL methodology to the development of bilingualism and bilingual language competence of Slovak secondary-school students. European journal of Educational Research, 8 (4), 905-919.
512. V. Bagarić, J. Mihaljević Djigunović (2007). Defining Communicative Competence. Metodika. Vol. 8, br.1, 2007, p. 94-103.
513. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.
514. Бех, І. Д. (2003). Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Виховання особистості: навч.-методич. посіб. Київ : Либідь, Ч. 2. 344.
515. Левенок, І. (2016). Педагогічні підходи до українськомовного навчання іноземних студентів-медиків (на прикладі медичного інституту Сумського державного університету). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (62), 158-167.
516. Шиянюк, Л. В. (2018). Текстоцентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон.

517. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). (1994). Київ : Видавництво “Райдуга”.
518. Semenikhina, E. (2014). Development of Dynamic Visual Skills SKM MAPLE among future teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 10 (4), 265-272.
519. Академічний тлумачний словник. Відновлено з: <http://sum.in.ua/s/mova>
520. Василенко, Н. В. (2010). Роль принципу урахування рідної мови іноземних студентів у процесі навчання української орфоєпії. *Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського, 1.31 Педагогічні науки*, 67-73.
521. Volodko V. M. Individualization and differentiation of learning. *Problems of modern pedagogical education: Coll. Of articles*. P.1. K., 2000. – P. 21–23.
522. Godovanuk T.L. Individual education in high school: Monograph. K.: Drahomanov National Pedagogical University, 2010. 160 p.
523. Dorohan-Pysarenko L., Bezkrivnyi O., Leha O., Pestsova-Svitalka O. University education: manual. Poltava: PDAA, 2020. 142 p.
524. Encyclopedia of Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; Goal. ed. V.G. Kremin. Kyiv. Jurinkom Inter, 2008. 1040 p.
525. Yermeeva V.M. Individualization as a promising way to create technological systems of professional and pedagogical training of future teachers. *Professional pedagogical education: system research: monograph / ed. OA Dubasenyuk*. Zhytomyr: Publishing house of ZhsU named after I. Franko, 2015. P. 210-230.
526. Mashbits E.I., Andrievskaya V.V., Komissarova E. Yu. Dialogue in the educational system / under common. ed. AA Stognia et al. K.: Higher School, 1989. 183 p.
527. Moiseyuk N.E. Pedagogy: textbook. way. Kyiv. Summit Book, 2007. 656 p.
528. Palamarchuk O. Teaching at the university on the basis of leadership: manual. Kyiv: DP «NVTs «Priorytety», 2016, 40 p.
529. Sikorsky P.I. Theoretical and methodological foundations of differentiated learning. Lviv: Kamenyar. 1988. 196 p.
530. Shreyder V.V. Individualization of higher education as a factor of formation of the person of citizen in democratic society http://www.prof.msu.ru/publ/omsk1/4_15.htm.
531. Andrushenko V. University education of Ukraine: European choice // *Education*. - 2001. - №47-48. - P. 4-5.
532. Andrushchenko V. Economics of education of market-oriented society // *Higher education of Ukraine*. - 2002. - №2. - P. 10-15.

533. Bobrov V. Higher economic education at the present stage of development of society / V. Bobrov, L. Kanishchenko // Higher education of Ukraine. - 2002.- №2. - P. 16-24.
534. Boliubash Ya.Ya. Organization of the educational process in higher education institutions: Textbook. - К.: Compass, 1997. - 63 p.
535. Hnutel Ya.B. Educational work in modern conditions: theory and methods. - Ternopil, 1998. - 109 p.
536. Hurevych R.S. Modern information technologies in education // Education of Ukraine. - 2000. - № 24. - P. 3-6.
537. Damidavčius M. Labor adaptation and attitude to work. - In the book: Attitude to work and social planning. - Kaunas, 1977. - P. 13-22.
538. Davydov V.P. Theoretical and methodological foundations of modeling the process of professional training // Innovation in education. - 2002. - №2. - P. 62-84.
539. Зимняя, И. (2004). Ключевые компетентности как основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Просвещение.
540. Мартинова, Р. (2004). Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. Київ: Вища школа.
541. Полонська, Т. (2017). Сутність компетентнісно-орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Педагогічна освіта : теорія і практика : 22 (2), 294–300.
542. Редько, В. (2017). Готовність учнів початкової школи до компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов: авторська інтерпретація результатів анкетування вчителів. Проблеми сучасного підручника, 19, 284–299.
543. Редько, В., Береславська, В.(2017). Іспанська мова (9й рік навчання) Español (9o año de enseñanza). Підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Генеза.
544. Редько, В. (2018). Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень. Проблеми сучасного підручника, 20, 360– 372.
545. Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H. Salganik. – Gottingen : Hogrefe and Huber Publishers, 2003.
546. Aski, J. (2005) Alternatives to mechanical drills for the early stages of language practice in foreign language textbooks. Foreign Language Annals, 38, 333-343.
547. Brown, H. Douglas (2006). Principles of language learning and teaching (5th Edition), USA: Person ESL.

548. Ellis, R. (2010). Second language acquisition research and language- teaching materials. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 33-57). New York: Cambridge University Press.
549. Koutselini, M. (2012). Textbook as mechanisms for teachers' sociopolitical and pedagogical alienation. In Hickman, Heather Hickman and Brad J. Porfilio (Eds.), *The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas* (pp. 3-16). Rotterdam: Sense Publishers.
550. Lyons, P. (2003). A practical experience of institutional textbook writing: Product/process implications for materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 490-504). London: Continuum.
551. Richards, J. (2005). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
552. Savignon, S. (2001). "Communicative language teaching for the twenty first century." In M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second/Foreign Language* (pp. 12-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.
553. Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 47(4), 1-23.
554. Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks *ELT Journal*, 65(4), 458-466.
555. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів навч. посіб. / А. І. Прокопенко [та ін.]; М-во освіти і науки України, Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Ін-т інформатизації освіти, Каф. інформ. технологій, Наук.-навч. лаб. розробки програм. забезпечення. – Харків: Мітра, 2019. – 80 с.
556. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання: посібник / В. М. Кухаренко. – Київ : Міленіум, 2019. – 307 с.
557. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: методичний посібник / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук ; за ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси, 2020. – 220 с.
558. Современные платформы для дистанционного обучения: широкий выбор, безграничные возможности. URL: <http://hrdocs.ru/poleznaya-informacziya/sovremennyye-platformyi-dlya-distanczionnogo-obucheniya-shirokij-vyibor,-bezgranichnyie-vozmozhnosti> (дата звернення: 29.04.2020).
559. Гетта В. Г. Дистанційне навчання: дидактика, методика, організація : монографія– Чернігів, 2017. – 286 с.

560. Бакіров В. Пандемія може назавжди змінити вищу освіту [Електронний ресурс] / В. Бакіров, М. Огарков // Дзеркало тижня. – 2021. – 16 січ. – URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pandemija-mozhe-nazavzhdi-zminiti-vishchu-osvitu.html>.
561. Воденнікова О.С., Воденнікова Л.В., Гайдук Л.П. Застосування дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Бъдещите изследвания -2020: материали за XVI междун. науч. практ. конф. Volume 7 Педагогически науки (София, 15-22 февруари, 2020 г.). София: Бял ГРАД-БГ. 2020. С. 9-12
562. Внукова Н. В. Науково методологічні основи безпеки комплексу автомобіль-дорога-середовище. Автореф. дис. д. т. н. 21.06.011/Внукова Н. В. ХНАДУ.- 2015. – 36 с.
563. Внукова Н. В., Волков В. П., Грицук І. В., Позднякова О. Ї., Волкова Т. В. Екобезпека та ресурсозбереження при утилізації автомобілів» Підручник.- Херсон: Видавництво ОЛДІ_ПЛЮС, 2021р, 229с.
564. International Material Data System (IMDS) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mdsystem.com.
565. Global Automotive Declarable Substance List (GADSL) - 2012 GADSL Version 1.0, p.44 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gadsl.org
566. Гриценко, А. В. Внукова Н. В., Позднякова Е. И. Совместное сжигание продуктов пиролиза шин и древесных пеллет / А. В. Гриценко, Н. В. Внукова, Е. И. Позднякова // Энергетика. Изв. высш. учеб. заведений и энергетических объединений СНГ. 2021. Т. 64, № 4. С. 363–376. <https://doi.org/10.21122/1029-7448-2021-64-4-363-376>
567. Внукова Н.В., Позднякова О.І. «Ресурсозберігаючі та природоохоронні технології на транспорті» Свідоцтво про авторське право на службовий твір науково-практичного характеру № 58460 від 05.02.2015 р.
568. V.Volkov, N.Vnukova, I.Taran, O.Pozdnyakova, T.Volkova. Influence of diesel vehicles on the biosphere. Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu. 2021, (5) P. 094 - 099
569. Khomenko I., Remennik O., Gaidukova S. (2016) Vidy sovremennyh seminarskih zanjatij v medizinskom poslediplomnom obrazovanii [The types of modern seminars in medical post-graduate education] Hematologija. Transfusiologija. Vostochnaja Evropa, vol. 2, no. 1, p. 76 – 81 (in Russian).
570. Vydyborets S., Gaidukova S. (2015) Sovremennaja lekcija v medizinskom poslediplomnom obrazovanii [Modern lecture in medical postgraduate education]. Hematologija. Transfusiologija. Vostochnaja Evropa, no. 3 (03), p. 85 – 90 (in Russian).

571. Gaidukova S., Kucher E., Khomenko I., Remennik O., Gartovskaja I. (2016) Rol' bazovykh otdelenij v obespechenii nepreryvnogo professional'nogo razvitija vrachej vo vremja povyshenija kvalifikazii [The role of base offices in providing continuous professional development of doctors during training]. *Hematologija. Transfusiologija. Vostochnaja Evropa*, vol. 2, no. 3, pp. 324-329. (in Russian)
572. Stenly J., Volok A., Gaidukova S., Verbitsky P., Vydyborets S., Kostina M., Maryniuk O., Matiuk O., Muliarchuk O., Petrenko O., Sergienko O., Teretsuk T., Tkachenko M., Chyrkova K., Chugriev A., Shnaider O., Janovska V. (2017) Menedzhment jakosti v sluzhbi krovi [Quality management in blood services]. Kyiv – Washington, 308 p. (in Ukrainian).
573. Botos L., Ou D. A., Gadlem D., Shallert T., Stenli D., Podolchak N., Volok O., Zanevs'ka L., Gaidukova S., Vydyborets S., Sergienko O. (2014) Donorstvo: zalutshennja donoriv krovi ta ii komponentiv [Donation: attraction of donors of blood and its components]. Kyiv – Washington, 200 p. (in Ukrainian).
574. Vydyborets S. V., Moroz G. I., Gaidukova S. M., Sergienko O. V. (2009) Pharmacoeconomics of treatment of an hemophilia A. *Ukrains'kij zhurnal gematologii ta transfusiologii*. no. 6(9), pp. 26 – 33. (in Ukrainian).
575. Averijanov E., Semenjak V., Rybakov A. (2015) Issljedovanije effektivnosti preparata BioKlot A u pazientov s gemofiliej A s gemartrozami krupnyh sustavov [The study of the effectiveness of blood clotting factor VIII, BioClot A in patient with hemophilia A complicated with hemarthrosis in major joints]. *Hematologija. Transfusiologija. Vostochnaja Evropa*, no. 3(03), pp. 105 – 111. (in Russian).
576. Semeniaka V. I., Averianov E. V., Anoshina M. Yu., Yuchenko P. V. (2015) Doslidgennja farmakokinytyky preparativ factora VIII donors'kogo pohodgennja u hvoryh na gemofiliju [Study of pharmacokinetics of factor VIII preparations of donor origin in patients with hemophilia a with arthritis of the knee]. *Gematologija i perelivannja krovi*, no. 38, pp. 282 – 287. (in Ukrainian).
577. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
578. Романенко К.С. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи до проведення дидактичних ігор / К.С.Романенко // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях студентської молоді «Родзинка – 2008». – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 92-93.
579. Смаглій О. Застосування ігрових ситуацій на уроках математики / О.Смаглій // Початкова школа. – 2003. – № 7. – С.20 – 21.
580. Кукушин В. Ігрові технології на уроках / В.Кукушин // Відкритий урок. – 2006. – № 6.– С.3 – 10.
581. Алейникова М.И. Видеофильмы как средство обучения иностранному языку. *Перспективы науки и образования*. 2015. №6(18). С. 87 – 90.

582. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Москва, 2000. – 384 с.
583. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва, 1971. 40с.
584. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва : Педагогика, 2003. С. 45-49.
585. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: теоретики-практическое методическое пособие. Москва; 1991, 287с.
586. Стеценко Н.М., Стеценко Д.В. Використання сучасних американських серіалів у навчанні студентів іноземної мови. Педагогічний альманах. 2020. №.45. С.153-159.
587. Токарева ТС. Шляхи підвищення мотивації учнів до вивчення німецької мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип.180. С. 120 – 125.
588. Турбина Е. П. Развитие мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. Вестник ШПГУ. 2014. № 1. С. 21–27.
589. Фомберг О.А., Печеникова Л.Н., Луговскова И.А. Мотивация студентов при изучении РКИ: проблемная ситуация и способы ее решения. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92894/16-Fomberg.pdf?sequence=1>
590. Dreke Michael, Lind Wolfgang Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht. Langenscheidt, 2000.
591. Кодекс цивільного захисту України Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 34-35, ст.458. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5403-17#n1321>
592. Козяр М.М., Литвин А.В. Особливості підготовки фахівців цивільного захисту до діяльності в надзвичайних ситуаціях. Вісник ЛДУ БЖД. Львів, 2017. Вип. 15. С. 199–208. URL: <https://media.neliti.com/media/publications/313889-the-specifics-of-civil-protection-profes-45eb6d61.pdf>
593. Кришталь А.О. Специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців з пожежної безпеки. Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Серія : Педагогіка та психологія. Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2013. Вип. 674. С. 45–53.
594. Ненько Ю.П. Теоретико-методологічні засади професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 512 с.
595. Дисциплінарний статут служби цивільного захисту Законом України від 5 березня 2009 року № 1068-VI Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2009, № 29, ст.398. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-17#Text>

596. Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти в галузі знань 26 «Цивільна безпека», спеціальність 263 «Цивільна безпека».[Чинний від 2018-10-29]. Київ, 2018. 20 с.
597. Діденко Ж. Формування м'яких навичок («soft skills») на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 35. С. 266–271. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_2/43.pdf
598. Мозгова Г.В., Євтушенко В.А. Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. Економіка та суспільство. 2020. Вип. 22. URL: <https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/50.-Mozgova-G.V.pdf>
599. Казачінер О.С. «Hard skills» та «soft skills» інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови. Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 10. Т.1. С. 153–156.
600. The Future of Jobs Report – 2020. World Economic Forum. 2020. 163 p. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
601. Зінукова Н. Гнучкі навички як вимога часу та їх розвиток у майбутніх перекладачів. Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2021. Вип. 193. С. 399–412. URL: <https://56-Article%20Text-107-1-10-20210409.pdf>
602. Нестуля С.І. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту: монографія. Полтава : ПУЕТ, 2019. 799 с.
603. Карп'юк М. Комунікативна компетентність кваліфікованих фахівців. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/7987.pdf>
604. Конаржевська В.І., Сіренко А.Є. Критичне мислення як складова формування комунікативних якостей військового лідера. Педагогіка та психологія. Харків, 2017. Вип. 58. 90–99.
605. Рожило М.А., Наход А.В., Самчук А.С. Критичне мислення як інструмент медіаграмотності з протидії фейкам і маніпуляціям. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20023/1/kryt_mysl.pdf
606. Хитра О.В., Атаманюк Р.І. Компетентнісно-рольовий підхід до формування робочих команд. URL: http://elar.khmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5168/1/Khytra_Atamanyuk.PDF
607. Морзе Н.В., Варченко-Троценко Л.О. Формування навичок ефективної співпраці студентів під час використання вікі-порталу. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2014. Том 40, №2. С. 92–106.
608. Павелків Р.В. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. Психологія: реальність і перспективи. Рівне : РДГУ, 2019. Вип. 12. С. 5–12.