

Міністерство освіти і науки України

Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації

Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро, Україна)

Науковий інститут психології освіти та виховання (м. Рим, Італія),

Люблінська Політехніка (м. Люблін, Республіка Польща)

Вища школа міжнародних відносин і суспільних комунікацій (м. Хелм, Республіка Польща)

Празький гуманітарно-технологічний інститут (м. Прага, Чеська Республіка)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ

**Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції
26 -27 листопада 2021 року**



Львів – 2021



Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації
Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)
Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро, Україна)
Науковий інститут психології освіти та виховання (м. Рим, Італія),
Люблінська Політехніка (м. Люблін, Республіка Польща)
Вища школа міжнародних відносин і суспільних комунікацій (м. Хелм, Республіка Польща)
Празький гуманітарно-технологічний інститут (м. Прага, Чеська Республіка)

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА
/ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ**

**Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції
26 -27 листопада 2021 року**

Львів – 2021

Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно-педагогічна мобільність: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, 26 – 27 листопада 2021 року)/ за ред. Ю.М. Козловського, О.М. Ієвлева, Т.М. Горохівської, М.Ф.Криштановича, О.Якимець; за заг. ред. О.М. Ієвлева. Львів, 2021. 293 с.

Рекомендовано до друку кафедрою педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 5 від 24 грудня 2021 р.) та кафедрою загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені І.Франка (протокол № 8 від 28 грудня 2021 р.)

Редакційна колегія:

Козловський Ю.М., доктор педагогічних наук, професор (голова) (м. Львів, Україна)
Ієвлев О.М., доктор педагогічних наук, доцент (м. Львів, Україна) (заступник голови)

Муқан Н.М., доктор педагогічних наук, професор (м. Львів, Україна)

Пріма Л.М., доктор педагогічних наук, професор (м. Луцьк, Україна)

Горохівська Т.М., доктор педагогічних наук, доцент (м. Львів, Україна)

Криштанович М.Ф., доктор наук з державного управління, професор (м. Львів, Україна)

Якимець О., доктор філософії (м. Рим, Італія)

Шуплат А.І., відповідальний секретар

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції відображають проблеми професійного розвитку педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору освіти. Провідним чинникам, що визначають ефективність цього розвитку, є міжнародна академічна та професійна / професійно-педагогічна мобільності педагога.

Адресується науковцям, педагогам практикам, керівникам, методистам закладів вищої, фахової передвищої, професійної, загальної середньої освіти та працівникам інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали, що включено до збірника, подано у авторській редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рецензенти:

Квас О.В., доктор педагогічних наук, професор

Сікорський П.І., доктор педагогічних наук, професор

Швай Р.-М. І., доктор педагогічних наук, професор

ЗМІСТ

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

THE TELSAC MODEL FOR TEACHING INNOVATION IN THE EUROPEAN EDUCATION AREA Fausto Presutti	9
СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ТА ОСВІТНОГО ДИСКОМФОРТУ ВЧИТЕЛІВ ЛЬВІВСЬКИХ ЗОШ Олександра Якимець	17
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА: МЕТОДИЧНІ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ Олександр Ієвлєв	20
MOBILNOŚĆ ZAWODOWA DYDAKTYKA PSYCHOLOGII W PROCESIE REALIZACJI PROJEKTÓW UNIJNYCH Halina Rarot	23
MOBILNOŚĆ ZAWODOWA ORAZ EDUKACYJNO-ZAWODOWA W POLSCE. WYBRANE ASPEKTY Michał Hnatiuk	27
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: АСПЕКТИ ЗМІСТОВОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ Раїса Пріма, Дмитро Пріма	31

СЕКЦІЯ 1.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ЗАКОРДОННИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

КОНСТРУКТИВІЗМ У ДИДАКТИЦІ Роксоляна Швай	36
ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА УМОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА Маргарита Носкова	38
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHERS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE Anna Kurga	41
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ВПРАВ Євгенія Кочерга	45
ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ ТА ОСВІТИ Ганна Шевчук	47
MENTORING JUNIOR FACULTY (based on US universities' experience) Nataliia Dolinska	50
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ДАНІЇ ТА ІЗРАЇЛІ Ігор Радомський	54
РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ Севастьянова Марина	58

IMPLEMENTING EUROPEAN EXPERIENCE IN INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING: CURRICULUM DIFFERENTIATION Інеса Байбакова, Світлана Голощук	62
ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ Ольга Біляковська	66
ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ БАТЬКІВ – ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД Юлія Дмитрів	69
ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УНІВЕРСИТЕТУ Наталія Яремчук	73
САМООЦІНЮВАННЯ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПОЛЬЩІ Ірина Мицишин	76
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАКОРДОННИХ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Оксана Блавт	79
ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ЗАСТОСУВАННЯМ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВОРКШОП Євгенія Якимчикас	82
ІДЕЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА КОНФІГУРАЦІЇ ЗНАНЬ Олексій Караманов	86
ІНТЕРВІЗІЙНІ ГРУПИ ДЛЯ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ Олена Даліба	89
ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ Наталія Чубінська	92
ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО - ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ Анастасія Шуплат	95
МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МЕДІАКОМПЛЕКСІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ Юлія Мичка-Левченко	98
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Ганна Дутка, Наталія Мачинська	101
ОСНОВИ САМОКОНТРОЛЮ ПЕДАГОГА Ігор Колодій	105
ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА Наталія Колодій	110

СЕКЦІЯ 2.
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ Ірина Герасимова	115
ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ Тарас Гембара	119
РОЗВИТОК НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЗАСІБ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ Ольга Висоцька	122
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ І ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ Оксана Галевич, Тетяна Мандрика	125
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА Анастасія Даниленко	129
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В'ячеслав Шинкаренко, Ірина Шинкаренко	133
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ Ірина Крашеніннік	136
ГУМАНІТАРНІ СКЛАДОВІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ Леонід Цубов, Євгенія Журавська	140
ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ Тетяна Рузяк	143
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА Олена Болгар	148
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІТ-ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ Саміра Султанова	152
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ –ПРІОРИТЕТІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Ольга Виноградова, Катерина Шахова, Людмила Писарева	155
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ Людмила Швидун	160
ЯРМАРКИ КАР'ЄРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СПРІЯННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ Світлана Гладун, Олег Логуш	163

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ ТВОРЧИХ ДИСЦИПЛІН В СУЧАСНІЙ ДИЗАЙН ОСВІТІ	
Віолетта Радомська	166
ВАЖЛИВІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	
Оксана Калінська, Катерина Лясковська	170
СЕКЦІЯ 3.	
ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ	
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ЩО НАВЧАЄТЬСЯ В УМОВАХ БАКАЛАВРАТУ	
Юлія Рудницька, Олександр Ієвлєв	174
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТЬ ЯК ЕСКАПІЗМ ВІД СТАНДАРТНОСТІ	
Олеся Павлюк	178
ПЕРСПЕКТИВИ ЗАЛУЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОГРАМ ОБМІНУ	
Федина-Дармохвал Володимира	182
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТЬ ЯК ПІДҐРУНТЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА	
Галина Груць	186
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Ірина Козловська, Уляна Кушпіт	190
РОЗВИТОК МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ОН-ЛАЙН ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	
Любов Дольнікова	194
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТЬ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
Ростислав Лучик	198
ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАХОВИХ БУДІВЕЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	
Марія Наконечна	202
ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
Аліна Рахманіна	206
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНОСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ GOOGLE BLOCKLY GAMES	
Олена Косовець	209
АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА З УРАХУВАННЯМ ЙОГО ОСОБИСТІСНОГО РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ	
Леся Брич, Микола Брич	211
ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	
Андріана Ващишин, Олег Стечкевич	214
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ	
Лариса Лаврова, Тетяна Андрущенко	218

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ОСОБИСТІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ Вікторія Савченко, Світлана Світлич, Андрій Куций	221
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА: ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ Борис Братаніч, Тетяна Струкова, Любов Кравченко	225
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ Олена Соя	229
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК Галина Жирська, Наталія Міщук, Любов Барнаб, Алла Степанюк	233
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНАРУ Зоряна Ткач	237
ІННОВАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ Ольга Стеценко	240
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ Станіслав Бровко	245
ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЯ МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ПАНДЕМІЧНО ЗУМОВЛЕНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ Лілія Барановська, Михайло Барановський	249
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА Світлана Кушнікова	254
СЕКЦІЯ 4.	
<i>МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧАСНИКАМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ, ЕКОНОМІЧНІ ТА ЮРИДИЧНІ АСПЕКТИ</i>	
МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ: ТОЧКА ЗОРУ СТУДЕНТІВ Мар'яна Ямелинець	259
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО Тетяна Горохівська, Вікторія Борова	263
ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ В ШВЕЙЦАРІЇ Ірена Хміляр	266
ЗНАЧУЩІСТЬ РЕЗУЛЬТАТІВ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Наталія Журавель	270
ПРОГРАМИ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ Юлія Заячук	275
MAIN FEATURES OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS Lilia Hrynash, Khrystyna Gorbova	279

REALIZATION OF ACADEMIC MOBILITY IN FRAMES OF COOPERATION BETWEEN THE UKRAINIAN AND EUROPEAN UNION HEIs	282
Oksana Ivanytska	
ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	285
Юрій Козловський	
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ	289
Іван Безена	

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

THE TELSAC MODEL FOR TEACHING INNOVATION IN THE EUROPEAN EDUCATION AREA

Fausto Presutti

PhD Well-being, social and work psychologist

I.S.P.E.F.

f.presutti@ispef.it

Universities and Educational Institutions in Europe are undergoing continuous and remarkable changes in the vision of educational policies and governance so that new generations can be trained to face and manage the challenges of the 21st century Techno-Informed Society.

In the early creation of the European Culture of the 21st century Society, defined by the European Union in the 90s, the model of Teaching/Learning by Skills through Aptitudes & Capacities (TeLSAC) has been considered the fundamental and indispensable basis to realize, promote and strengthen the aptitudes and competencies of the new generations:

1. within the perspective of European citizenship, cooperation in training and social change in favor of growth, competitiveness and employment in the globalized world of work of the 21st century (European Commission, 1993, 1995; Delors, 1996);

2. within teaching processes, involving the cognitive, psychic, social and professional spheres of each individual through the acquisition and use of four areas of knowledge: knowing how to know, knowing how to do, knowing how to live together, knowing how to be (Delors, 1996, pp. 91-103);

3. through subject and cross-curricular, formal, informal, and nonformal learning (Cresson, 1996).

The TeLSAC model is based on these following “four knowledge pillars” (Delors, 1996) established in the European Union White Papers and in “Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education

for the twenty-first century”. These pillars are: learning to know, learning to make, learning to live with others and learning to be (Delors, 1996 pp.91-103).

Furthermore, TeLSAC model carries out and evolves in a coherent and practical way each of the four components in the teaching sphere as well as the four components in the learning sphere.

Based on these concepts, Europe has seen, since the ‘90s, the development of the TeLSAC Training model of Teaching/Learning by Skills Through Aptitudes and Capacities, whose goals are:

1. fostering the evolution of the 21ST CENTURY SOCIETY OF KNOWLEDGE;
2. achieving LIFELONG LEARNING.
3. accomplishing EDUCATION QUALITY (European Commission, 1993; 1995).

TeLSAC model seeks for creating a synergy and synthesis among the main 4 European cultures:

- SOUTHWESTERN EUROPE, characterized by the Mediterranean culture. Countries: Greece, Italy, Spain, Portugal, southern France, Cyprus and Malta.

Vatican City represents the catholic culture in all over the world.

- CENTRAL EUROPE consisting of France, Belgium, Netherlands, Luxemburg, Liechtenstein, Switzerland, Germany, Austria, Hungary, Czech Republic, Slovakia and Poland.

- NORTHERN EUROPE where Celtic and Scandinavian cultures lived on. The countries are United Kingdom, Ireland, Denmark, Norwegian, Sweden, Finland and Iceland.

- EASTERN EUROPE is formed by the countries that were part of the Slavic culture and Yugoslavia (Bosnia-Herzegovina, Macedonian, North Macedonia, Montenegro, Serbia, Slovenia) as well as Albania, Romania, Bulgaria, Moldova, Ukraine, Latvia, Estonia, Lithuania, Belorussia and Russia.

Turkey, Armenia, Azerbaijan, Georgia, Russia and Kazakhstan serve as a bridge between Europe and Asia.

The TeLSAC socio-psycho-pedagogical model is based on the educational approaches of the four great European cultures, which in their diversity and multiformity, can create a complete and effective synthesis not only to build European citizens, but also to be the guidelines in the formation of world citizens.

The implementation of TeLSAC learning/teaching model implies an appropriate performance of Professionalism Teacher (Presutti, 2007) and, simultaneously, significant changes regarding the teaching policies organization and managers' governance in their institutions concerning:

- the supply and administration of educational experience as well as teachers' and students' learning careers;

- the evaluation of the grades gotten and improvement processes in the Training Quality for students and social-economical-cultural communities where the institution unfold its activity;

- pedagogical innovations in the new résumés and the usage of psychological, technological and IT equipment linked to the ICT world in the 21st century.

In the TeLSAC training proposed by the European Commission, teaching and learning by skills through aptitudes and capacities must be intended as part of a development process that involves the cognitive, psychological, social and professional domains of each individual, through the acquisition and use of "four pillars of knowing":

1. Knowing to Know and Knowing of how to Know and why Knowing,
2. Knowing to Make and Knowing of how to Make and why Making,
3. Knowing to Live together with Others and Knowing of how to Live together with Others and why Living together with Others,
4. Knowing to Be and Knowing of how to Be and why Being,

as set out in the "Report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st Century" (Delors, 1996, pp. 91-103).

The TeLSAC is a socio-psycho-pedagogical model based on the 4 knowings proposed by the European Union, structured as follows:

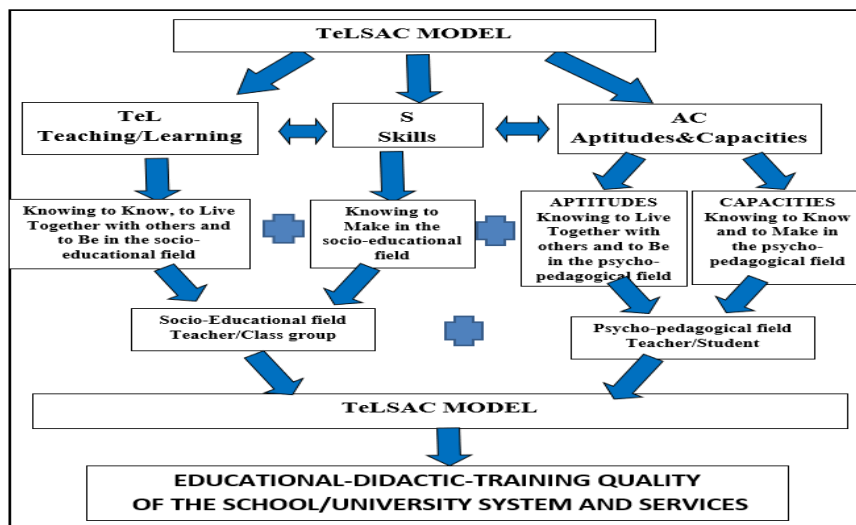


Figure 1: The TeLSAC Model comprises the 4 knowings which define the educational-didactic training Quality of the School/University System and Services

The 4 pillars of Knowing about the psycho-pedagogical relationship between the teacher and the student are the foundation of the TeLSAC Training of Teaching /Learning by Skills, as laid out in the figure below.

TeLSAC TRAINING: TEACHING/LEARNING by SKILLS through	
* CAPACITIES:	<ul style="list-style-type: none"> - Teaching/Learning Knowing to Know and Knowing of how to Know and why Knowing - Teaching/Learning Knowing to Make and Knowing of how to Make and why Making
* APTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> - Teaching/Learning Knowing to Live together with Others and Knowing of how and why Living together with Others - Teaching/Learning Knowing to Be and Knowing of how to Be and why Being

Figure 2: The 4 Pillars of Knowing in Teaching/Learning of TeLSAC Training

The acquisition and use of the TeLSAC model, compared to the TeTraK model, involves a radical change in the way of teaching, since the teacher moves

from lecturing to transmit knowledge to all students (mass education in the Industrial Society) to proposing training paths to develop and enhance the Skills through Aptitudes and Capacities of each student (personalized and contextualized education in the TCI Society).

It is important for this innovation in 21st century teaching to take place without the transmission/acquisition of knowledge being neglected and/or losing its importance, significance and effectiveness with respect to the development of teaching/learning skills and competencies by both teachers and students.

The implementation of TeLSAC Training is based on the Psycho-Social processes of Aptitudes and the Cognitive-Operational Processes of Teaching/Learning Skills, which together determine the Skills that people possess and use, as shown in the following Figure:

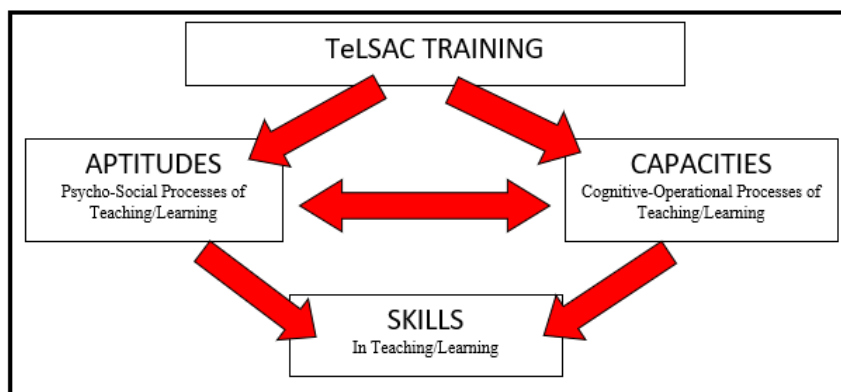


Figure 3: Fundamental processes of the TeLSAC Training

The acquisition, construction and use of the TeLSAC Training are determined by the activities characterized by dynamism - evolution - self-empowerment of the Aptitudes and Capacities of Teachers and Students, which determine the Teaching/Learning Skills in relation to the External Environmental-Social-Economic-Cultural Reality.

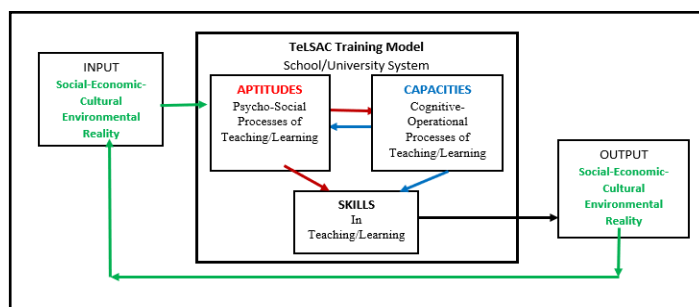


Figure 4: Dynamic-evolutionary-self-empowering path of the TeLSAC

Training Model Skills are human behavioral activities that are formed and used:

- in the cognitive-operational processes of Capacities,
- in the psycho-social processes of Aptitudes.

In the TeLSAC Model the " Skills in teaching/learning" have a very important role and can be of two types:

1. the PRACTICAL SKILLS that the individual acquires and uses at the behavioral level to act concretely in the Environmental-Social-Economic-Cultural Reality (Knowing-to Make);

2. the STRATEGICAL SKILLS that the individual methodologically forms and structures, realizing paths and procedures of practical intervention in order to produce and achieve results and objectives in sectors and/or fields and/or particular contexts (Knowing of how to Make and why Making).

"Strategies" are defined as the ways, processes and procedures to achieve specific objectives and to obtain certain products and/or results.

Practical Skills are the basic and simplest elements that are initially implemented.

Gradually, the concrete activities carried out with the Practical Skills are structured and combined to form Behavioural Strategies.

The Behavioral Strategies are the sequence of habitual activities and structured procedures (algorithms) of actions and behaviors that people perform during daily life.

The use of Behavioral Strategies develops and enhances people's aptitudes and skills, which allow them to:

- grasp, elaborate, find specific, original and particular ways and solutions,
- intervene in the environmental-social-economic-cultural Reality according to the moment and the context.

By verifying the Behavioural Strategies built on the basis of personal experiences, that is, the concrete ways in which a person intervenes in the

Environmental-Social-Economic-Cultural Reality, the Strategical Skills of each individual are formed and defined.

Thus, the Strategical Skills of teaching/learning are behavioral structures of intervention in reality based on modalities and procedures, which aim to achieve specific goals and results by teachers, students and school/university leaders.

Therefore, Strategical Teaching/Learning Skills are the Behavioral Strategies defined and used by teachers, pupils, and leaders based on:

- To the Capacities of each teacher, pupil, and the entire class group;
- to the Aptitudes of each individual and of the whole class of students and teachers.

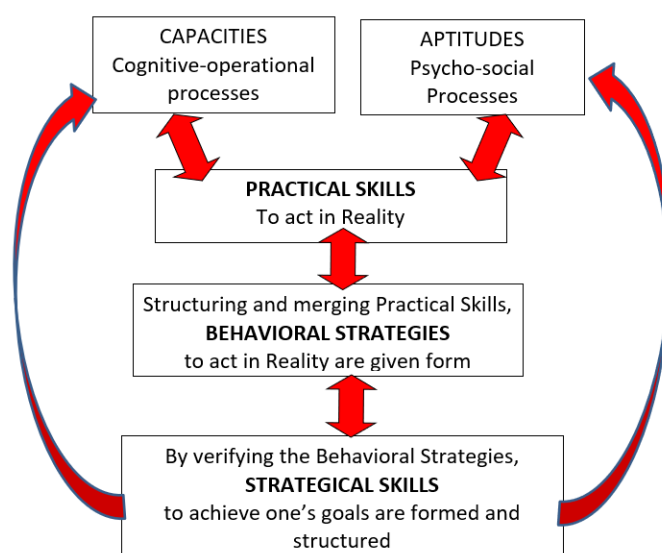


Figure 5: Dynamic-evolutionary-self-empowering pathway to the formation of Practical and Strategical Skills.

References

1. EUROPEAN COMMISSION (1993), GROWTH, COMPETITIVENESS, EMPLOYMENT: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century - White Paper. Parts A and B. COM (93) 700 final/A and B, 5 December 1993. Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, EU Commission - COM Document, Brussels
2. European COMMISSION (1995), TEACHING AND LEARNING: Towards the Learning, Society - White Paper on Education and Training, Communication from the Commission to the Council and the European

- Parliament The eLearning Action Plan - Designing tomorrow's education, Commissioner for research, education and training, Brussels
3. DELORS J. (1996), LEARNING: THE TREASURE WITHIN, Paper of International Commission on Education for the 21st century, UNESCO, Paris
 4. PRESUTTI F. (2007a), Il Modello dinamico DI.SCOL.A. Un nuovo modo di realizzare la formazione della Professionalità Docente per sviluppare la Qualità della Scuola Europea nella Società della Conoscenza, Edizioni Anicia, Roma (IT), con il contributo del Programma europeo Leonardo da Vinci nel progetto “DI.SCOL.A. Dispersione scolastica Addio. La professionalità Docente per garantire il successo scolastico”, Prot. n. I/05/B/F/PP-154000; sito <http://discola.ispef.biz>, trad. EN: Dynamic Model DI.SCOL.A. A new way to support Teacher's Professionalism for improving the Quality of European school in the Knowledge Society, Edizioni Anicia, Roma (IT)
 5. PRESUTTI F. (2010), Le Metodologie Educative, I.S.P.E.F., Roma, trad. EN: Educational Methodologies, I.S.P.E.F., Roma
 6. PRESUTTI F. (2012a), La Certificazione TCS TRAINING COMPETENCIES AND SKILLS e il Modello Formativo EMeS. Criteri e Strumenti I.S.P.E.F. per la valutazione delle competenze dei Docenti Universitari, I.S.P.E.F., Roma, trad. EN: TCSCertification - Training Competencies and Skills and Training Model EMeS. Criteria and instruments I.S.P.E.F. for the evaluation of the skills of University Professors, I.S.P.E.F., Roma
 7. PRESUTTI F. (2012b), La Progettazione d'Istituto nella Società del XXI secolo. La Pedagogia Personalizzata, di Contesto e di Comunità nella Società della Conoscenza Tecno-Informatizzata, I.S.P.E.F., Roma
 8. PRESUTTI F. (2016a). The development of the Culture of Human Sciences in Europe, Journal Plus Education, ISSN: 1842-077X, E-SSN (on line) 2068-1151, Vol. XIV (2016) n. 1, pp. 293-322
 9. PRESUTTI F. (2016b), Insegnamento e Apprendimento per Competenze. Sviluppo metodologico e valutazione nella formazione scolastica, universitaria e professionale, Euroguidance News, Centro Euroguidance Italia, INAPP public Policy Innovation, N. 2 - Dicembre 2016, Roma, pp. 29-34, ISSN 2281-4752
 10. PRESUTTI F. (2018), La Formación Europea en el siglo XXI. La Enseñanza/Aprendizaje para Actitudes y Competencias y los Modelos I.S.P.E.F./E.C.E. de Formación y Certificación, Project TO-INN - From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions, European Project reference number: 573685-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP, I.S.P.E.F. Ed., Roma (IT)

СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ТА ОСВІТНОГО ДИСКОМФОРТУ ВЧИТЕЛІВ ЛЬВІВСЬКИХ ЗОШ

Олександра Якимець
доктор філософії, психолог, дослідник
Н.І.П.О.В. Науковий Інститут Психології Освіти та Виховання
o.yakym@yahoo.com

Тема представленого пошукового дослідження «Використання психоосвітніх стратегій у навчанні для подолання дискомфорту вчителів у школі». Дослідження було проведено у період з квітня по листопад 2019 року.

Мета дослідження – провести опитування вчителів загальноосвітніх шкіл у Львова та отримати інформацію для створення професійного профілю, що описує:

- основні психопедагогічні стратегії навчання,
- шкільний дискомфорт, що відчують / сприймають вчителі.

Своєрідність пошукового опитування, проведеного з вчителями Львівських ЗОШ, визначається тим, що воно розглядало та вивчало сприйняття психоемоційного виміру вчителя під час його професійної діяльності. Психоемоційний стан, який переживає/сприймає вчитель часто не береться до уваги, однак він без сумніву впливає на виконання шкільної діяльності.

Психоосвітні стратегії у навчанні визначаються поєднанням Стратегій викладання + Мотиваційних стратегій у викладанні.

Модель, використана в дослідницькому дослідженні, для виявлення дискомфорту вчителів у загальноосвітніх школах Львова, базується на таких концепціях:

Дискомфорт – емоційний стан людини в дисбалансі та/або дисгармонії із собою та/або по відношенню до зовнішнього світу, стан дискомфорту можна визначити на основі коливання між мінімальним рівнем дискомфорту, визначеним як «стрес», і максимальним рівнем дискомфорту, визначеним як «вигорання».

ДИСКОМФОРТ

стан дисбалансу та/або дисгармонії



В дослідженні були використані наступні інструменти:

TALIS 2013 – Міжнародне опитування щодо викладання та навчання – для вчителів

MTS - Анкета мотиваційних стратегій навчання

СВІ - Копенгагенський опитувальник вигорання

Вибірка дослідницького опитування з наступних 15 загальноосвітніх шкіл Львова. Слід зауважити, що профіль вчителів Львова який впливає з відповідей вчителів:

- а) стосується дослідницького опитування з 27 вчителями,
- б) ґрунтується на твердженнях самих учителів, без перевірки того, що насправді відбувається під час шкільної діяльності
- в) визначення рівнів дискомфорту базується на тому, що вчитель відчуває/сприймає, отже, через суб'єктивну оцінку.

Результати дослідження привели до визначення професійного профілю вчителя. Профіль вчителя, який впливає з відповідей, є чітким та узгодженим.

1. Думки щодо навчання та особистого вигорання

У відповідях щодо «Особисті думки щодо викладання» зазначено, що переважна більшість вчителів львівських загальноосвітніх шкіл відчувають себе корисними та компетентними у своїй педагогічній роботі як з учнями, так і з колегами. Відповіді вчителів щодо «Особистого вигорання» є суперечливими, оскільки вони стверджують, що вони фізично та емоційно втомлені/виснажені при виконанні щоденної діяльності в одних випадках дуже, а в інших слабо.

2. Вдоволення роботою та вигорання вчителя

Аналізуючи відповіді вчителів в категорії «Вдоволення роботою вчителя» Анкети для вчителів TALIS 2013 бачимо, що вчителі стверджують, що вони

дуже або досить задоволені своїм статусом і роботою як вчителя, а також шкільним закладом, де вони працюють;

Аналіз категорії «Вдоволення педагогічною роботою» є ключовим елементом у описі вдоволення від виконання своєї роботи вчителем. Аналіз вибору, зробленого вчителями в категорії «Вигорання, пов'язане з роботою», показує, що вчителі стверджують, що відчувають себе виснаженими та/або розчарованими своєю роботою, а саме, що вчителі відчувають/сприймають ситуації дискомфорту від шкільних зобов'язань, а не з емоційною відданістю навчанню.

3 Мотиваційне навчання та вигорання і стосунки з учнями

Визначення мотиваційних стратегій навчання та вигорання через стосунки з учнями є двома важливими компонентами для виявлення дискомфорту вчителя. Порівнюючи відповіді, в анкеті СВІ та в анкеті MTS, результати узгоджуються в описі стану дискомфорту та/або труднощів у стосунках з учнями під час вчительської роботи. Вчителі стверджують, що відчувають себе виснаженими та/або розчарованими своєю роботою, тобто що вчителі у Львові відчувають/відчувають стан дискомфорту та /або труднощі у взаєминах з учнями під час викладацької діяльності.

Аналізуючи оцінки, надані вчителями у категорії «Стратегії мотивації ведення класу з учнями», бачимо, що вчителі стверджують, що часто приділяють увагу і зусилля щодо згуртованості та розвитку учнів, їх самостійності. Залучають учнів до участі у прийнятті рішень школи та мотивують їх до глибокого вивчення змісту навчальних предметів.

Результати даного дослідницького опитування показують, вчителі загальноосвітніх шкіл Львова шукають підтримки щодо дискомфорту, який вони відчувають під час викладацької діяльності та у будіванні стосунків у школі, а не щодо набуття компетенцій щодо стратегій навчання та освітніх практик з учнями.

Цілі для наступного дослідження:

1) запобігти дискомфорту, сприяючи задоволенню та благополуччю вчителів у школі,

2) визначити рекомендації щодо розробки та вдосконалення психовиховних стратегій у викладанні для подолання дискомфорту вчителів у школі,

3) описати моделі, інструменти, шлях і результати у публікації, яку можна розповсюдити та оприлюднити, щоб з нею міг ознайомитися будь-який вчитель, та провести власне дослідження/опитування.

Література

1. DÖRNYEI, Z., (1994), Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
2. DÖRNYEI Z., K. CSIZÉR, (1998), Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
3. GUILLOTEAUX, M. J., Z. DÖRNYEI. (2008), Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation, *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
4. OECD (2013a), Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework, OECD, http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf.
5. OECD (2013b), TALIS Teacher Questionnaire, Main Study version, <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>
6. KRISTENSEN T. S., M. BORRITZ, E. VILLADSEN, K. CHRISTENSEN (2005), The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout, *Work & Stress*, 19, 192-207, <https://doi.org/10.1080/02678370.500297720>.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА: МЕТОДИЧНІ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ

Ієвлєв О. М.

доктор педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська Політехніка»

oleksandr.m.ievliev@lpnu.ua

Мобільність – це складне різнопланове, поліаспектне й багатофакторне поняття, що може бути потрактоване як чинник динамізму, підвищення інтенсивності й мінливості соціально-трудоових процесів. Мобільність протягом історії була рушійною силою людства.

Результати опрацювання наукових першоджерел засвідчують, що на різних історичних етапах розвитку людства змінювалася роль видів мобільності: початок ХХ ст. – епоха соціальної мобільності, що пов'язана з революціями й кардинальними змінами в соціальній структурі суспільства: ХХІ ст. – епоха професійної мобільності, яка в умовах інформаційної революції, становлення постіндустріального суспільства, глобалізації світової економіки визначає успішність людини. Водночас у сфері освіти ХХІ ст. – це століття професійно-педагогічної мобільності.

Професійно-педагогічна мобільність це особистісно-фахова характеристика, яка інтегрує: адаптивно важливі особистісні якості; загальні та спеціальні компетентності; набутий досвід творчої професійно-педагогічної діяльності; готовність до самоактуалізації й неперервного професійного розвитку (в умовах динамічних змін у системі вищої освіти та оперативного реагування на інновації в професії життя) [4, с.92].

Вагомий внесок в обґрунтування теоретичних засад формування професійної мобільності фахівців у закладах освіти зробили педагоги-науковці: О. Абдулліна, Л. Амірова, О.Безпаль, Ю. Біктуганов А. Ващенко, Є. Горанська, Л. Горюнова, В. Дюніна, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, О. Кіпіна, С. Капліна, Н.Коробко, Р. Пріма, Н. Кожемякіна, Л. Меркулова, О. Неделько, О. Нікітіна, І. Нікуліна, С. Савицький, Л. Сушенцева, Н. Хакімова, Г. Яворська та ін.

Професійно-педагогічна мобільність визначає успішність подальшої професійної діяльності викладача в сфері освіти.

Проте сучасне законодавство дозволяє працевлаштування на посади педагогічних (науково-педагогічних) працівників осіб без педагогічної освіти.

Так, випускники магістратури будь-якого профілю після завершення навчання можуть працевлаштовуватися у:

- заклади вищої освіти на посади наукового-педагогічних (педагогічних) працівників (викладач-стажист, асистент, викладач). Працевлаштування не передбачає наявності у претендентів педагогічної освіти (хоча їх робота у

закладі вищої освіти, у переважній більшості випадків, пов'язана із здобуттям наукового ступеню – доктор філософії);

- заклади професійної (професійно-технічної) освіти (на посади викладачів, майстрів професійного навчання та т.п.). Це пов'язано із практикою залучення до викладацької діяльності осіб без педагогічної (професійної) освіти з подальшим підвищенням їх кваліфікації за обраним фахом;

- заклади середньої освіти (на посади вчителів) можливо на термін 1 рік із подальшим здобуттям відповідної академічної та/або професійної кваліфікації (Про освіту: Закон України (2017) [1].

Слід зазначити, що Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [2] передбачає залучення будь-яких інших (крім педагогічних працівників) осіб до участі в освітньому процесі (проведення навчальних занять, лекцій, тренінгів, семінарів, майстер-класів, конкурсів, оцінювання результатів навчання тощо) здійснюється за рішенням керівника закладу освіти.

Шляхами вирішенні цієї проблеми можуть бути:

- введення до освітньо-професійних (наукових) програм підготовки магістрів (бакалаврів) навчальних дисциплін пов'язаних із присвоєнням професійної кваліфікації «викладач» (можливість присвоєння закладами вищої освіти такої кваліфікації прописано у «Концепція розвитку педагогічної освіти», що затверджена наказом Міністерства освіти і науки України (2018) [3];

- запровадження до освітньо-наукових програм підготовки третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти навчального курсу «Професійно-педагогічна мобільність викладача»;

- організація підвищення кваліфікації педагогічних (науково-педагогічних) працівників в царині професійно-педагогічної мобільності.

Таким чином професійно-педагогічна мобільність викладача є важливим чинником його успішності його професійної діяльності. Формування / розвиток професійно-педагогічної мобільності має відбуватися під час навчання

здобувача у закладі вищої освіти (що має передбачати присвоєння професійної кваліфікації «викладач») та на курсах підвищення кваліфікації.

Література

1. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-19. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 12.11.2021).
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX). Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020. № 31. ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 05.11.2021).
3. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 12.11.2021).
4. Ієвлєв О. М. Теоретико-методичні засади формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Хм., 2021. 577 с.

MOBILNOŚĆ ZAWODOWA DYDAKTYKA PSYCHOLOGII W PROCESIE REALIZACJI PROJEKTÓW UNIJNYCH

Halina Rarot

Dr habilitowany, profesor

Politechnika Lubelska, Polska

h.rarot@pollub.pl

Mobilność pracowników naukowo-dydaktycznych ma wiele znaczeń i wymiarów. Zazwyczaj kojarzona jest z różnorodnością form wymiany naukowej na poziomie międzynarodowym: staże, wizyty, zatrudnienie w formie visiting profesor, debaty naukowe. Tymczasem innym ważnym sensem mobilności uczonych jest przemieszczanie się pomiędzy dyscyplinami, między instytutami naukowymi w swoim miejscu pracy, w swoim mieście czy między instytutami w różnych ośrodkach akademickich w różnych miastach własnego kraju. Kolejnym istotnym i trzecim już sensem mobilności są merytoryczne kontakty uczonych- dydaktyków z otoczeniem społecznym. Obecnie w krajach Unii Europejskiej swoistą formą wymuszania

mobilności uczonych na poziomie instytutów naukowych w tym samym mieście, jak też współpracy merytorycznej z najbliższym otoczeniem społecznym są projekty unijne ogłaszane i realizowane wspólnie z ministerstwami Szkolnictwa Wyższego i jego agendami do tego powołanymi. W Polsce taką agendą Ministerstwa Edukacji i Nauki jest Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. Taka mobilność sprzyja pełnionej przez uczonych misji, gdyż „polega na poszukiwaniu najbardziej korzystnych (z punktu widzenia celów działalności naukowej - dydaktycznej) warunków pracy naukowej i dydaktycznej oraz nawiązywaniu trwałych i okresowych kontaktów z instytucjami i osobami funkcjonującymi w sferze nauki i poza nią”¹. Zatem o mobilności zawodowej pracownika naukowo-dydaktycznego świadczy udział w przygotowywaniu wniosków i projektów naukowych lub dydaktycznych aplikujących do różnych konkursów ogłaszanych cyklicznie przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Faktem jest, że konkurencja panująca na każdej uczelni pomiędzy pracownikami danego wydziału, pomiędzy wydziałami czy instytutami także jest bodźcem mobilizującym do owej aktywności w pisaniu projektów i uczestniczeniu w konkursach. Każda wyższa uczelnia państwowa posiada własne Uczelniane Biuro Projektów, które ma za zadanie, jeśli chodzi o warstwę informacyjną: „a/ poszukiwanie oraz gromadzenie informacji dotyczących możliwości pozyskiwania przez daną uczelnię i jej pracowników funduszy zewnętrznych; b) informowanie jednostek organizacyjnych i pracowników o możliwości pozyskiwania funduszy zewnętrznych; c) wsparcie w poszukiwaniu partnerów naukowych, społecznych lub innych właściwych dla danego konkursu; d) prowadzenie baz danych projektów i zapotrzebowań, które można wykorzystać do tworzenia projektów; e) organizacja szkoleń dla pracowników z zakresu kryteriów dostępu aktualnie ogłoszonych konkursów, konstruowania budżetów, uzasadniania kosztów i in”². W następnym etapie, już w procesie aplikacji zadaniem Biura jest: „a) weryfikacja zgodności projektu z wymogami konkursowymi; b) przygotowanie dokumentacji aplikacyjnej we współpracy z jednostkami organizacyjnymi i pracownikami Uczelni, w

¹ H. Gulczyńska, E. Świerzbowska- Kowalik, Mobilność pracowników naukowych w Polsce w świetle badań przeprowadzonych w instytutach naukowych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2016, nr 11, s.50.

² Zarządzenie Nr R-43/2021 Rektora Politechniki Lubelskiej z dnia 29 kwietnia 2021 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu Uczelnianego Biura Projektów Politechniki Lubelskiej.

szczegółności: – analiza formalna kryteriów konkursowych oraz przygotowanie załączników niezbędnych do poprawnego złożenia wniosku, – kontakt z instytucją finansującą/pośredniczącą ogłaszającą dany konkurs/nabór, – wsparcie w ocenie wykonalności projektu, analiza skwantyfikowanych wskaźników, potencjału wdrożeniowego, – wsparcie na etapie konstrukcji budżetu projektu oraz opisów wydatków adekwatnie do wytycznych, weryfikacja zgodności kategorii wydatków z dokumentacją konkursową, – pozyskiwanie danych od innych jednostek organizacyjnych uczelni, koniecznych do przygotowania aplikacji, – sporządzenie i procedowanie umowy partnerskiej/ konsorcjum, jeśli projekt jest składany w partnerstwie lub konsorcjum, – realizacja niezbędnych działań na etapie oceny wniosku aplikacyjnego, procesu negocjacji, odwołań/protestów oraz zawarcia umowy o dofinansowanie wraz z załącznikami³. Ostatni już etap realizacji projektu to: a) organizowanie szkoleń z zakresu wytycznych niezbędnych do prawidłowej realizacji projektu dla pracowników– członków zespołów projektowych; b) współpraca z koordynatorem/kierownikiem projektu przy sporządzaniu wzorów formatek dokumentów projektu pod względem zgodności z wytycznymi; c) monitorowanie poprawności realizacji projektu; d) pełnienie funkcji doradczej/wspomagającej podczas kontroli projektu na wniosek kierownika/koordynatora projektu⁴. Jak zatem widać, pracownik naukowo-dydaktyczny nie jest osamotniony w realizowaniu misji i powinności mobilności zawodowej, lecz posiada ogromne wsparcie merytoryczne i organizacyjne ze strony swej Uczelni i jej Agendy, jakim jest takie Uczelniane Biuro Projektów.

Jeśli chodzi już o konkretne dane w zakresie analizowanej mobilności, można tutaj odwołać się do informacji pochodzących z Politechniki Lubelskiej w Lublinie, do doświadczenia w realizacji unijnych projektów dydaktycznych, posiadanego przez dydaktyka psychologii wykładającego na Wydziale Podstaw Techniki, autora niniejszej wypowiedzi i koordynatora projektu. Nasz projekt dydaktyczny wybrany przez NCBiR do realizacji w 2018 roku, noszący tytuł „*Pollub nauczanie! Nowoczesna edukacja, kreatywny uczeń, innowacyjny inżynier*” nr POWR.03.01.00-

³ Tamże.

⁴ Tamże.

IP.08-00-PKN/18, realizowany w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, wymagał i nadal wymaga, ponieważ jest w trakcie dalszej realizacji, od strony koordynatora i zarazem wykładowcy psychologii, nawiązywania kontaktów z uczonymi zagranicznymi i polskimi z innych ośrodków i instytutów z kraju czy z Lublina, jak też z instytutów należących do innych wydziałów własnej uczelni, a także z wybranych ośrodków z otoczenia społecznego. Dotyczyło to zwłaszcza realizacji warsztatów dla studentów z zakresu myślenia twórczego (prof. Roksolana Sz waj z Politechniki Lwowskiej, dr psychologii Justyna Rynkiewicz z Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie), kryzysów psychicznych (dr J. Rynkiewicz i prof. psychiatrii Andrzej Kapusta z Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Teatr Jasny w Lublinie), uzależnień behawioralnych i psychoaktywnych (pracownicy- terapeuci uzależnień ze Stowarzyszenia i Poradni Uzależnień Monar w Lublinie, Teatr Jasny w Lublinie) oraz nowoczesnego kursu efektywnego zapamiętywania pt. „Rysowanie myśli” (białoruski artysta-rysownik Źmicier Shyla). Przede nami ciąg dalszy realizacji projektu *Pollub nauczanie*, jak też rozpoczęcie realizacji kolejnego zwycięskiego projektu dydaktycznego noszącego tytuł „*Dydaktyka Politechniki Lubelskiej w zakresie projektowania uniwersalnego*” (2021).

Tego rodzaju współpracę z uczonymi innych instytutów czy ośrodków z otoczenia społecznego można rzeczywiście ocenić jako korzystną zarówno dla samych pracowników naukowo-dydaktycznych, jak też dla beneficjentów realizowanych projektów, czyli studentów kierunku studiów edukacja informatyczno-techniczna czy studentów matematyki. Poszerzane są horyzonty naukowe, porównywane metody dydaktyczne, i co nie mniej ważne, zapewniana jest dodatkowa praca zarobkowa dla uczonych-dydaktyków, co nie jest bez znaczenia w sytuacji niskich płac w nauce w każdym kraju.

Literatura

1. Gulczyńska H., Świerzbowska- Kowalik E., Mobilność pracowników naukowych w Polsce w świetle badań przeprowadzonych w instytutach naukowych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2016. nr 11, s.49-68.

2. Zarządzenie Nr R-43/2021 Rektora Politechniki Lubelskiej z dnia 29 kwietnia 2021 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu Uczelnianego Biura Projektów Politechniki Lubelskiej;
http://www.pollub.pl/files/4/news/files/6154_Zarzadzenie,Nr,R-43-2021.pdf.

MOBILNOŚĆ ZAWODOWA ORAZ EDUKACYJNO-ZAWODOWA W POLSCE. WYBRANE ASPEKTY

Michał Hnatiuk

doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, docent

Narodowy Uniwersytet «Lwowska Politechnika»

hnatiuk@op.pl

Mobilność – to pojęcie wielokierunkowe, wielopłaszczyznowe oraz interdyscyplinarne. W literaturze nauk społecznych omawiane są takie zagadnienia związane z mobilnością jak: „mobilność intelektualna”; „mobilność przedmiotów”; „mobilność wyobrazeniowa”, „mobilność pieniędzy”, „mobilność technologii”, „mobilność ludzi” oraz inne.

Ograniczę się do mobilności ludzi. Omawiając dane zagadnienie warto zaznaczyć, że w literaturę przedmiotu wyraz „mobilność” może by zastępowany wyrazem „ruchliwość”, a przez określenie „mobilność” rozumie się „mobilność społeczną” lub „mobilność zawodową”. W dodatku, „ruchliwość społeczną” utożsamia się z „mobilnością zawodową”. Jak zaznacza Z. Sawiński i H. Domański zawód jest wskaźnikiem wielu cech położenia społecznego jednostek, przez to dobrze identyfikuje ich miejsce w danym systemie społecznym. Pozostając w zgodzie z tradycją, ruchliwość społeczną utożsamia się ze zmianami pozycji zawodowej (Sawiński, Domański, 1986).

Według H. Domańskiego rozróżniamy dwa rodzaje ruchliwości: ruchliwość horyzontalną oraz ruchliwość wertykalną. Ruchliwość horyzontalna oznacza „przejście jednostki lub obiektu społecznego z jednej grupy do innej, usytuowanej na tym samym poziomie” (Domański, 2004, s. 13-14). Drugim rodzajem ruchliwości jest ruchliwość wertykalna. Polega ona na przejściu z jednej warstwy społecznej i/lub

kategorii zawodowej do drugiej (Domański, 2004). Ruchliwość wertykalna nie oznacza tylko ruch w górę. Uwzględnia ona także ruch w dół, na niższą pozycję społeczną czy niższe stanowisko pracy.

Innym aspektem mobilności zawodowej są czynniki, które pobudzają daną mobilność. Do determinantów ruchliwości (mobilności zawodowej) zarówno horyzontalnej, jak i wertykalnej zaliczane są między innymi:

1. czynniki ekonomiczne. Wynikają one ze zmian zachodzących w światowej gospodarce, przemian (reformowania) gospodarki danego kraju, a także ze zmian związanych z restrukturyzacją przedsiębiorstwa czy instytucji (Duda, 2018);

2. czynniki polityczne. Z punktu widzenia jednostki wprowadzone w życie ustawy i rozporządzenia stwarzają możliwość przemieszczania się po szczeblach hierarchii społecznej oraz otwierają możliwości awansu zawodowego (Domański, 2004);

3. czynniki technologiczne. Zwróć uwagę na fakt, iż „środowisko cywilizacyjne, w którym żyjemy, w wyraźny sposób definiuje nasz rozwój zawodowy” (Osmańska-Furmanek, 2003, s. 141).

Praktyczne aspekty mobilności zdecydowano przedstawić w dwóch płaszczyznach: w płaszczyźnie mobilności zawodowej nauczycieli oraz edukacyjno-zawodowej mobilności uczniów.

W literaturze przedmiotu mobilności nauczycieli jest tematyką szeroko dyskutowaną. W tym nurcie badawczym podstawową pozostaje kwestia: jakie możliwości dla mobilności zawodowej nauczycieli stwarza obecny system edukacji? Warto zatem nie tylko prześledzić drogę mobilności zawodowej nauczycieli w polskim systemie edukacji, lecz także porównać ją z drogą mobilności w innym systemie oświaty. Do porównania wybrano ukraiński system oświaty. Możliwości awansu zawodowego (mobilność zawodową) nauczycieli w polskim i ukraińskim systemie edukacji zgromadzono w tabeli 1.

Tabela 1.

Ścieżka awansu zawodowego nauczycieli w Polsce i Ukrainie.

Ścieżka awansu zawodowego nauczycieli w polskim systemie edukacji	Ścieżka awansu zawodowego nauczycieli w ukraińskim systemie oświaty		
Kategoria kwalifikacyjna	Kategoria kwalifikacyjna	Tytuł	
nauczyciel stażysta	specjalista		
nauczyciel kontraktowy	specjalista II stopnia		
nauczyciel mianowany	specjalista I stopnia	starszy nauczyciel	
nauczyciel dyplomowany	specjalista wyższego stopnia	starszy nauczyciel	nauczyciel metodyk

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Barański A., Szymańska M., Rozwadowska-Skrzeczyńska J., Karta Nauczyciela: komentarz, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Pro zatwierdzenia typowego położenia pro atestacji pedagogicznych pracowników, <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10> (19.11.2019).

Na podstawie zgromadzonego materiału możemy stwierdzić, że ścieżka mobilności zawodowej ukraińskich pracowników oświaty jest bardziej poszerzoną. Możemy przypuszczać, że szanse większej mobilności zawodowej odwzorowują się również w ich poczuciu względnej satysfakcji.

Inną płaszczyzną mobilności (ruchliwości) jest mobilność edukacyjno-zawodowa młodzieży. Mobilność edukacyjno-zawodową młodzieży realizuje się m.in. poprzez:

program Erasmus+. W ramach Akcji 1. Mobilność edukacyjna osoby uczące się zawodu oraz absolwenci mogą zdobywać praktyczne doświadczenie zawodowe odbywając staże w przedsiębiorstwach lub w placówkach kształcenia zawodowego w innym kraju Unii Europejskiej (FRSE, 2021).

Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, która zarządza w Polsce największymi europejskimi programami edukacyjnymi oraz ułatwia rozwijanie kompetencji osobom w każdym wieku. W latach 2021-2027 na realizację swoich celów fundacja przeznaczy niemalże 2 miliardy euro (FRSE, 2021).

Fundacja VCC, która za pośrednictwem Partnerów Egzaminacyjnych VCC wydaje Vocational Competence Certificate (VCC). Certyfikat VCC jest dokumentem potwierdzającym, że osoba zdobyła daną kwalifikację zawodową lub podwyższyła kwalifikacji wcześniej zdobyte (ISOFT, 2021).

W teorii, mobilność zawodową możemy ująć przez pryzmat socjologii, psychologii, pedagogiki oraz in. dyscyplin. W praktyce, mobilność zawodową określa się w kategoriach nowych umiejętności, elastyczności zawodowej, efektywności pracy. Władze krajowe uświadamiają sobie, że w warunkach zmieniającego się rynku pracy, mobilność zawodowa jest jednym z warunków efektywności pracy. Wobec tego, programy rządowe oraz programy unijne tworzą wiele możliwości dla mobilności zawodowej nauczycieli oraz mobilności edukacyjno-zawodowej uczniów i absolwentów szkół.

Literatura

1. Barański A., Szymańska M., Rozwadowska-Skrzeczyńska J., *Karta Nauczyciela: komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
2. Domański H., *O ruchliwości społecznej w Polsce*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2004.
3. Duda W., *Mobilność edukacyjno-zawodowa uczniów szkół zawodowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
4. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), *Pomagamy się rozwijać*. URL: https://www.frse.org.pl/?gclid=Cj0KCQiAys2MBhDOARIsAFf1D1ft1bFhXVRbpTqLj1NjL3t1bThbM6ec4LLKqdfdUXXCYHWuZTb5W6gaAmvsEALw_wcB (16.11.2021)
5. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), *Program Erasmus+. Akcja Mobilność edukacyjna*. URL: <https://erasmusplus.org.pl/sektory/ksztalcenie-i-szkolenia-zawodowe/akcja-1-mobilnosc-edukacyjna> (16.11.2021)
6. ISOFT, *Jak zdobyć certyfikat VCC?*. URL: <https://www.isoft.biz.pl/aktualnoscii/jak-zdobyc-certyfikat-vcc/> (16.11.2021)
7. Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, *Pro zatwierdzenia typowoho polożennia pro atestaciju pedahohicznych praciwnykiw*, <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10> (19.11.2015).
8. Osmańska-Furmanek W., Furmanek M., *Edukacja techniczna a cywilizacja informacyjna*, [w:] *Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Jakowicka, K. Uździcki, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
9. Sawiński Z., Domański H., *Wymiary struktury społecznej. Analiza porównawcza*, Wydawnictwo PAN, Wrocław. 1986.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: АСПЕКТИ ЗМІСТОВОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Раїса Пріма

доктор педагогічних наук, професор

Дмитро Пріма

доктор педагогічних наук, доцент

Волинський національний університет імені Лесі Українки

primar@ukr.net

Передусім відзначимо, що підготовка професійно мобільного вчителя в умовах неперервної освіти вимагає такої організації освітнього процесу закладу вищої освіти, за якої студенти будуть практично залучені у квазіпрофесійну (від латин. *quasi* – ніби, майже) діяльність, цілі, зміст і організація якої тісно взаємодіють та є складовими освітньо-виховного середовища.

Зауважимо, у науково-педагогічній літературі використовуються різні означення щодо характеристики середовища підготовки майбутнього педагога: едукаційне, освітньо-виховне, освітнє, педагогічне тощо, серед яких найбільш уживаними є такі поняття, як «едукаційне» й «освітньо-виховне» середовище. До того ж поряд із терміном «середовище» у педагогіці активно використовуються й інші, як-от: «середовище людини», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «простір» тощо.

Для коректного витлумачення, на нашу думку, доцільно проаналізувати етимологію зазначених термінів і, насамперед, поняття «середовище». У довідковій літературі воно трактується як :

- 1) сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність якого-небудь організму (оточуюче середовище);
- 2) група людей, пов'язаних спільністю професії, інтересів (мистецьке середовище) [1, с.429].

Тобто поняття «середовище» відображає залежність та взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. У цьому контексті правомірно розуміти під середовищем найближче оточення суб'єкта,

у взаємодії з яким він формує і виявляє свої кращі якості. Це актуалізує завдання створення такого середовища, яке розвивало б особистість індивіда, створювало б культуродоцільні умови для його самореалізації, самовираження, для пошуку «кращого себе» у процесі визначення власної траєкторії освоєння знань.

Якщо керуватися першою позицією у витлумаченні означеного терміна очевидно є близькість понять «середовище людини», «життєве середовище». Зокрема, В. Ясвін стверджує, що середовище людини охоплює комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних) та соціальних чинників, які можуть впливати прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало на життя і діяльність людей... Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток [2]. Зауважимо, можливості середовища, за «теорією можливостей» Дж.Гібсона розуміються як такі, що ним створюються, забезпечуються і пропонуються. При цьому принципово важливо, що на відміну від «умов», «впливів» і «факторів», властивих самому середовищу, а не суб'єкту, що знаходиться в ньому, .. можливість є єдністю ознак середовища і самого суб'єкта, є водночас як чинником середовища, так і поведінки суб'єкта [3].

Принагідно зазначимо, що наявні різні наукові підходи щодо трактування освітнього середовища, різні моделі його побудови.

За твердженням В.Ясвіна, автора еколого-особистісної моделі, терміном «освітнє середовище» слід визначати «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що знаходяться у соціальному й просторово-предметному оточенні». Для того, щоб освітнє середовище володіло розвивальним ефектом, воно має бути здатним забезпечити комплекс можливостей для самореалізації усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів). Цей комплекс, на думку науковця, включає такі складові: просторово-предметні (приміщення), соціальні (характер взаємовідносин усіх суб'єктів освітньої діяльності), психодидактичні (зміст і

методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу) [2].

У комунікативно-орієнтованій моделі освітнього середовища В.Рубцова [4], освітнє середовище розглядається як форма співробітництва (комунікативної взаємодії), що створює особливі види спільності між учнями й педагогами, а також між самими учнями.

Антрополого-психологічна модель освітнього середовища запропонована В. Слободчиковим, де базовим поняттям, як і у В.Рубцова, є спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу, засвідчує відносність та опосередкований характер освітнього середовища, його первісну незаданість. В якості основних параметрів науковець пропонує розглядати його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб його організації). У площині порушеної проблеми науково вартісним є авторське бачення вченим диференціації щодо організації освітнього середовища в залежності від його типу та зв'язків між компонентами, а саме:

- середовище, організоване за принципом однорідності, однаковості (домінують адміністративно-цільові зв'язки);
- середовище, організоване за принципом хаотичності, ситуативності (зв'язки і відносини мають конкуруючий характер, відбувається автоматизація освітніх систем);
- середовище, організоване за принципом варіативності та єдності системи (зв'язки й відносини будуються на засадах кооперації, відбувається об'єднання ресурсів, визначаються траєкторії розвитку суб'єктів педагогічного процесу). Тобто виділяються три різні принципи його організації: одноманітність, різноманітність і варіативність. Таке середовище можна вважати тим виховним простором, у якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості його суб'єктів.

Суттєвою також нам видається дефініція середовища означена В.Слободчиковим: середовище – це не просто соціальна статична одиниця, а складна система, що знаходиться в постійному розвитку й охоплює близькі та

далекі життєві сфери. Освітнє середовище – це динамічне утворення, що є системним продуктом взаємодії освітнього простору, управління освітою, місця освіти й самого учня [5].

Крізь призму вищезазначеного є підстави «освітнє середовище» в аспекті формування професійної мобільності майбутнього педагога розглядати як сукупність умов, що створюються для особистісно-професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу, як освітній простір, де відбувається доцільно організований розвиток мобільної особистості його суб'єктів (студентів).

Конструктивною в аспекті нашого дослідження є позиція Е.Зеєра щодо визначення трьох станів розвивального освітньо-професійного простору :

- взаємоузгодження, взаємодія, взаєморозвиток векторів-координат надають стабільності, рівноваги, стійкості освітньому простору та процесам, що відбуваються там. Флуктуації, що виникають, не порушують цілісності простору, в межах якого відбувається розвиток і суб'єктів освіти, і її самої, адекватної вимогам суспільства та соціально-економічним умовам. Еволюційний розвиток забезпечується інноваційними перетвореннями;
- дезінтеграція, неузгодженість компонентів освітнього простору порушують його визначеність, стійкість та рівновагу, що зумовлює виникнення сильних флуктуацій та утворення моментів нестійкості, виникнення точок біфуркацій. Руйнація стійкості, що склалася, та динамічної рівноваги, виникнення зовнішніх (соціально-економічних, науково-технологічних) та внутрішніх (протиріч, криз, ірраціональних тенденцій) чинників, що спонукають до змін простору, спричинює утворення відкритого освітнього простору та критичних точок розвитку;
- самоорганізація, спонтанний пошук взаємоузгодження всіх компонентів векторів-координат освітнього простору зумовлює вибіркове функціонування відкритого простору в режимі взаємодії його компонентів. Відбувається встановлення стану динамічної рівноваги. Розвиток набуває еволюційного характеру. Стабільності простору надають нормативні

положення документів, що регламентують функціонування в режимі взаємоузгодження компонентів освітнього простору [6].

Нам імпонує визначення В.Степанова розвивального освітнього простору як спеціально змодельованого місця і умов, що забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку особистості. Освітній простір дозволяє студентам самовизначитися у різноманітних видах діяльності та взаємодії з різними спільнотами, педагогам – створити умови для їх соціалізації у широкому соціальному й культурному контексті [7].

Отже, вміння вибудовувати свій освітній простір на різних етапах професійного становлення майбутнього педагога та готовність реалізувати себе в ньому правомірно вважати діагностованим результатом саморозвитку особистості, формування суб'єктивного досвіду мобільного фахівця у період квазіпрофесійної педагогічної діяльності.

Література

1. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540с.
2. Гибсон Дж. Екологический подход к зрительному восприятию. М., 1999. 330 с.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., : Смысл, 2001. 366с.
4. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: Сб. статей. М., 1996. С. 66 – 85.
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: культурные модели школы. М., 1997. Вып. 7. С.177 – 184.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М.: НПО МОДЭК; МПСИ, 2003. 483с.
7. Степанов В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец.: Институт пед. инноваций РАО. Иркутск, 1999. 23 с.

СЕКЦІЯ 1.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ЗАКОРДОННИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

КОНСТРУКТИВІЗМ У ДИДАКТИЦІ

Роксоляна Швай

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Львівська політехніка»

Roksolyanash@yahoo.com

Конструктивізм проникає у теорію різних наук: соціологію, філософію, когнітологію, педагогіку та психологію. Конструктивізм не є цілісною теоретичною конструкцією. Це більше дискурс, який створений на стику різних дисциплін [2]. Різні види конструктивізму об'єднує положення, що людина (залежно від типу конструктивізму людина трактується як когнітивна система або як “соціальна істота”), конструює (будує) свої знання (як теоретичні, так і практичні) про світ. Знання з цих позицій розглядаються не як репрезентація світу, які правдиво чи помилково відображають об'єктивну реальність, а більше як інструмент для його відтворення.

З позицій конструктивізму учіння є процесом, в якому людина повинна визначити межі між наявним особистим представленням світу та інформацією, яку отримує ззовні. Відтак саме особистість є відповідальна за творення знань та конструювання змістів. Конструктивісти заперечують твердження, що найкращими є знання отримані з підручників та від викладачів. Знання, отримані таким способом, швидко пропадають, забуваються. Найкращі знання студент здобуває тоді, коли процес учіння базується на власних пошуках та висновках. Практична діяльність, дослідження того, що найбільше цікавить, сприяє набуванню власних знань. Метою навчання є не запам'ятовування готових відповідей, а конструювання власних знань. Освіта повинна трансформуватися, стати на шлях діалогу, а знання набуватися у результаті дискусії, дослідження. Викладач повинен бути готовий до відповідей “не знаю”,

“не розумію”, розвивати та поглиблювати вивчення проблеми навіть тоді, коли кінцевий результат не відповідає очікуванням студентів. Тому кінцевою метою навчання є не лише побудова (конструкція) чи перебудова (реконструкція) вже наявних знань. Студенти повинні концентруватися на конкретних ситуаціях і розуміти не лише факти, але й їхній контекст.

У конструктивізмі навчання базується на дослідженнях, орієнтованих на ідеї студентів, на привабливих для них проблемах та побудові моделі та гіпотез. Рекомендується займатися проблемами, пов'язаними з повсякденним життям молоді, враховуючи їхній початковий рівень знань та досвіду. Роль викладача полягає у створенні можливостей для здійснення пізнавальної діяльності студентів, побудові зв'язків між поточним розумінням даної проблеми та більш складнішим її розумінням. Для підтримки процесу учіння викладач допускає можливість помилок студентів. Усвідомлені помилки допомагають їм будувати нові стратегії мислення. Викладач - конструктивіст будує інтеракцію із студентами, спираючись на їхні знання, досвід та ідеї, пов'язані з навчальним матеріалом. Відтак нові знання завжди пов'язані з попередніми. Викладач - конструктивіст готовий враховувати інтереси студентів, адже структура та зміст навчального матеріалу визначається ними, а не лише і виключно викладачем. В освіті на кожному рівні важлива не лише інформація, але й її набуття, інтерпретація, впорядкування та трансформація. Викладач є співтворцем разом з студентами освітнього середовища. Бути викладачем-конструктивістом – означає, слідувати за учнем (студентом), давати йому простір для самостійної діяльності [1].

Освітній процес набуває саморегульованого характеру. Освітнє середовище, що сприяє формуванню мудрих та успішних людей, призводить до суб'єктного трактування кожної людини. Тільки таке морально-інтелектуально інтегроване середовище може забезпечити майбутнє. Конструктивістська парадигма в дидактиці залучає до дискусії щодо освітніх цінностей, провокує питання про загальну побудову освітніх програм, підходів до процесу навчання

та інтеракції викладач-студент. На такі питання немає готових відповідей, навпаки, вони відкривають простір для дискурсу.

Література

1. Chorab G. Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. URL: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/4240?show=full> (дата звернення: 08.11.2017).
2. Schmidt S. Rzeczywistość obserwatora, w: Bogdan Balicki, Dominik Lewiński, Bartosz Ryż, Emil Szczerbuk (red.), *Radykalny konstruktywizm*. Antologia, Wrocław: Wydawnictwo Gajt, 2021. S. 243-260.

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА УМОВА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Маргарита Носкова

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

margaryta.v.noskova@lpnu.ua

Професійний розвиток сучасного педагога неможливо уявити без активного використання цифрових та інноваційних педагогічних технологій. Вміння їх ефективно обирати та використовувати у освітньому процесі – одна з ключових умов успішності педагога та результативності його роботи.

Світова пандемія COVID-19 змусила педагогічну спільноту переглянути підходи до організації освітнього процесу у закладах освіти у всіх країнах світу. Очне навчання перестало бути єдиною масовою формою навчання незалежно від типу закладу та віку учнів, а дистанційне навчання перестало сприйматись як тимчасова альтернативна форма навчання, що дозволяє певним чином «замінити» повноцінне навчання впродовж нетривалого часу.

Дистанційна форма навчання за останні два роки вимушено стала такою ж поширеною як і очне навчання і, водночас, виявила гострі типові проблеми педагогічної спільноти щодо організації дистанційного навчання та його якості.

Варто зазначити, що дистанційне навчання – це форма організації освітнього процесу, яке зараз неможливо уявити без використання сучасних

цифрових технологій, інтернет-сервісів та спеціалізованих платформ для його забезпечення. Дистанційне навчання повинно забезпечувати не лише доступ до навчальних матеріалів та ресурсів, контроль результативності освітнього процесу, а й створювати умови для активної взаємодії усіх учасників навчального процесу задля досягнення конкретної навчальної мети.

За таких умов вчитель повинен не лише знати про цифрові інструменти та ресурси для навчання, а й вміти їх обирати та використовувати з урахуванням навчальних цілей заняття, технічних можливостей учасників освітнього процесу та мати можливість замінити їх альтернативними інструментами за умови виникнення форс мажорних обставин.

Досягнення такого результату можливо лише за умови цифрової грамотності педагога та сформованої постійної потреби у її розвитку.

Проблема формування цифрової грамотності у педагогів України не нова. Для її вирішення на державному рівні починаючи з 2000-х років за підтримки потужних зарубіжних компаній реалізовувались кілька проєктів, а саме «Intel. Навчання для майбутнього» (2004-2013 рр.), «Microsoft. Партнерство у навчанні» (2005 – 2014 рр.), що формували у вчителі базові навички використання комп'ютерів та інтернету у навчанні, а також Національний проєкт «100%», який, був покликаний забезпечити безперебійний доступ до ширококутного та бездротового інтернету у всіх школах України та проєкт «хмарні сервіси в освіті», який формував у вчителів навички організації навчання з використанням інтернет сервісів.

Однак, перехід на дистанційне навчання навесні 2020 року виявив реальний стан цифрової грамотності вчителів України, який, як виявилось за результатами проведених досліджень, був доволі низьким [1,3,4].

Причиною цього стала низка обставин, зокрема:

– низький рівень усвідомлення вчителями потреби у розвитку цифрових навичок (в умовах очного навчання використання цифрових технологій більшість педагогів сприймала як додаткову, але не обов'язкову компетентність),

– відсутність у більшості закладів освіти України єдиного інформаційного навчального середовища зумовлене недостатністю цифрових навичок в учасників освітнього процесу, а через це відсутністю потреби у системному використанні хмарних сервісів у навчанні та формуванні цифрової культури,

– недостатнє технічне забезпечення закладів освіти та підключення до інтернету всіх навчальних аудиторій;

– недостатня увага до формування інформаційної компетентності у вчителів під час підвищення кваліфікації, як правило, курси з формування цифрових навичок є частиною професійної підготовки вчителів і не перевищують 1 кредиту ЄКТС (30 год.) на п'ять років тощо.

Необхідність нагального вирішення проблеми формування та розвитку цифрової грамотності вчителів стала одною з ключових цілей держави впродовж останніх двох років. Міністерство цифрової трансформації України спільно з Міністерством освіти і науки України організувала серію заходів, що сприяють розвитку цифрової грамотності педагогів.

У 2020 році на платформі «Дія. Цифрова освіта» запущено тест на визначення цифрової грамотності педагогів [6]. Там же для масового навчання вчителів організовано та запущено навчальний серіал «Цифрові навички вчителів» [5]. Також в грудні 2020 року наповнена навчальними матеріалами та розпочала роботу платформа для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» [2]. В рамках підготовки вчителів до впровадження Нової української школи у 5-11(12) класах в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти організовано навчання вчителів за відповідним навчальним модулем.

Проблема формування цифрової грамотності вчителів комплексна і потребує системного підходу до її вирішення, розуміння важливості проблеми на різних рівнях управління освітою залежить успішність та ефективність досягнення амбітної мети – високого рівня цифрової грамотності у всіх учасників освітнього процесу.

Література

1. Аналітичний звіт. Дослідження подолання в громадах органами місцевого самоврядування викликів у наданні освітніх послуг, що виникли через COVID-19. URL: https://decentralization.gov.ua/uploads/attachment/document/823/Report_Access_to_Education_ukr.pdf (дата звернення: 18.11.2021)
2. Всеукраїнська школа онлайн. Платформа для дистанційного та змішаного навчання. URL: <https://lms.e-school.net.ua/> (дата звернення: 18.11.2021)
3. Статистична довідка за результатами дослідження «Вивчення стану дистанційного навчання під час карантину (2 етап)»: Департамент освіти і науки виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації) КНП «Освітня агенція міста Києва». URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/Vyvchennya-stanu-dystantsijnogo-navchannya-2.pdf> (дата звернення: 18.11.2021)
4. Уроки карантину: результати та аналіз опитування вчителів математики: Національна академія педагогічних наук України URL: http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2244/ (дата звернення: 18.11.2021)
5. Цифрові навички для вчителів: Дія. Цифрова освіта. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/serial-iz-tsyfrovoi-hramotnosti-dlia-vchyteliv> (дата звернення: 18.11.2021)
6. Цифрограм. Національний тест на цифрову грамотність: Дія. Цифрова освіта». URL: <https://osvita.diia.gov.ua/digigram> (дата звернення: 18.11.2021)

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH TEACHERS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Anna Kyrypa

PhD in Pedagogical Sciences

Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council”

kyrpa09@gmail.com

Modern educational transformations standardize new requirements for professional activity of teaching staff, improvement of their qualification and acquisition of new competences. Nowadays it is necessary to change educational focus on facilitation while forming teachers’ as well as students’ key competences instead of formal transferring knowledge.

The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on the issue of training of pedagogical and scientific-pedagogical staff [6], the European Framework

Program “The Key Competences for Lifelong Learning” [3] and the concept of “New Ukrainian School” [1] place special demands on teachers of foreign languages emphasizing personal and professional growth, developing critical and creative thinking, mobility, forming digital, managerial, communication, informational, inclusive, speech and other competences [2]. At the same time, this necessitates the continuing education of teachers.

Information and communication technologies (ICT) and the technical capabilities of the modern world enable teachers to organize the educational process, meeting the demands of 21st century students. However, we can observe gaps in subject, methodological and psychological-pedagogical competences, in particular English language teachers, which can be explained by both low professional training in higher education institutions and passive attitudes towards professional self-improvement. There are several problematic aspects that determine the direction of continuing education of English teachers (e.g. are underdeveloped language skills, use of outdated forms and methods in teaching English, low levels of applying ICT as well as digital competence, misunderstanding the principles of inclusive education).

It is also necessary to take into account the need for a thorough methodological, psychological, pedagogical and special professional education and the opportunities for the teacher to freely choose the places and forms of the course retraining, which demand not only improving present courses, but also developing new trainings or workshops. In particular, English language change agents and trainers of the British Council in Ukraine are involved in the professional training of English teachers. The British Council also is known to define a “Framework for teachers: Continuing Professional Development” (CPD) [4] for English teachers, which can be used to trace teacher professional growth: to see the difference between skills and qualifications. Thus, according to the Framework, English teachers’ professional development goes through such stages as: 1) awareness of the existence of modern English teaching practices; 2) defining professional practices and awareness of the feasibility of using them; 3) applying knowledge, skills and modern

methods of teaching languages in professional activity; 4) integrating high competence in professional activity, combining acquired knowledge and skills.

However, regarding the processes of transforming educational system, the problem of advanced professional development of pedagogical staff is observed at a new level. The focus is on forming professional competences, improving teachers' language and speech competences, using modern methods of teaching English (according to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [5]) and applying ICT in teaching the English language, defining specific features of inclusive education.

But in the short term of course retraining it is obviously not possible to acquire new and improve previously acquired skills. The aim is to outline the current prospects for self-education in the near inter-certification period. That is why it is possible to distinguish three stages of conducting advanced training courses for English teachers: 1) diagnostics to determine the actual needs and gaps in methodological and theoretical knowledge; 2) actualization of knowledge and skills; 3) planning of the ways for self-education regarding methodical recommendations. It should be emphasized that the stage of diagnostics involves the entrance testing, which includes questions both on the theory and methodology of teaching English, and directly the level of language proficiency. Creating this test, we based on the principle of Teacher Knowledge Test. The actualization stage includes incorporating advanced training courses and introductory lectures. The planning stage is final and identifies the system of further educational activities for the next inter-certification period in order to improve teachers' theoretical and methodological base and the language competence. It is worth noting that planning English teachers' professional retraining courses and developing curriculum we take into account such aspects as work experience and qualification category, target group of students with whom the teacher works, self-actualization, a level of critical thinking, linguistic competence, a level of theoretic and methodological competence. In addition, it is equally important for teachers to outline the actual tasks of their own lifelong learning, the opportunity to achieve them and the criteria for their successful implementation.

Therefore, regarding the transformation processes of the modern educational system and in the context of Lifelong Learning concept, the problem of professional development of pedagogical staff and adult education in general is becoming topical. Modern age requires that teacher professional training courses not only guarantee eliminating the gaps of previously acquired knowledge, but forming the ability to independently choose and develop their own trajectory of self-education, adapt to objective reality and integrate knowledge, skills becoming the headliners of educational transformations. By meeting the identified professional needs of English teachers and creating the preconditions for their professional and personal growth (through the change of pedagogical technologies for arranging teacher's educational activities, teaching methods and tools in advanced training courses), we ensure their competitiveness in today's labour market and reduce the negative effects of labour migration.

References

1. Grynevych L. et al. The concept of the New Ukrainian School. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Accessed on: 12.11.2021).
2. Guidelines for teaching foreign languages in the 2020/2021 academic year: Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 11.08.2020 № 1 / 9-430. URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-pro-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2020-2021-navchalnomu-rotsi/>
3. Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. Luxembourg: Official Journal of the European Union. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (Accessed on: 12.11.2021).
4. Kurish G. et al. The framework of teachers' continuing professional development. British Council Ukraine, Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2016. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/cpd_framework_adapted_to_ukrainian_context.pdf (Accessed on: 12.11.2021).
5. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR).

Strasbourg, Council of Europe, 2009. URL: <https://rm.coe.int/1680667a2d> (Accessed on: 12.11.2021).

6. Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 21.08.2019 № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-%D0%BF> (Accessed on: 12.11.2021).

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ АРТ- ВПРАВ

Євгенія Кочерга

кандидат педагогічних наук

Дніпровська академія неперервної освіти

blago-2013@ukr.net

Під професійним розвитком педагога ми розуміємо розвиток його професійних компетентностей. У Професійному стандарті вчителя визначено, що він має володіти 15 професійними компетентностями, одними з яких є здоров'язбережувальна та емоційно-етична компетентності. На нашу думку, ці дві компетентності взаємопов'язані, адже емоційний стан людини впливає на її психічне та фізичне здоров'я, а здоров'язбережувальна компетентність вчителя визначає в тому числі його здатність піклуватися про власне фізичне та психічне здоров'я.

Важливість розвитку цих компетентностей зростає в умовах глобальної пандемії COVID-19, яка створює додаткове навантаження як на фізичне, так і на психічне здоров'я вчителів та на відчуття їх професійного благополуччя. Так, наприклад, результати дослідження, у якому взяло участь 1479 португальських вчителів, вказують на необхідність проведення заходів для вчителів, які будуть сприяти розвитку в них навичок управління емоціями [2].

Для розвитку здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів нами розроблено кілька курсів підвищення кваліфікації, які передбачали використання арт-вправ для розвитку визначених нами компетентностей вчителів. У дослідженні [3] показано, що використання при роботі з вчителями арт-вправ сприяє підвищенню їх благополуччя як аспекту здоров'я, розвитку когнітивних процесів, стратегій подолання складних

життєвих ситуацій, розвитку уяви, почуття спільності та самоефективності. У дослідженні [4] зазначено, що арт-вправи можна використовувати у повсякденній практичній роботі вчителів, що призводить до зменшенню стресу. Але це необхідно робити систематично та змінювати загальну шкільну атмосферу, зменшуючи її сприятливу. Саме такі зміни шкільної атмосфери передбачено концепцією Нової української школи.

Одним із запропонованих нами для вчителів є курс «Внутрішні та зовнішні ресурси в діяльності вчителя», який проводиться на базі Дніпровської академії неперервної освіти. Метою цього курсу є формування у вчителів розуміння про ресурси людини, як життєві опори, які знаходяться в розпорядженні людини, і дозволяють їй задовольняти свої основні потреби: виживання, фізичний комфорт, безпеку, залученість в соціум, повагу з боку соціуму, самореалізацію в соціумі. Окрім теоретичного обґрунтування поняття про ресурси вчителям пропонується виконати арт-вправи для пошуку власних ресурсів: «Прорости зернятко», «Каракулі», «Люблю і роблю», «Моя тканина», «Чарівна паличка». Після виконання індивідуальних вправ вчителі узагальнювати отримані результати та виокремлювали ключові для них ресурси, якими стали: спокій, відпочинок, любов, комфорт, безпека, натхнення, творчість, родина, емоції, інтелект, турбота, підтримка, самореалізація. Ще одним курсом, запропонованим для вчителів, є курс «Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності вчителя». Він передбачає знайомство вчителів у тому числі з арт-методами, які можна використовувати для дослідження власного ресурсного потенціалу та для розвитку відповідних компетентностей.

Окрім відновлення власного ресурсу за допомогою індивідуальних вправ, можна використовувати групові вправи на курсах підвищення кваліфікації. Такі вправи дозволяють розвивати цінні соціальні навички; пов'язана з наданням взаємної підтримки членам групи і дозволяють вирішувати загальні проблеми; дають можливість спостерігати результати своїх дій та їх вплив на оточуючих; дозволяють освоювати нові ролі, а також спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з оточуючими; підвищують самооцінку і ведуть до зміцнення особистої ідентичності; розвивають навички прийняття рішень [1].

Отже, розвиток здоров'язбережувальної та емоційно-етичної компетентностей вчителів може відбуватися на курсах підвищення кваліфікації, програма яких передбачає використання індивідуальних та групових арт-вправ.

Література

1. Титаренко О. І. Використання арт-терапії в психолого-педагогічному супроводі освітнього процесу. URL: <https://virtkafedra.ucoz.ua/elogurnal/pages/vyp6/tytarenko.pdf> (дата звернення: 18.11.2021).
2. Alves R., Lopes T., Precioso J. Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation 2020. 15. P. 203–217. URL: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>. (дата звернення: 18.11.2021).
3. Oepen R., Gruber H., Peter H. Art Therapy to increase well-being of teachers – an explorative study in the context of prevention and health promotion. URL: https://www.researchgate.net/publication/274895867_Art_Therapy_to_increase_well-being_of_teachers_an_explorative_study_in_the_context_of_prevention_and_health_promotion. (дата звернення: 18.11.2021).
4. Regev, D., Green-Orlovich, A., & Snir, S. Art Therapy in Schools The Therapist's Perspective. The Arts in Psychotherapy. 2105. Vol. 45. P. 47–55. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.07.004>. (дата звернення: 18.11.2021).

ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Шевчук Ганна

кандидат історичних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

shevchukganna@ukr.net

Питання розвитку і популяризації української вищої освіти – одне з тих, яке завжди буде актуальним. Адже вища освіта покликана бути головним шаблоном формування різнобічно розвиненої особистості з критичним мисленням. У зв'язку з цим стає очевидним, що запорукою успіху системи

вищої освіти є її адаптація і до потреб економіки, і до світових тенденцій в освітній сфері.

Система вищої освіти в сучасному українському суспільстві стикається з величезними труднощами, пов'язаними з протиріччями між надавачами та споживачами освітніх послуг. Можна виокремити такі проблеми вищої освіти: її якість не відповідає очікуванням роботодавців, студентів і суспільства загалом, знизився інтелектуальний потенціал молоді, студенти втрачають потяг до навчання й наукової діяльності, матеріально-технічна база і програмне забезпечення ЗВО не відповідають сучасним інформаційним технологіям, відбулося заміщення цінності освіти на цінність диплома про вищу освіту. У зв'язку з цим зростає кількість студентів, які здобувають вищу освіту за кордоном. Тому і державна політика, і діяльність самих ЗВО має бути орієнтована передусім на підвищення престижу та якості вищої освіти, при цьому ефективно використовувати переваги освітньої міграції, але дотримуватися національних пріоритетів і рухатися в бік експорту освітніх послуг[1]. Заклади вищої освіти повинні бути конкурентоспроможними на світовому ринку, популяризувати систему української освіти і залучати нових іноземних студентів, як це роблять світові лідери в галузі вищої освіти. Найбільше іноземних студентів навчається у США, Великій Британії, Німеччині, Австралії та Франції. У 2018 році кількість іноземних студентів в Україні склала 75605 осіб, що на 14 % більше, ніж у 2017 році. Найбільше іноземних здобувачів вищої освіти з Індії, Марокко та Азербайджану [3].

За роки незалежності Україна зробила значні кроки в бік інтеграції в європейський освітній простір. Згідно з даними Міністерства освіти і науки протягом останніх п'яти років 4695 українських студентів та 4361 викладач закладу вищої освіти пройшли навчання в Європі в межах Програми ЄС Еразмус+. Водночас 2872 викладачі та 1123 європейських студентів так само навчалися в Україні [2].

Світовий досвід показує, що інтеграція освіти і науки стає вирішальним фактором зростання конкурентоспроможності національної економіки.

Провідні університети США, Європи і Азії є гарним прикладом успішної інтеграції науки і освіти. Особливе місце в світовій практиці займають дослідницькі університети, де в кампусах розташовані як аудиторії для проведення лекцій, так і лабораторії, в яких, власне, і безпосередньо відбувається дослідницька діяльність.

Однією з проблем сучасної української вищої освіти є дефіцит практики. У результаті випускники мають складності з працевлаштуванням. Випускник знову починає навчатися на своєму робочому місці. Необхідно залучати підприємців і державних службовців в розробку навчальних програм, оскільки потрібно навчати тому, що дійсно затребуване на робочому місці. Надзвичайно швидка поява нових професій призводить до того, що частина фахівців є незатребуваною, а на ринку праці виникає дисбаланс між попитом і пропозицією. У зв'язку з цим актуальнішими стають такі питання, як вдосконалення механізмів працевлаштування випускників.

Реформування вищої освіти має базуватися на тому, щоб не лише відповідати запитам роботодавців, а випереджати стан ринку праці і готувати фахівців „завтрашнього дня”.

Однак наразі рівень інтеграції науки і освіти залишається дуже слабким. Ця проблема, в свою чергу, викликана відсутністю мотивації вищих навчальних закладів до розвитку власних наукових компетенцій, оскільки основний дохід вони отримують від надання освітніх послуг. Ця диспропорція веде до погіршення якості дослідницького персоналу, зменшення інтересу молоді до наукової діяльності. Тому актуальним є вивчення і впровадження ефективних зарубіжних моделей інтеграції науки і освіти, адаптованих до місцевих умов і національних особливостей.

Література

1. Заклади вищої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html
2. Ганна Новосад: майже 4,7 тис українських студентів і 4,3 тис викладачів змогли пройти навчання у європейських вишах завдяки Еразмус+ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/ganna->

novosad-majzhe-47-tis-ukrayinskih-studentiv-i-43-tis-vikladachiv-zmogli-projti-navchannya-u-yevropejskih-vishah-zavdyaki-erazmus

3. Іноземні студенти в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>

MENTORING JUNIOR FACULTY (based on US universities' experience)

Nataliia Dolinska
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD)
Ivan Franko National University of Lviv
nataliya.dolinska@lnu.edu.ua

Mentoring has been the central component of professional development and effective pedagogical cooperation in the US higher education. The issue of providing efficient mentoring and initiating successful and effective mentoring programs has been one of the key topics in modern pedagogical and scientific research in the USA. The forms of mentoring as well as the approaches to realization of mentoring programs have become the object of multiple research works over the recent years within the US academia.

A vast number of definitions for the terms *mentor* and *mentee* along with the approaches to mentoring has been widely publicised in pedagogic literature. Numerous mentoring programs have been developed and both traditional and non-traditional approaches to their realization have been presented to ensure their effectiveness.

According to Dr. Kathy Kram of Boston University, USA, who is recognized as a founder of the contemporary theory of mentoring in the American pedagogy, the basic concept of mentorship is hierarchical as it is grounded on the fact that those involved in mentorship relations have different statuses in an institution. But when it comes to higher education which has undergone dramatic changes in the recent years especially when viewed against the background of significant challenges in the social, ecological, economic, technological developments, this definition is obviously too narrow to cover all of the existing forms of mentorship.

Therefore, in the 90ies of the 20th century social and economic changes caused the development of new approaches to mentoring. One of them was *diversified mentoring* – mentoring relations between representatives of different racial, ethnic and/or gender groups. The concept of diversified mentoring is based on the sociological theories which state that a person's belonging to a certain social group can influence their ability to form and develop relations with representatives of other social groups. Research into diversified mentoring is done mainly in the areas of sociology and psychology since such relations are widespread in non-academic institutions and due to the social aspect of such relations. In pedagogy this model of mentoring occurs between a mentor and a mentee who belong to different social groups by race, ethnicity, gender, social class, health, etc. On the other hand, diversified mentoring can also occur when both, a mentor and a mentee, are representatives of minorities. The theory of diversified mentoring was considerably stipulated by the growing number of representatives of various minorities in the US academie. According to Ragins, due to various stereotypes and considerable bias representatives of minorities often face peculiar treatment and extra (or little) attention (Ragins, 1997). Therefore, creation of a positive self-image and presentation of one's achievements requires not only additional time and efforts, but also increased cooperation with a competent mentor since the strategies of pursuing career and models of behaviour, which usually prove acceptable for others, might be inefficient for the minorities. The major objective for a mentor in such a situation consists in protection of the mentee from any possible discrimination, assistance in formation of the proper self-esteem and self-assurance along with finding finding their place under the sun in an unfamiliar environment. Numerous studies have proven the importance of involvement representatives of minorities in their professional environment with the help of mentorship (Ragins, 1997). Diversified mentoring not only facilitates adaptation of a mentee to the unfamiliar environment, but also it is useful for the whole faculty as it widens their lookout, fights stereotypes, fosters tolerance and familiarizes them with a new culture and lifestyle.

A totally new approach to mentoring appeared at the end of the XX c. with the concept of *informal mentoring* which consists in the voluntary mentoring relations without strict structure and not based on administrative decisions. Unlike formal mentoring, informal mentoring grounds on informal relations and amicability between people who mutually enjoy their communication which is often not connected with their careers. It has been found that when compared with the formal mentoring relations, the mentees in informal mentoring receive a little more career assistance and significantly more psychological support (Chao et al., 1992). This testifies to the high efficiency of both of the above-mentioned forms of mentoring with regard to career building, however the second one has proven to be of higher psychological value.

Genesis of new approaches to mentorship has caused certain structural and organizational changes in the realization of mentoring programs. In mid 90ies the concept of mentorship developed beyond the scope of dual mentor-mentee relations and alternative forms of mentoring appeared. One such form is *peer/lateral mentoring* which is based on relations between people of equal professional and financial status with similar work responsibilities (Eby, 1997). This form of mentorship might occur in the process of cooperation on the same project or initiation of a similar project in another university or department and involve a group of professionals.

Traditionally, the major objective of mentorship consists in assisting a mentee to pursue a successful career in a certain university (Kram, 1985). Therefore, traditional mentoring programs mainly concentrate on developing job-related skills necessary in a certain academic environment. This approach, however, has gradually been transformed into the mentoring programs which develop career-related skills and competences, which are vital for faculty in view of the modern job market rather than solely in a certain academic institution. Such competences include a wide range of skills and knowledge, among which the development of a quality network of professional contacts inside and outside of one's institution is considered to be of huge importance. The following alternative forms of peer/lateral mentoring are based

on professional networks: internal collegial peer mentoring, external collegial peer mentoring, external peer mentoring, group professional association mentoring, team peer mentoring (Eby, 1997).

Another form of alternative mentoring is *functional mentoring* which is a short-term cooperation aimed at effective realization of a project based on mentor(s)' experience and competence(s) in a certain area (Thorndyke, et al., 2008). Unlike traditional mentoring pursuing successful mentor-mentee relations to achieve strategic goals, the objective of functional mentoring is predetermined and result-oriented. Therefore, the efficiency of such cooperation is easy to measure and is directly stipulated by the success of the project.

It is important to admit that in spite of the differences in approaches to mentorship and the variety of the forms of mentoring programs realization, successful and efficient mentoring is only possible if the following principles of mentoring relationship are upheld: a mentoring relationship (1) focuses on achievement or acquisition of knowledge; (2) consists of three components: emotional and psychological support, direct assistance with career and professional development, and role modeling; (3) is reciprocal, where both mentor and mentee derive emotional or tangible benefits; (4) is personal in nature, involving direct interaction; and (5) emphasizes the mentor's greater experience, influence, and achievement within a particular organization (Jacobi, 1991).

In conclusion, current social and economic conditions cause the emergence of new and more effective forms of mentorship, which facilitate career growth, promote professional communication and overall improve work efficiency of faculty.

References

1. Chao, G. T., Walz, P. M. & Gardner, P. D. (1992). Formal and Informal Mentorships: A Comparison in Mentoring Functions and Contrast with Non-mentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619–637.
2. Eby, L. T. (1997). Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. *Journal of Vocational Behaviour*, 51(1), 125–144.
3. Jacobi M. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Rev Educ Res*. 1991;61:505–32.

4. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. USA. Glenview, IL: Scott, Foresman. 252 p.
5. Ragins, B. R. (1997). Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. *The Academy of Management Review*, 22(2), 482–521.
6. Thorndyke, L. E. et al. (2008). Functional mentoring: A practical approach with multilevel outcomes. *Journal of continuing education in the health professions*, 28(3), 157–164.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ДАНІЇ ТА ІЗРАЇЛІ

Ігор Радомський

кандидат педагогічних наук, доцент

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної
академії педагогічних наук України

radomski@ukr.net

Сучасна освітня політика, як в європейських країнах, так і в світі загалом, спрямована на вирішення цілого спектру проблем, що визначаються у відповідності до різноманітних пізнавальних запитів громадян. Вирішити такі проблеми виключно в рамках існуючих форм традиційного навчання доволі проблематично, а це, в свою чергу, окреслює вимоги щодо формування нових підходів до організації масової освітньої діяльності дорослих. Освітня діяльність з дорослим населенням повинна задовольняти різноманітні інтереси та можливості громадян, враховувати специфіку запитів різних професійних груп осіб, що навчаються. Сучасні освітні процеси сприймаються зараз не тільки як «освіта довжиною в життя» (lifelong learning), але й як «освіта шириною в життя» (lifewide learning).

Розвиток системи неформальної освіти дорослих виступає як соціокультурний феномен, що відображає зростаючі потреби громадян в отриманні різноманітних освітніх послуг. Освіта дорослих покликана підвищувати рівень загальних знань та урізноманітнювати можливості участі громадян в культурному, соціальному, політичному житті суспільства, зміцнювати позиції людини в професійній діяльності, але при цьому враховувати особисті потреби особи.

Роль держаних структур, бізнесу та громадських організацій у формуванні систем неформальної освіти дорослих, їх правове та фінансове забезпечення суттєво відрізняються залежно від культурних, політичних традицій держав. Нами проведено короткий аналіз особливостей організації неформальної освіти дорослих як частини процесів «освіти шириною в життя» на прикладі освітніх моделей що запроваджені у Данії та Ізраїлі.

Система організації неформальної освіти дорослих в Данії відноситься до «скандинавської» моделі. В Данії один з найвищих рівнів життя у світі. За результатами рейтингу держав за рівнем життя 2020/2021 років, проведеним Організацією об'єднаних націй, Данія займає 10 місце серед 189 країн, які були оцінені [4].

Право на освіту в Данії було закріплено у конституції 1849 року. В середній школі (Folkescole) випускні іспити можна передавати протягом усього життя, а якщо виникне потреба, є можливість продовжити навчання у спеціально створених для цього школах для дорослих.

Навчатись можна в школах муніципальних або незалежних. Незалежні школи не контролюються державою та не інспектуються, до таких шкіл відносяться і школи для дорослих Хайсколе. На базі муніципальних шкіл формуються спеціальні центри освіти дорослих. Після закінчення курсів та успішного складання тестів громадяни мають можливість вступати у спеціалізовані початкові заклади [2]. Навчатись у таких центрах можуть не тільки громадяни Данії, але й іноземці.

Ще одним напрямком освіти дорослих є «відкрита освіта». Заклади відкритої освіти надають освітні послуги дорослим, які хочуть змінити, або підвищити кваліфікацію. Таке навчання платне і будується на вивченні окремих предметів чи навчальних дисциплін. Результати навчання, отримані в системі «відкритої освіти», тотожні результатам іспитів за програмами університетів.

Денні народні вищі школи надають освітні послуги також безробітним, а викладання відбувається в неформальній обстановці. Іспити в таких школах не проводяться. Народні вищі школи, школи домашньої економіки та інші

заклади, що надають освітні послуги в сфері неформальної освіти дорослих, отримують субсидії від уряду, але державні інституції не вмішуються в зміст та форми навчання.

Грунтуючись на висновках Огієнко О.І. [3], слід зазначити, що освіта дорослих в Данії є складною поліфункціональною системою, що спрямована на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті, культурі, збереженні здоров'я, адаптації у світі, що швидко змінюється, засвоєнні нових соціальних ролей; є частиною соціокультурного простору, одним із засобів впливу на життєдіяльність соціуму, важливою складовою скандинавської моделі благоденства.

Освіта дорослих в Ізраїлі є складовою налагодженої освітньої системи, послугами якої можуть скористатись громадяни Ізраїлю, репатріанти та іноземці. В Міністерстві освіти Ізраїлю функціонує відділ, який курує освіту дорослих. Його завдання [1, с. 193]: забезпечувати освітні потреби репатріантів щодо вивчення мови та культури; забезпечувати рівні права жінок для отримання освіти; залучення до освітнього процесу викладачів пенсійного віку, які мають великий практичний досвід; залучення мешканців країни неєврейської національності до освітнього процесу; надання допомоги в отриманні освітніх послуг асоціальним категоріям громадян, особам з обмеженими фізичними можливостями; забезпечення дорослих громадян різноманітними програмами, що дають можливість підвищувати кваліфікацію та освіченість.

Ізраїльська асоціація освіти дорослих є некомерційною структурою, що була створена у 1985 році з метою просування освіти дорослих в Ізраїлі. Зазначена асоціація об'єднує професіоналів-спеціалістів з різних сфер освіти дорослих, які працюють на волонтерських засадах. Асоціація розробляє різноманітні матеріали, методики системи підготовки та професійного навчання, базової освіти, вибудовує партнерські взаємовідносини з потенційними роботодавцями, у яких виникла потреба підвищення рівня знань їх персоналу [1, с. 201].

За участі Міністерства освіти Ізраїлю видається щорічний професійний журнал «Освіта дорослих в Ізраїлі», в якому публікуються результати досліджень науковців та матеріали фахівців-практиків з питань навчання дорослого населення Ізраїлю.

Цікавим є той факт, що близько 70-80% дорослих, що навчаються – жінки. Жіночі об'єднання відіграють важливу роль в задоволенні потреб та створенні можливостей для активного навчання жінок в безпечних умовах.

Прикладом програм освіти дорослих, що організовані для жінок з метою навчання грамотності та професійним навичкам, є програма «Сідрех» для жінок-представниць бедуїнської общини, що проживають в пустелі Негев. Завдяки зазначеній програмі значна кількість бедуїнських жінок, що були вимушені зупинити навчання в школах в ранньому віці через відсутність самих шкіл в поселеннях де вони проживали, або племінних традицій, що не заохочували навчання дівчаток поза межами цих населених пунктів, змогли продовжити навчання.

Важливу роль в неформальній освіті дорослих Ізраїлю, особливо в напрямках урізноманітнення дозвілля, відіграють народні університети. Близько 70% осіб, що навчались в цих університетах, мають вік понад шістдесят років. 80% складають з них жінки. Загалом, неформальна освіта дорослих в Ізраїлі впроваджується такими закладами як інститути системи вищої освіти, обшинні центри, курси Ульпан для емігрантів, муніципальні центри, центри Т'НІЛА, центри навчання виконання батьківських обов'язків, Відкритий університет, жіночі клуби.

Отже, неформальна освіта дорослих в Данії та Ізраїлі розглядається як складова неперервної освіти та спрямована на задоволення потреб громадян у знаннях і вміннях, що необхідні для професійного зростання, особистісного розвитку, з урахуванням тенденцій соціально-економічного та соціокультурного розвитку держави.

Література

1. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / Пер. с англ. Ольги Вербовой. - Мн.: Прописи, 2010. - 214 с.

2. Леонтьева О.М. Современное образование Дании: что можно взять в нашу школу. - М.: Сентябрь, 2003. - 176 с.
3. Огієнко О.І. Скандинавська освіта дорослих як соціальний інститут / О.І. Огієнко // Наук. записки Ніжин. держ. ун-ту імені М. Гоголя. Психол.-пед. науки. – Ніжин, 2008. – № 5. – С. 189–192.
4. Рейтинг стран по уровню жизни 2020/2021 [Электронный ресурс] / MIRAG INVEST D.O.O.: [офіц. веб-сайт]. Електрон. дані. – Ljubljana, Slovenia, 2021. – Режим доступу: <https://vnz.su/articles/oon-podgotovila-spisok-stran-s-ukazaniem-urovnja-zhizni> / [Назва з екрану] (дата звернення: 15.11.2021).

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

**Севастьянова Марина
аспірантка**

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла
Коцюбинського

У зв'язку з інтеграцією сучасної освіти до Європейського простору відбувається стрімке оновлення української освітньої системи, що потребує від вчених перегляду підходів до побудови освітнього процесу, методик навчання тощо. Реалізація цих вимог організовує формування в освітньому просторі нового педагогічного мислення. Сучасний вчитель повинен бути креативним, високо інтелектуально та всебічно розвиненим, здатним не тільки до передавання навчального матеріалу, а й таким, який уміє організувати пізнавальну діяльність учнів, розвинути їх самостійність та творчість через використання сучасних освітніх засобів. Означені вимоги реформування національної освітньої системи зумовлюють актуальність проблеми інтеграції освітнього процесу. Нині набуває поширення концепція компетентнісного підходу в освіті, що є основою змістовних змін із забезпеченням відповідності освіти запитам і можливостям суспільства періоду інформатизації глобальної, масової комунікації..

Основною ціллю підготовки майбутнього учителя початкових класів є формування компетентного професіонала, що відповідатиме затвердженим

нормам європейського зразка. Поняття «компетентність» є досить широким і різнотиповим. Тому при характеристиці пріоритету в компетентності виділяють поняття «компетенції» - в перекладі дослівно добра обізнаність із чимось [1, с. 411]

Уперше поняття «цифрова компетентність» було введено в США і використано в національній реформі вищої освіти. Згідно з американськими освітніми стандартами, студент, який володіє цифровою грамотністю, здатний знайти потрібну інформацію, визначити її точність, розібратися в тому, де факти, а де думки, і відкинути невірну інформацію. Починаючи з 2013 року європейськими науковцями була розроблена та у 2016-2017 році представлена - Європейська рамка цифрової компетентності для суспільства (DigComp). Ця основоположна модель побудована в 5- вимірах, які окреслюють такі сфери:

1. безпека;
2. створення цифрового контенту;
3. комунікація та співробітництво;
4. інформація та вміння працювати з даними.

Виходячи з рамки цифрова компетентність - це впевнене, критичне й відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності та участі у житті суспільства. Слід підкреслити, що дана модель спрямована на виконання плану «Європа 2020», яка визначає головну роль інформаційно-комунікаційних технологій, що підтримують громадян Європи та підвищують довіру до ІКТ в свою чергу створюючи конкурентоспроможність.

Таку ж рамку було створено для освітян у 2018 році (DigCompEdu) яка зроблена на основі базової моделі та яка є науково обґрунтованим механізмом, що досить детально охарактеризовує компетентність вчителя у цифрових технологіях. Створена рамка спрямована на майбутніх вчителів та викладачів на всіх етапах освіти, від раннього дитинства до вищої освіти та освіти для дорослих: загальну та професійну. Система DigCompEdu детально охарактеризовує 22 компетентності, організовані в шести сферах. Головна увага

зосереджена не на технічних навичках та засобах, а на деталізації того, як цифрові технології можуть бути використані для розвитку та використання інновацій у сфері освіти та навчання. Дана рамка сприяє нещодавно ухваленій Європейською Комісією програмі підготовки кадрів для Європи в межах програми «Європа 2020».

Серед останніх науково-освітніх досліджень, які відображають вплив європейських стандартів на роль й місце майбутнього вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) відбулося у Нідерландах. Дослідження назвали : Електронна платформа «Освіта 2032» (Onderwijs 2032). До створення платформи залучилися тисячі вчителів, керівників освітніх закладів, адміністраторів, науковців, батьків та учнів цієї країни. Метою є сприяння навчанню, підтримка розвитку навичок в цифровому середовищі через оволодіння базовими ІКТ-технологіями, набуття грамотності в медіа - ресурсах (media literacy), навичок обчислювального мислення (computational thinking). Учасники даної платформи «Освіта 2032» завжди знаходяться у активному процесі обговорення актуальних питань побудови змісту освіти, орієнтованої на «цифрове» майбутнє, поширюють та розробляють нові навчальні плани.

Необхідно згадати і про наявні перешкоди, з якими стикається сучасна освіта, в процесі розвитку цифрової компетентності в майбутнього вчителя. Наприклад: існує велика розбіжність між ставленням адміністрації до використання ІКТ у навчально-виховному процесі та студентів; комунікаційні технології знаходяться у процесі постійного розвитку та є предметом постійних досліджень до яких тяжко пристосовуються освітяни; постійні дискусії щодо ефективності й важливості ІКТ в освіті; рівень ІК-компетентності освітян дуже різний та потребує постійного вдосконалення.

Зважаючи на епідеміологічну ситуацією в світі, освіта у вищих навчальних закладах як ніколи потребує підготовки компетентнісних фахівців, що зможуть адаптуватись до умов, яке диктує сьогодення та використати свої знання і вміння в подальшій роботі. Залишається відкритим і актуальним

питання формування цифрової компетентності та грамотності у підготовці майбутніх педагогів .

Еволюціонував попит на працівників, які вміють розв'язувати робочі проблеми швидко та якісно. Дані проблеми все більше з'являються у навчальному середовищі, насичені технологіями. Програми підвищення високого професіонального рівня майбутніх учителів у різних країнах ЄС включають різнопланові систему із метою розбудови їхньої цифрової компетентності. Наприклад, Міністерство освіти, культури та спорту Іспанії у 2014 році створило «Загальну систему цифрової компетентності учителів» (Marco comun de Competencia Digital Docente) . З того часу Україна розробляє нові цифрові навчальні матеріали для майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції.

У зв'язку з сучасним переходом до ринкових відносин та входження Україною до Європейського співтовариства розуміємо, що реформування системи вищої педагогічної освіти, має базуватися на засадах задекларованих Болонською декларацією та орієнтуватиметься на підготовку професіоналів із високим рівнем цифрової компетентності та принципами інноваційності.

Принцип інноваційності - це базовий принцип випереджальної освіти [2,с.27]. Він передбачає створення необхідних умов для оперативного внесення нових досягнень в різні частини освітнього комплексу (зміст, методи, методику, педагогічні технології.)

Держава як громадський інститут, яка визначає матеріальне забезпечення професійної освіти в цілому, соціальне замовлення на формування тієї або іншої системи знань і поглядів тощо [3, с. 56].

Саме тому в сучасних умовах освіти введення нових державних освітніх стандартів, оновлення змісту навчання, зміни потреб держави, суспільства особистості, в освіті формується соціальне, базове замовлення педагогічної освіти, що виражається у вимогах до підготовки новітнього покоління вчителів, здатних до високопрофесійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Запровадження нового Державного стандарту початкової освіти та реалізація

Концепції нової української школи дуже загострюється проблема підвищення якісного, професійного рівня майбутніх учителів початкової школи, рішенням якої є найголовнішим завданням університетської освіти.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. К. : Атіка, 2009. 246 с.
2. Наумкина Е. Инновационность как ведущий принцип опережающего образования. StattiOnlin. Бібліотека наукових статей. URL : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15237-innovacionnost-kak-vedushhij-princip-operezhayushhego-obrazovaniya.html>// 2016р.
3. Сучасний тлумачний словник української мови.6500 слів [за заг. ред.. В.В. Дубінського]. – Харків : Школа, 2009.- 1008 с

IMPLEMENTING EUROPEAN EXPERIENCE IN INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING: CURRICULUM DIFFERENTIATION

Інеса Байбакова

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

inesa.m.baibakova@lpnu.ua

Світлана Голощук

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

svitlana.l.holoshchuk@lpnu.ua

Foreign language education of learners with special educational needs is one of the fields of language pedagogy that rests on the implementation of specific methodology provided by teachers, researchers, psychologists, tutors and managers. Taking into consideration the fact that Ukraine's move towards Europe and the wider world has brought into focus the need for higher standards of education among the country's citizens there is widespread agreement that the knowledge of foreign languages, English in particular, is needed for trade, travel, education and international relations.

One of the most critical European principles of humanistic education is how it treats those who are somewhat different and stand out of general learning goals and

curriculum. These are the learners with special educational needs (SEN) which can be examined via the context of foreign language education.

One of the leading researchers on foreign language education of learners with special needs R. Schwarz gives a very coherent explanation why more attention should be paid to the sphere of foreign language education to students with this or that kind of SEN: “For a student unencumbered by learning disability foreign language study is indeed an enriching and rewarded experience. For the learning-disabled student, however, it can be unbelievably stressful and humiliating experience, the opposite of what is intended” [4, p.1]. Moreover, such type of experience can lead to a new type of disorder named “the foreign language learning disability” [1].

While teaching students with special educational needs particular attention should be given to the ways of supporting active learning and engagement in the classroom. How can the students with different learning abilities learn together? The answer to the question is found what the educators call “curriculum differentiation” [2; 3; 5]. Differentiation is generally described as the process by which differences between learners are accommodated so that all learners have the best possible chance of learning. Curriculum differentiation can be simply described as a process of teaching in a way to meet the diverse needs of all learners in the same classroom.

Curriculum is one of the major barriers to learning and differentiating it 1) enables teachers to embrace students’ learning differences and increase their achievement, 2) provides all learners access to learning, 3) offers different pathways by which all students learn the same material. And lastly, it accommodates different learning styles and multiple intelligences.

According to Judith McKenzie, curriculum differentiation includes the following areas: learning content, methods of teaching, assessment, and the learning environment. In its turn each of the them is subdivided into several categories [2].

The content is differentiated at the level of abstractness, complexity and variety. *At the level of abstractness*, any curriculum of learning a foreign language involves some cultural background, key vocabulary, skills development, grammar

rules and generalisation. Some learners might need to work at concrete level, especially those learners who have intellectual disability. To accommodate these students with the necessary knowledge, the teacher needs to break the content down into manageable chunks and use concrete materials and examples until they are ready to engage with abstract ideas. *In terms of complexity*, we acknowledge that some aspects of the curriculum can be very complex and difficult to understand for some learners. In that sense the teachers need to contextualise topics rather than using facts in isolation. The following techniques can be applied in the inclusive setting: breaking the content down into smaller units; using different learning stations for different sections of the content; downgrading the task when learners experience difficulties and upgrade them when they have mastered the content. A more challenging or complex text can be selected for advanced learners, especially those who are gifted. And shorten tasks for learners that feel overwhelmed by long tasks. *At the level of variety*, we need to expand the curriculum to accommodate gifted learners, and to cater for learners' levels of functioning and their interests.

Teaching methods are differentiated in terms of learning materials we use, the methods of presenting the lessons, learning activities, and the way the lessons are organised. It is achieved by using a variety of options for presenting content and skills. For example, teacher-directed presentations should be used in conjunction with peer-mediated activities. This helps to accommodate learners with intellectual disabilities. Cooperative learning is beneficial to learners with intellectual disability because they learn better from their peers. Media resources will definitely be helpful for all learners. Variety of books at different levels and formats must be used in order to accommodate learners at different levels of functioning. Independent research and projects for the gifted learners can be used. We need to use technology and assistive devices for learners with visual and hearing impairment.

The reason for differentiating assessment approach lies in the fact that learners differ in the ways they can best express what they know and can do. There is no single means of expression that will provide optimal and valid opportunities for all learners to demonstrate their knowledge and skills. Therefore, the teacher's role is to

provide options for learners to express what they really know and can do, this makes assessment more valid and meaningful. For an example, while teaching a foreign language, the teacher can use multiple methods of assessment which includes oral/written assessment, demonstration, role playing, posters, and choices for demonstration of knowledge and skills for different learners. It is necessary to accommodate differences in oral and written expression skills, especially for those who experience communication difficulties. To provide flexible time for completion of assessment tasks for learners with sensory and physical disabilities, as well as those with intellectual disability is also achieved at this level. What is more, it is needed to provide assistive devices when necessary and use different levels of questioning when setting assessment tasks.

The level of learning environment is differentiated in terms of personal learning environments, physical learning environments, and the psycho-social environment. Personal learning environment enables a learner to manage their own learning; physical learning environments include infrastructure, e.g. the level of noise in the classroom that needs to be adapted; and the psycho-social environment which covers all the psychological and social factors that have consequences for satisfaction, health, well-being and ability to perform effectively.

Inclusion may not happen without deliberate planning on the part of the teacher as well as the wider university community. Adopting this approach means changing existing practices, and that is the essence of inclusive practice: the removal of barriers that prevent students from learning rather than expecting them to fit into practices that do not meet their needs.

Література

1. Arries J.E. Learning disabilities and foreign languages. A curriculum approach to the design of inclusive courses. URL: [http:// dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00008](http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00008) (дата звернення: 17.11.2021).
2. Education for All. University of Cape Town. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/education-for-all/19> (дата звернення: 02.11.2021).
3. Mariga L., McConkey R., Myezwa H. Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and

- community development workers. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa. 2014. 143 p.
4. Scwarz R.L. Learning disabilities and foreign language learning [online]. URL: <http://www.ldonline.org/article/6065> (дата звернення: 22.10.2021).
 5. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments, 2014. 344 p.

ГОЛОВНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ольга Біляковська

доктор педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

В умовах цифрового суспільства перед сучасними фахівцями постають нові виклики щодо професійного розвитку, постійного підвищення професіоналізму, безперервного навчання. Сьогодні «в технічно розвиненому та економічно нестабільному світі» [2] за потреби поліфункціональної діяльності кожна особистість має самореалізуватися, насамперед професійно, діяти якісно й ефективно, щоби бути конкурентоздатною та успішною в соціумі.

Дослідники поняття «професійний розвиток» трактують як: зростання професійних досягнень педагога на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної професійно-педагогічної діяльності [3]; неперервний процес, який охоплює початкову підготовку, введення у професію, неперервне професійне постійне вдосконалення компетентностей викладача [5]; багатовимірний динамічний зв'язок між етапами біографічного і ситуативного досвіду, факторами середовища, кар'єрою, життям та освітою упродовж життя [1].

Професійний розвиток викладача – це формування особистості професіонала, що відбувається у процесі оволодіння професійно-педагогічною діяльністю та її самостійного провадження в закладах вищої освіти. Професійно-педагогічна діяльність викладача спрямована на постійне вдосконалення, прагнення досягти вершин педагогічної майстерності та має системний характер. З огляду на вищезазначене розглянемо головні принципи

професійного розвитку викладача через призму системно-діяльнісного та акмеологічного підходів.

Принцип детермінізму полягає у необхідності визначення й урахування різних факторів, що впливають на професійний розвиток викладача. Власне, одним із таких факторів є мотивація. Відомо, що розвиток особистості мотивується як внутрішньою мотивацією (мотивами саморозвитку, досягнення поставлених цілей), так і зовнішньою (виховання, спілкування, авторитет колективу, особистостей, вимоги, які ставить перед особою життя). Таким чином, за логікою розвитку особистості, професійний розвиток викладача здійснюється під впливом мотивації «ззовні» та «зсередини».

Принцип особистісно розвиваючого професійного середовища обумовлює цілеспрямоване створення високоінтелектуального, інформаційно-технологічного освітнього середовища закладу вищої освіти для продуктивної взаємодії, ефективної самореалізації та розвитку усіх суб'єктів навчального процесу. Зasadничими принципами розвиваючого освітнього середовища є: цілісність освітнього простору, відкритість та співробітництво, інтеграція освіти і науки, культура якості, стратегічне планування, гуманізм, психологічний комфорт.

Принцип активної діяльності особистості передбачає професійний розвиток викладача закладу вищої освіти саме в активній діяльності. Професійний розвиток викладача через активну діяльність здійснюється у двох площинах: професійній та особистісній. Так, професійне зростання – це кількісна характеристика, що передбачає високу професійну кваліфікацію, розвинені професійні вміння, включаючи прийняття рішень, планування, алгоритми вирішення проблемних ситуацій, власне все те, що веде до отримання високих результатів у професійно-педагогічній діяльності. Особистісне зростання – це якісна характеристика викладача, що передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як мотивація, творчість, система цінностей тощо.

Принцип взаємозв'язку педагогічної та науково-дослідної діяльності полягає у досягненні високого рівня професіоналізму викладача закладу вищої освіти. Гармонійне поєднання наукової та педагогічної діяльності уможливорює

розвиток професійно важливих компетентностей викладача, що в свою чергу, сприяє його професійному та особистісному розвитку.

Принцип суб'єктності визначає перетворюючий характер діяльності особистості, спрямований на розвиток її здібностей. Професійний розвиток викладача можна розглядати як рух від «несвідомої некомпетентності / unconscious incompetence» (викладач не бачить труднощів у професійній діяльності, не розуміє, що робить щось не так) до «несвідомої/автоматичної компетентності / unconscious competence» (викладач настільки компетентний, що, навіть не задумуючись, легко й успішно справляється з професійними завданнями) [4].

Принцип зворотного зв'язку забезпечує своєчасне отримання викладачем різної інформації, як-от, оцінка чи відзив щодо його праці, документи у яких відображено результати діяльності. Якісно налагоджений зворотний зв'язок уможливорює отримати «погляд з боку», побачити певні прогалини, визначити проблемні місця в професійній діяльності, порівняти себе з колегами, перейняти кращий досвід.

Принцип рефлексії. Професійний розвиток викладача відбувається паралельно з розвитком його особистості. Саме особистісний розвиток надає стимул професійному через глибше розуміння дидактичних і методичних принципів завдяки набутому досвіду педагогічної діяльності. Водночас критичне осмислення та рефлексивне переосмислення викладачем набутого досвіду призводить до змін у професійній діяльності. Прагнення рефлексивно оцінювати власну діяльність дає можливість викладачеві виявляти проблемні місця і труднощі у роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. На шляху до професійної майстерності викладач стає рефлексивним практиком.

Принцип мобільності полягає в адаптивній здатності викладача швидко переключатися, перелаштовуватися з одного виду діяльності на інший, що сприяє професійному розвитку й активності у вирішенні освітніх завдань у професійно-педагогічній діяльності.

Підсумовуючи зазначимо, що розглянуті принципи професійного розвитку викладача закладу вищої освіти можуть бути доповнені та

деталізовані щодо особливостей викладання окремих дисциплін. Водночас спільним є розуміння того, що професійний розвиток – це складний, багатоплановий процес, який супроводжується якісними змінами в особистості викладача, безпосередньо впливає на вдосконалення професійної майстерності та формування конкурентоздатного професіонала.

Література

1. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. Порівняльна професійна педагогіка, 2011. № 1. С. 97–106.
2. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. Наука і освіта. 2016. №11. 55–60.
3. Glatthorn A. Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education* /eds. L. Anderson. London: Pergamon Press, 1995. P. 41–45.
4. Underhill A. The role of groups in developing teacher self-awareness. *ELT Journal*. 1992. 46 (1). P. 71–80.
5. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the EU, 2010. 200 p.

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ БАТЬКІВ – ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Юлія Дмитрів
аспірантка

Львівський національний університет імені Івана Франка
Yuliia.Dmytriv@lnu.edu.ua

Домашнє навчання визначається як природний, сімейний і соціальний спосіб навчання, при якому відповідальність за освіту дитини несуть батьки. Така форма навчання проводиться в домашньому сімейному середовищі, із застосуванням методів, які адаптовані до індивідуальних освітніх та психологічних потреб і можливостей дитини [2, с. 121].

Утвердження домашньої форми навчання відбулося у 70-80 рр. минулого століття і стало наслідком дискусії про альтернативну освіту, самоврядування та обов'язкову освіту, яка розгорнулася в середині ХХ ст. в Сполучених Штатах Америки [2, с. 121]. Однією з головних передумов цієї дискусії стала

стурбованість прогресуючою втратою батьківського впливу на виховання дітей. Подібну думку висловлюють деякі соціологи та педагоги, які розглядають домашнє навчання як спосіб, завдяки якому батьки змогли відновити контроль над своїми дітьми та їх життям, і таким чином повернули собі можливість впливати на долю майбутнього покоління. Відповідно до термінологічного трактування, домашнє навчання організовується батьками і базується на їх спільній діяльності з дитиною. Процес навчання дитини вдома вимагає приділяти цьому завданню велику частину власного часу, викликає багато зобов'язань, а також обов'язкового впровадження особливої дисципліни у сімейне середовище. Інтенсивність домашнього навчання часто вимагає звільнення з роботи одного з батьків, що впливає на скорочення сімейного бюджету та повної залученості, принаймні одного з батьків, у процес навчання дитини. Водночас, зазвичай батьки не володіють настільки ґрунтовними і різноаспектними знаннями, змушені постійно поповнювати їх настільки, наскільки це потрібно, щоб забезпечити якісну освіту своїм дітям [3, с. 245].

Згідно із науково-педагогічною літературою, у більшості європейських країн, де з різних причин впроваджується домашня освіта, особливо, якщо причиною стає стан здоров'я дитини, домашні вчителі обов'язково повинні мати кваліфікацію вчителя, за винятком Нідерландів та Швеції, де не існує жодного нормативно-правового регулювання щодо питання домашньої освіти. Батьки мають право обирати: чи будуть самостійно навчати своїх дітей чи наймати за необхідності репетитора (тьютора). Однак, у деяких державах, незалежно від причини переведення дитини на домашню форму, батьки повинні мати педагогічну кваліфікацію, цього вимагають, зокрема, у Словаччині, Швейцарії та Ліхтенштейні або мінімально визначений державою рівень освіти, як наприклад в Чехії, Італії та Норвегії [1].

У Чеській Республіці особа, яка навчає учня на першому рівні базової школи, повинна мати, принаймні закінчену середню освіту (ISCED 344/354). Особа, яка навчає учня на другому рівні – основної школи, повинна мати

кваліфікацію не нижче бакалавра (ISCED 645). Наприклад, в Італії батьки зобов'язані підтвердити, що вони володіють технічними навичками, і мають економічні знання та вміння, для якісного надання такого роду освіти. Натомість, у Норвегії офіційна освіта для батьків не потрібна, однак вони повинні мати необхідну кваліфікацію, щоб навчати своїх дітей [1]. Відповідно до законодавства, місцеві органи влади вирішують, чи мають батьки достатню кваліфікацію і чи можна надати їм таке право.

У решті країн, де дозволено здійснення домашнього навчання, вимог щодо рівня кваліфікації домашніх вчителів немає. Батьки мають повну незалежність у виборі того, хто буде відповідати за навчання їхніх дітей. Так, наприклад, у Франції не потрібна конкретна кваліфікація для забезпечення цієї форми освіти. Проте, велика кількість сімей знаходять додаткову підтримку через дистанційні курси навчання. Вони зараховують своїх дітей до Національного центру дистанційного навчання (CNED), який надає державні послуги дистанційної освіти або до приватної організації, яка забезпечує дистанційне навчання. У Данії, батьки або опікуни не зобов'язані бути кваліфікованими вчителями, але повинні володіти достатньою компетенцією. Зобов'язання виконується, якщо батьки самі можуть навчати, згідно із вимогами державних загальноосвітніх закладів. Натомість у Великобританії законодавство вимагає зі сторони батьків лише гарантувати, що освіта, яка надається в школі чи іншим чином, була ефективною, повною та відповідає віку дитини, можливостям, здібностям та будь-яким особливим освітнім потребам дитини, якщо такі є [1].

В Україні домашнє навчання стає все більш популярним, помітна тенденція до зростання зацікавлення цією формою здобуття освіти. З вересня 2019 року сімейна (домашня) форма, у зв'язку із внесенням змін до Положення про інституційну форму здобуття освіти, здійснюється лише з бажання батьків, навіть за відсутності вагомих підстав для такого рішення (стан здоров'я, особливі освітні потреби тощо). Однак, у Законі України «Про освіту», сімейна

(домашня) форма описана лише як дефініція, без чіткого окреслення вимог до кваліфікаційного рівня батьків, що дозволяє усім батькам, незалежно від їх освітнього ступеня, проводити педагогічну діяльність вдома.

Звичайно, батьки мають право залучати до процесу домашнього навчання кваліфіковану педагогічну допомогу, але, у разі включення домашнього вчителя, перед батьками постає ще один виклик, цього разу – економічний. Однак, у багатьох країнах, зокрема у Польщі, батьки можуть скористатися безкоштовною допомогою асоціацій, які підтримують домашнє навчання (наприклад, Асоціація домашньої освіти або Асоціація сімейної освіти) [2, с. 123].

Ряд досліджень, спрямованих на визначення залежності між рівнем освіти батьків та рівнем успішності дітей, показують, що діти малоосвічених батьків отримують вищі результати тестів досягнень у домашній школі, ніж у державній. Аналізуючи цю проблему, американськими дослідниками виявлено, що батьки, які свого часу обрали навчання у домашній школі, з низьким рівнем освіти, зазвичай мають дітей, які досягають загальнонаціональних норм за тестами досягнень. Разом з тим, існує ряд досліджень, які спростовують факт такої залежності. Деякі з досліджень вказують на слабкий або посередній зв'язок між рівнем освіти батьків і показниками академічної успішності, хоча деякі дослідники та рецензенти припускають взагалі відсутність такого зв'язку. Наприклад, Лоуренс Руднер у своєму дослідженні довів, що діти після домашньої форми навчання, чії батьки мали вищу освіту, вчилися краще, ніж ті діти, чії батьки у свій час здобули нижчий рівень освіти [4, с. 608].

Європейське освітнє середовище, формуючи вимоги до батьків, діти яких навчаються вдома, сприяє процесу їхнього самовдосконалення та самоосвіти через нормативно-правові акти, законодавство та суспільні норми, з метою підвищення якості освіти. Результати успішності дитини у домашній формі навчання цілковито лежать у зоні відповідальності батьків. Водночас, як показують дослідження результати хоча б частково, але все ж залежать від

рівня їх кваліфікації. Варто зважати і на доречність залучення додаткової фахової допомоги, яка сприятиме оптимізації навчального процесу та дасть змогу батькам отримати додатковий час для самоосвіти та самовдосконалення.

Література

1. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Home Education Policies in Europe: Primary and Lower Secondary Education. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/>
2. Juszczyk-Rygałło J. Edukacja domowa - szansa czy zagrożenie we wczesnym kształceniu dziecka? Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 4, 2014, s. 121-135.
3. Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. Sociological Spectrum, 34(3), p. 244–272.
4. Reaburn, R, The experiences of homeschooling parents with mathematics, Issues in Educational Research, 31, (2), p. 606-625, 2018.

ИНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УНІВЕРСИТЕТУ

Наталія Яремчук

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

yaremn16@gmail.com

Інформаційно-технологічний прогрес у всіх вимірах суспільного життя спроектував інші можливості особистісного та професійного становлення. Застосування технології дистанційного (електронного) навчання в освітньому процесі, стало функціонально-дієвою нормою усіх освітніх інституцій, що зумовило низку теоретико-методологічних та організаційно-практичних суперечностей. Сьогодні додаткової експертно-аналітичної оцінки вимагає дистанційна професійна підготовка вчителя початкової школи, яка передбачає іншу форму організації навчання із змістовим представленням вихідних положень професійного стандарту фахівця, задля здійснення педагогічної діяльності в умовах «Нової української школи». Модель підготовки вчителя НУШ базується на засадах особистісно-професійного саморозвитку, у

відповідності до загальних та професійних компетентностей, готовності до самотворення, творчої професійної діяльності, новаторства та проектування авторських ідей. Формування та професійна дієвість активної суб'єктної позиції майбутнього педагога відповідає особливостям особистіно-зорієнтованого та студентоцентрованого підходів, технології індивідуалізації навчання й передбачає проектування індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план [1]. Хронологія її впровадження в систему організації навчання у вищій школі в Україні синхронізувалась із тенденціями інтеграції в Європейській простір вищої освіти та асоціювалась із освітньою потребою студента в академічній мобільності, проте практика сьогодення розширює можливості.

У методологічному аналізі дефініції «індивідуальний освітня траєкторія» з'являються межові поняття «індивідуальний освітній маршрут», «індивідуальна освітня програма». Відповідно до категорії руху суб'єкта, проектуванні його шляху особистісного та професійного розвитку, відповідно до можливостей і мотивів, виборі змісту, методів та форм навчання, організації педагогічної взаємодії, студент сам створює свій освітній маршрут у просторі і часі, реалізуючи свої освітні потреби у виконанні власної освітньої програми.

Характерними ознаками індивідуального навчального процесу є суб'єктність, гнучкість, динамічність, активність, варіативність, самостійність, продуктивність, співпраця, самопізнання, самоорганізація, самооцінювання. Дані категорії обумовлюють вихідні положення освітнього процесу та інтерпретують показники якості освітнього результату.

Зважаючи, що проектування індивідуальної освітньої траєкторії студента передбачає коректування змісту освіти та вибір у застосуванні сучасних педагогічних технологій, доречним ресурсним потенціалом володіє дистанційного навчання. Організація навчання в таких інформаційно-технологічних умовах створює безмежні можливості для самостійної навчально-пізнавальної діяльності у персональному освітньому середовищі студента.

Індивідуальна освітня траєкторія в умовах дистанційної професійної підготовки вчителя початкової школи віддзеркалює вихідні складові даної системи [2]. *Цінності* щодо самовизначення та самореалізації у педагогічній професії, ідентифікація сенсожиттєвого ставлення до педагогічної діяльності, діагностика професійно-орієнтованих особливостей особистості. В межах програмних завдань та безмежних додаткових можливостей інтернет-простору є умови для формування професійного «Я». *Мотиви* саморозвитку та самоактуалізації майбутнього педагога «НУШ» визначається прикладним змістом освіти та зацікавленістю до творчих підходів організації педагогічної діяльності. Самостійний аналіз студентами додаткового практичного контенту інтернет ресурсів підсилює мотивацію до педагогічної діяльності. *Норми* як відповідальність за самоорганізацію та результат особистісного та професійного становлення, визначає підходи для самовдосконалення, моніторингу навчально-пізнавальної діяльності, становлення професійної ідентифікації в соціальних мережах та освітніх платформах. *Метою* освітнього результату у професійній підготовці вчителя початкової школи «НУШ» є низка загальних (громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька) та професійних (мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя) компетентностей, які визначаються змістовими та операційно-діяльними компонентами навчання студента. *Позиції учасників* («студент-

викладач») *начального процесу* визначаються педагогічною взаємодією та продуктивністю співпраці на засадах інтерактивності, комунікації та координації змін. *Форми, методи і засоби* навчання передбачені специфікою електронних технологій та самостійної роботи студента. *Контроль і оцінка* досягнення програмових освітніх результатів студентом передбачають рефлексивно-оцінну діяльність із домінантою їхнього самоконтролю та самооцінки.

Отже, можливості індивідуальної освітньої траєкторії зреалізовувати потенціал студентів в особистому та професійному розвитку, формує запит на подальші теоретико-прикладні дослідження.

Література

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.10.2021).
2. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18 (дата звернення: 20.10.2021).

САМООЦІНЮВАННЯ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ ПОЛЬЩІ

Ірина Мищишин

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

iryna.myshchyn@lnu.edu.ua

Проблема забезпечення якості товарів і послуг, що донедавна сприймалася виключно у вимірі продуктів матеріального виробництва, на сьогодні актуалізувалась й у сфері освіти. Ринок освітніх послуг вимагає розробки ефективних інструментів і процедур, які забезпечуватимуть можливість моніторингу, вимірювання та формування дієвих рекомендацій щодо вдосконалення якості освіти. У польській освітній практиці нагромаджено доволі потужний і цікавий досвід розбудови систем

забезпечення якості освіти, що може бути використаний задля оптимізації вітчизняної практики.

У 2009 році міністерство національної освіти Польщі запровадило обов'язкову процедуру зовнішнього оцінювання якості освітніх послуг середніх шкіл, що має назву «евалюація» [2, с. 105]. На відміну від моніторингу ця процедура охоплює значно ширший спектр завдань. Головна відмінність полягає у способах використання отриманих даних. Оцінювання (евалюація) концентрується на зборі відомостей, яка є базою для формулювання висновків про цінність здійсненої діяльності [1, с.59]. Тобто, евалюація – це систематичне дослідження цінності або характеристик конкретної програми, діяльності чи об'єкта з огляду визначених критеріїв з метою їх вдосконалення, розвитку, глибшого пізнання. Процеси оцінювання якості освітніх послуг можуть здійснювати у двох формах: зовнішній і внутрішній. Власне внутрішня форма оцінювання – автоевалюація чи самооцінювання може використовуватися як інструментальна складова професійного розвитку вчителя. Самооцінювання охоплює такі етапи: збір даних, їх аналіз, формулювання висновків, визначення рекомендацій щодо прийняття рішень.

Самооцінка полягає в постійному спостереженні за результатами роботи та внесенні коректив або модифікацій. Це збір і розвиток інформації про власну професійну практику з метою її використання для вдосконалення фахових навичок. Самооцінку можна трактувати як індивідуальний моніторинг, який здійснюється для себе, своєрідну професійну саморефлексію щодо вимірювальних наслідків своєї роботи. Адекватна самооцінка служить вчителю для формування позитивної мотивації щодо подальшого професійного розвитку. Задля якісного проведення процедури самооцінювання вчителям польських шкіл нормативні акти рекомендують використовувати різноманітні джерела інформації й застосувати широкий набір діагностичних методик. До переліку основних форм пошуку інформації можна віднести: листки самооцінювання, опитування учнів, батьків, колег, результати спостережень керівників школи, вивчення ними документації вчителя, аналіз його портфолію.

Опитування учнів, батьків, колег є одним із варіантів роботи з зовнішніми та внутрішніми стейкхолдерами, що на сьогодні стало атрибутом внутрішньої системи забезпечення якості освіти навчального закладу у Польщі. Внаслідок опитування учнів учитель повинен з'ясувати глибину розуміння ними принципів оцінювання предметів, створення можливості для їх індивідуального розвитку, відповідність умов навчального процесу у вимірі процедур і змісту принципу диференціації, наявність широкого спектру методів і засобів навчання та контролю, присутність в учня відчуття зацікавленості його особою з-боку вчителя, якість зворотного зв'язку, ефективності застосування учнівського самооцінювання, творчий характер освітнього процесу тощо.

Не менш значимою для професійного самооцінювання вчителя є й думка батьків. Адже в такий спосіб школа може отримати багато корисної інформації та покращити якість діяльності, сформувати середовище односторонніх, залучити батьків до вирішення багатьох проблем, які самотужки вона ніколи не зможе вирішити. Інтеграція батьківського колективу в свою чергу позитивно вплине на об'єднання учнів. У середовищі батьків є чимало професіоналів, які можуть допомогти школі у різноманітних аспектах роботи. Водночас, вчителю важливо знати, які аспекти освітнього процесу на думку батьків, для їх дітей чинять позитивний вплив, а що створює труднощі.

Також особливу увагу учитель повинен звернути на рефлексію колег та керівників, які мають бути особливо коректними у висловлюваннях, уникати емоційних оцінок та критики, оперувати конкретними фактами, абстрагуватися від суб'єктивних ефектів, висловлювати конструктивні рекомендації.

Попри аналіз інформації із зовнішніх джерел учитель також враховує результати самоаналізу.

Самооцінювання має сенс лише тоді коли служить для впровадження необхідних змін у педагогічній діяльності, що сприяють особистісному розвитку, збагаченню професійної компетентності, ефективному фаховому розвитку.

Література

1. Simons H. Samoewaluacja szkoły / H. Simons // Ewaluacja w szkole: wybór tekstów, red. H. Mizerek. – Olsztyn. 1997. – S. 59.

2. [Jaśko M. Jakość regulowana prawem. Ewaluacja w szkole w kontekście zmian zachodzących w nadzorze pedagogicznym](#) / M. Jaśko // Zarządzanie Publiczne. – 3(19). – 2012. – S. 99-108.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАКОРДОННИХ ПРАКТИК ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Оксана Блавт

докторка педагогічних наук, професорка
Національний університет «Львівська політехніка»
oksanablavt@ukr.net

Процеси глобалізації, що за останні десятиліття набули масштабності у світовому просторі, сприяли активному розвитку вітчизняного освітнього простору. У третє десятиріччя ХХІ ст. заклади вищої освіти (ЗВО) мають увійти із чіткою моделлю самодостатнього конкурентоспроможного розвитку, еталоном та орієнтиром якої повинна стати глобальна «мануфактура знань» для усіх без винятку здобувачів вищої освіти [2].

Нині, коли Україна перебуває в умах євроінтеграції та намагається імплементувати передовий європейський досвід освітніх практик, актуалізуються проблема надання якісної вищої освіти та її доступність для всіх верств населення. У пошуку розв'язання важливих завдань реалізації права осіб з інвалідністю на здобуття освіти у національному та державному вимірах, пріоритетного значення набуває інклюзивні освітні практики у ЗВО. В умовах активних пошуків ефективних рішень формування якісного освітнього середовища доцільним видається вивчення питань можливостей і способів широкого використання фізичного виховання у цьому процесі.

З огляду на те, що фізичне виховання розглядається як ефективний засіб забезпечення неперервності інклюзивної освіти, шлях до її демократизації, гуманізації та варіативності, фізичне виховання для студентів з особливими освітніми потребами (ООП) для що має бути нормою, а не винятком.

Обрання європейського вектору інтеграції вищої школи передбачає враховувати, що інклюзивне фізичне виховання для студентів з ООП у Європейських університетах є звичайною практикою [3]. Якщо перенести

поняття інклюзії у сферу фізичного виховання, цей процес можна тлумачити як надання додаткової підтримки студентам, які з тих чи інших причин не можуть брати активну і значущу участь в освітньому процесі [4]. Однак, запровадження інклюзії в освітній простір створює проблеми формування висококваліфікованих педагогічних кадрів нової генерації, здатних діяти на рівні вимог міжнародних професійних стандартів, які мають бути заздалегідь підготовлені саме до діяльності зі студентами з ООП із застосуванням сучасних і дієвих педагогічних технологій.

Натомість, нині бракує педагогічних практик у сфері інклюзивного фізичне виховання. Є впевненість у тому, що перед системою підготовки фахівців із фізичного виховання постає проблема переходу від традиційної педагогічної парадигми до формування фахівця, який орієнтований на викладання інклюзивного фізичного виховання інноваційного типу з урахуванням принципів толерантності, неупередженості та недопущеності дискримінації у педагогічній діяльності. Такий підхід покликаний забезпечити належний стан здоров'я студентів з ООП, задля забезпечення їхньої якісної підготовки до глобальної конкурентоспроможності шляхом сприяння досконалості в освіті та забезпечення рівного доступу до фізичного виховання.

Стратегічний вибір входження до європейського освітнього простору полягає в інтеграції у світову освітню спільноту через конкурентоспроможний розвиток, для чого слід активно використовувати пріоритети вітчизняної освітньої політики щодо залучення студентів з ООП у процес фізичного виховання. Саме викладачі повинні забезпечити фізичне виховання для всіх студентів і з найменшими обмеженнями. Фактично, це вимога Закону про освіту [1], у якому зазначено, що студенти з ООП мають брати участь у навчальному процесі із студентами без обмежень у максимально доцільному обсязі.

Уявляється правомірним, що орієнтири переходу до нової освітньої парадигми передбачають переосмислення доктрини підготовки педагогічних кадрів із фізичного виховання на рівні європейської якості, відповідну їй модернізацію змісту й оптимізацію його методичного забезпечення для досягнення нової якості крізь призму моделей інклюзії у європейських країнах

та практики організації інклюзивного освітнього середовища засобами фізичного виховання [5].

В основі наших пропозицій лежить зміна акцентів у ході викладання дисципліни «Фізична культура», а саме оволодіння майбутніми спеціалістами навичок викладання фізичного виховання в умовах інклюзивного середовища на всіх щаблях освіти й виховання. Беззаперечним видається перманентне вивчення й практичне застосування передового світового досвіду у підготовці фахівців із фізичного виховання, готовими до реалізації інклюзивних практик для студентів з ООП.

Вважаємо, що пошук, виявлення та використання ресурсів міжнародного освітньо-професійного середовища з питань підготовки фахівців інклюзивного фізичного виховання для ефективного задоволення існуючих освітніх потреб студентів з ООП, сприятиме поширенню виявленого передового досвіду у створенні інклюзивного середовища у ЗВО.

Таким чином, входження України у світовий освітній простір зумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки фахових спеціалістів із інклюзивного фізичного виховання, яке посідає належне місце в педагогічній теорії та практиці й котре як функція загальної педагогіки є, по суті, технологією забезпечення здоров'я студентів з ООП. Отож, актуальним завданням педагогічної освіти є оновлення змісту підготовки викладачів до майбутньої педагогічної діяльності в умовах спільного навчання студентів з ООП й студентів з нормативним розвитком. Останнє зумовлено реорганізацією системи освіти України відповідно до європейських стандартів й тим, що фізичне виховання загалом визначено як один із пріоритетних напрямів у педагогічній практиці [1].

Нові завдання перед вищою школою вимагають розробки навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних кадрів до вимог інклюзивного фізичного виховання. Зокрема, стратегії навчання, вивчення інноваційних психолого-педагогічних технологій, інтерактивних технологій, що стимулюватиме у пошуках умов і механізмів адаптації цих технологій до конкретних студентів з ООП, які адаптовані для задоволення потреб усіх без винятку студентів ЗВО [5]. Такі зміни необхідні задля дисемінації здобутого досвіду у професійній діяльності вивчення нових, більш досконалих форм і

методів формування умінь і навичок педагогів нової генерації, які володіють навичками інклюзивного фізичного виховання у межах реалізації педагогічної освіти як складової частини системи освіти України та країн ЄС та надалі будуть спроможні реалізувати якісно нову педагогічну практику фізичного виховання для студентів з ООП у вищій школі.

Література

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. ст. 2004. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18/>
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06. 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
3. Bertills K., Granlund M., Augustine L. Inclusive Teaching Skills and Student Engagement in Physical Education Front. Educ, 2019. № 4, PP. 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00074>.
4. Morley, D., Bailey, R., Tan, J., Cooke, B. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. Eur. Phys. Educ. Rev, 2005. № 11, 84–107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>
5. Tristani, L. K., Tomasone, J., Fraser-Thomas, J., & Bassett-Gunter, R.. Examining Factors Related to Teachers' Decisions to Adopt Teacher-Training Resources for Inclusive Physical Education. Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation, 2020. № 43(2), 367–396.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ЗАСТОСУВАННЯМ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВОРКШОП

Євгенія Якимчикас

Дніпровський фаховий педагогічний коледж комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

yakymchukas@dano.dp.ua

Сьогодні світ стрімко змінюється й освітяни так само мають швидко адаптуватись до нових змін, які зумовлені новою реальністю – соціальним дистанціюванням та переходом на дистанційне навчання. Якісна підготовка майбутнього вчителя початкових класів завжди була пріоритетом сучасної освіти. В умовах пандемії COVID-19 актуальним є питання щодо визначення

сучасних способів, форм, методів та технологій навчання в педагогічних фахових коледжах, які будуть сприяти формуванню компетентного фахівця. Тобто, трансформаційні процеси в освіті потребують якісно нових підходів в системі дистанційного навчання.

Викладач має забезпечити якісну теоретичну і практичну підготовку студентів щодо виконання функціональних обов'язків вчителя початкових класів в закладах освіти України, створити умови, наближені до практичної професійної діяльності та забезпечити творчий розвиток. Тому, під час викладання дисципліни «Педагогіка з основами педагогічної майстерності» в Дніпровському фаховому педагогічному коледжі навчання здійснюється в синхронному та асинхронному режимі і з застосуванням платформ Classroom та Zoom.

Під час навчання в асинхронному режимі застосовується кейс-технологія та перевернене навчання. Платформа Classroom використовується для розміщення викладачем рекомендованої для вивчення літератури, матеріалів лекцій, тестових опитувань, виконання самостійних робіт та творчих проєктів. Перевагами такої системи є те, що студенти мають відкритий та постійний доступ до матеріалів, опрацьовують його в індивідуальному темпі, можуть показувати високий рівень засвоєння матеріалу. Платформа надає можливість оперативного зв'язку з кожним студентом, забезпечуючи індивідуальну підтримку кожного. Серед недоліків можна виділити великі часові витрати на підготовку кейсів та його модерацію і зворотній зв'язок з кожним студентом, а також часткову відсутність технічного забезпечення та доступу до мережі Інтернет у студентів.

Навчання в синхронному режимі відбувається на платформі Zoom з застосуванням технології воркшоп (в перекладі з англійської workshop – «робоча майстерня»). Дана платформа надає широкі можливості для роботи: доступне залучення великої кількості студентів з їх візуалізацією та ідентифікацією, відкрита комунікація з викладачем, спілкування в чаті

(опитування, оцінювання), доступна демонстрація екрану з викладом та поясненням матеріалу, а також організація групової роботи в сесійних групах.

В педагогічній практиці технологію воркшоп почали застосовувати з метою зменшення авторитарної ролі викладача та застосування активної взаємодії учасників. Під час дистанційного навчання на платформі Zoom дана технологія робить навчання цікавим та практико-орієнтованим, де студенти проявляють високий рівень активності та самостійності. Під час робочих майстерень відбувається висока інтенсивна групова взаємодія у сесійних групах, активність та самостійність самих учасників, актуалізується власний досвід, формується система теоретичних знань та практичних умінь які необхідні для виконання функціональних обов'язків вчителя початкових класів.

На занятті викладач виступає в ролі модератора, експерта, фасилітатора, організовує навчання таким чином, щоб студенти в процесі колективно-групової роботи звертались до власних знань та навичок. Результатом групової роботи має стати взаємозумовлений обмін досвідом, напрацювання спільних ідей, групових рішень та інструментарію, сформована модель поведінки в конкретній ситуації, способи розв'язування педагогічних ситуацій.

Як саме організовується процес дистанційного навчання з застосуванням освітньої технології воркшоп? Зазвичай використовуємо перевернене навчання, коли студенти до початку заняття в ZOOM отримують кейс для опрацювання, виконують самостійну роботу, яка визначена робочою навчальною програмою дисципліни. Під час заняття студенти об'єднуються у сесійні групи по 4–5 осіб. Викладач, спираючись на матеріали кейсу та очікувані результати навчання має чітко спланувати дистанційне заняття. Структура навчального он-лайн воркшопу має включати три етапи: актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія. На кожному з даних етапів доречно застосовувати інтерактивні методи, адаптувавши їх до дистанційного навчання.

Розглянемо елемент практичного заняття з педагогіки в форматі воркшоп. Тема заняття «Особливості організації навчання в новій українській школі». Основна ідея практичного заняття – це презентація самостійних наробок та

відпрацювання методів критичного мислення, які застосовуються в початковій школі. На першому етапі студенти заздалегідь об'єднані в п'ять домашніх груп по п'ять осіб та отримали кейс для опрацювання. Кожен в групі має опрацювати матеріал кейсу спочатку самостійно, а потім оформити спільну групову презентацію. Теми, як отримують групи: 1 – особливості організації освітнього середовища; 2 – інтеграція: тематичний та діяльнісний підхід; 3 – тематичне навчання: планування тематичного навчання; 4 – особливості оцінювання навчальних досягнень учнів; 5 – співпраця з батьками.

Другий етап – це безпосередній воркшоп з застосуванням інтерактивних методів в Zoom. На етапі актуалізації можливо застосовувати такий метод як комунікативна атака, мозковий штурм, «ЗХД», «Бортовий журнал» тощо.

На етапі усвідомлення змісту мають утворитись п'ять робочих груп в яку має увійти по 1 учаснику з кожної домашньої групи. Задача на цьому етапі – груповий обмін інформацією. Даний етап проводиться в сесійних залах. Важливо чітко регламентувати час повідомлення, тому що кожен учасник в робочій групі має розкрити інформацією з якою працювали вдома, та засвоїти нову, після чого обговорення триває в домашній групі.

Після групової роботи можна провести в загальному колі метод «Запитай у автора» та провести коротке обговорення, що розкриває вивчену тему: «Ви уважно прослухали текст і зафіксували основні ідеї. Придумайте одне-два питання, щодо змісту почутого». Обираються 2-3 «автори» текстів до яких ставлять запитання. Також, можлива індивідуальна робота з застосуванням методу «Прес». Студентам пропонується дотримуючись заданого алгоритму записати твердження, підібрати до нього аргументи, навести приклади та зробити умовивід. Приклад твердження «Я вважаю, що інтеграція в школі – це закономірний процес, який зумовлено сучасними потребами суспільства».

На етапі рефлексії можна застосувати прийом «Не відриваючи руки», де слід написати одними реченням ставлення, починаючи речення «Я вважаю, що...».

Отже, в умовах дистанційного навчання з застосуванням технології воркшоп студенти мають можливість систематично, вдумливо та якісно опанувати навчальний матеріал, що сприятиме якісній фаховій підготовці та забезпечує формування професійних якостей майбутніх вчителів початкової школи

Література

1. Бескорса О. Електронна освітня платформа для організації дистанційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 30. С. 169-184 [DOI: 10.32626/2309-9763.2021-30.169-184](https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30.169-184)
2. Гаврілова Л., Бескорса О., Ішутіна О. Упровадження цифрового порталу в професійну підготовку вчителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2021. №15, С. 12–26 DOI: 10.31865/2414-9292.15.2021.242999
3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Дніпро, Київ, 2019. 141 с.
4. Швень Я. Воркшопи. Управлінська діяльність. Київ, 2018. 112 с.

ІДЕЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА КОНФІГУРАЦІЇ ЗНАЇЬ

Олексій Караманов

доктор педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

ank@online.ua

Актуальні зміни у способах організації комунікації людей різного віку, соціального статусу та професій, зумовлені поширенням інформаційних технологій, висувають на порядок денний нові вимоги до процесу навчання, акцентуючи на максимальній зручності й комфортності, забезпеченні постійного інтересу та мотивації до діяльності, візуалізації, потребі у відборі й структуруванні інформації, орієнтації на кінцевий результат.

Такі вимоги відкривають зумовлюють звернення до поняття “*персональне середовище навчання*” (англ. Personal Learning Environment (PLE)) – особливий підхід до реалізації навчання, який розуміє знання індивідуальною цінністю кожної людини; сукупністю ресурсів (програм, інформаційних матеріалів), потрібних людині для пошуку відповіді на різноманітні питання, створення

потрібного контенту для навчання, особистого навчального простору, який може бути організований на базі низки соціальних сервісів.

Ідеї організації персонального середовища навчання співзвучні із принципами освітньо-філософської течії *конструктивізму та конективізму*, які акцентують на розмаїтості підходів у навчанні, його постійності, розумінні навчання як безперервного процесу формування мережі, прийняття рішень та підключення різних джерел інформації, встановлення зв'язків між різними галузями знань, концепціями та ідеями.

Наприклад, *конструктивізм* виходить з того, що наші знання виступають у ролі цінного особистого досвіду, який конструюється під час навчання у процесі соціальної взаємодії та залучення до реальних навчальних ситуацій.

Ключове положення *конективізму* – знання розподілене в мережах зв'язків (*network of connections*), а відтак навчання полягає у можливості конструювати ці зв'язки й проходити ними. Знання присутнє у зв'язках, воно створюється у результаті різних дій та досвіду, а навчання схоже на зростання чи розвиток особистості, що не передбачає “передачі знань”, “створення знань”, “побудови знань”.

Співвідношення ідеї організації персонального середовища навчання із зазначеними освітньо-філософськими течіями створюють можливості для осмислення різних конфігурацій знань у сучасному інформаційному суспільстві.

Приміром, традиційний *людський вимір* знань наголошує на створенні та розвитку знань людьми, нерозривності знань і людини, неможливості розвитку освіти як механізму одержання знань без розвитку людини і навпаки.

Ринковий вимір розглядає знання що продукуються людьми, як своєрідного товару, який можна придбати, зберігати, розповсюджувати та обмінювати. У такий спосіб різні системи освіти розуміються як своєрідний ринок з комерційними інтересами.

Потенційний рівень знань наголошує на їх властивості постійно змінюватися й якісно оновлюватися, акцентуючи на комплексності, проблемно-

орієнтованості та міждисциплінарності нових знань, адже безперервне удосконалення системи освіти відповідно до нових викликів сучасності.

Регіональний вимір відповідає за створення і розвиток регіональних центрів знань, посилення міжрегіональної співпраці з метою спільного продукування знань, інноваційної діяльності, консолідація зусиль задля використання потенційних можливостей.

Глобальний вимір знань зумовлює зміни новими глобальними знаннями конфігурації геополітичних сфер у світі, наголошуючи на спроможності створення, захисту й продажу знань окремими країнами чи великими транснаціональними компаніями; купівлі й споживання чужих знань, а також наявності розвиненої системи освіти в окремих територіально-просторових ареалах

Аналіз наведених рівнів може визначати роль освіти як своєрідного «механізму» отримання знань, що вимагає якісного вивчення її еволюції з прив'язкою до основних суспільних змін, що мали місце в різні часові періоди, передусім в умовах аграрного, індустріального та сучасного постіндустріального або інформаційного суспільства чи суспільства знань, наголошуючи на цінності знань та їх зв'язку із різними діями та досвідом.

Отже, персональне середовище навчання розширює змістові й просторові межі діяльності людини в сучасному освітньому просторі на відповідному рівні (-ях) знань. Воно дає можливість наповнювати/насичувати/збагачувати процес навчання новим цікавим контентом шляхом урахування різних конфігурацій знань та застосування сучасних дидактичних технологій.

Література

1. Караманов О. В. Філософія конструктивізму і особистісно-зорієнтований підхід у педагогічній діяльності. Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського (Зб. наук. праць). Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. № 5-6. С. 196-200.
2. Шевчук А. В. Еволюція регіональних освітніх систем в контексті суспільних змін. [Наукові записки Львівського університету бізнесу та права](#). 2012. Вип. 9. С. 192-196.

ІНТЕРВІЗІЙНІ ГРУПИ ДЛЯ АСИСТЕНТІВ ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олена Даліба

Дніпровський фаховий педагогічний коледж, Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
ekdaliba@gmail.com

Посада асистента вчителя інклюзивного класу розглядається в контексті запровадження інклюзивного навчання в Україні. Дану посаду передбачено українськими нормативно-правовими документами і включено до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників. Із введенням посади асистента вчителя виникло багато запитань щодо фахової підготовки асистентів вчителя, вимог та обов'язків, організації його діяльності, підвищення кваліфікації та здійснення самоосвіти. Важливим постало питання формування та розвитку інклюзивної компетентності асистента вчителя.

Інклюзивну компетентність розглядаємо як складову професійної компетентності, діяльність педагога щодо виконання професійних функцій в умовах інклюзивної освіти. В професійному стандарті вчителя початкових класів інклюзивна компетентність визначається як «здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб та можливостей» [2, с. 8]. Розвиток інклюзивної компетентності асистента вчителя інклюзивного класу відбувається в процесі організації та впровадження інклюзивного навчання, в процесі роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

В структурі інклюзивної компетентності виділяють сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний компонент (включає сукупність мотивів адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності, передбачає спрямованість педагога на реалізацію цілей інклюзивного навчання); когнітивний компонент (включає сукупність знань з різних сфер життя та професійної діяльності); операційний компонент (включає сукупність вмінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності);

рефлексивний компонент (включає комплекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення та забезпечення високої якості навчально-виховного процесу інклюзивного класу); особистісний компонент (включає сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності) [3]. Кожен компонент має рівні свого розвитку: початковий, середній, високий.

Пропонуємо серед асистентів вчителя закладу загальної середньої освіти організувати методичне об'єднання та проводити їх у форматі інтервізійних груп. При проведенні інтервізійних учасники групи обговорюють складні ситуації, з якими стикаються на практиці, діляться досвідом, шукають шляхи вирішення проблемних ситуацій, отримують емоційну підтримку.

Теоретична основа інтервізії ґрунтується на ідеї самоорганізації та самоактуалізації. Використання педагогічної інтервізії позитивно впливає на роботу асистентів вчителя, адже полегшує встановлення стосунків між колегами та обмін досвідом, ґрунтується на визнанні ресурсів, розкривається на основі системи самоактуалізації та самоорганізації, базується на підставі будь-якого досвіду. Робота такої групи в школі може допомогти перетворити дискусію між асистентами вчителя на корисні інструменти для щоденної роботи. У цілому, такий метод можна пояснити, як метод дружньої підтримки та навчання.

Процедура проведення інтервізії зазвичай включає п'ять етапів проведення групи. На першому етапі хтось із учасників групи заявляє про складну ситуацію, по якій хотів би отримати додаткову інформацію та яку саме підтримку хотів отримати, можливо дізнатись думки інших фахівців, уточнення. На другому етапі відбувається налаштування групи на роботу. Визначається регламент роботи над питанням, правила роботи, визначається той, хто буде модератором зустрічі. А третьому етапі учасники діляться своїми враженнями сприйнятої інформації. На четвертому етапі відбувається визначення шляхів вирішення зазначеної проблеми, обговорення, обмін думками та аргументування пропозицій, є можливість поділитись ідеями, думками, власним досвідом, не даючи порад. При цьому, той, хто заявив про ситуацію мовчить і слухає. На п'ятому етапі відбувається оцінювання досвіду, який отримали учасники, підведення підсумків. Фахівець, який представляв

свій випадок, ділиться своїми враженнями та визначає як усе сприйняв, що було для нього корисним [1].

Такі групи збираються у постійному складі, за функціонування групи відповідальні самі її учасники. Для кожної зустрічі обирається модератор, на нього покладаються функції ведучого зустрічі. Він повинен стежити за дотриманням правил і регламенту. Дотримання загальноприйнятого регламенту та рамок дає почуття безпеки всім учасникам групи. Періодично слід влаштовувати обговорення самого процесу інтерв'язії, де проводиться рефлексія почуттів, що виникають в процесі роботи групи.

Програма інтерв'язійної групи для асистентів вчителя інклюзивного класу включає в себе тематику зустрічей, яку ми виявили серед проблемних питань у дослідженні рівня розвитку інклюзивної компетентності асистентів вчителя. Основна тематика пропонованих зустрічей: індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами (вивчення особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами, складання індивідуальної програми розвитку, формулювання цілей та очікуваних результатів, диференційоване навчання в інклюзивному класі, перспективне планування роботи асистента вчителя на навчальний рік); робота асистента вчителя з дітьми з особливими освітніми потребами (навчання та супровід дітей з інтелектуальним, функціональними, фізичними та навчальними труднощами у навчанні); саморозвиток та самоосвіта асистента вчителя (прийоми самоаналізу в роботі асистента вчителя, способи підвищення професійного рівня асистента вчителя, мотивація професійного зростання асистента вчителя, планування самоосвітньої діяльності асистента вчителя); робота асистента вчителя та вчителя за принципом спільного викладання (підготовка до спільного викладання, реалізація форм спільного викладання, складнощі взаємодії при спільному викладанні); моніторинг досягнень учнів з особливими освітніми потребами (оцінювання навчальних результатів учнів з особливими освітніми потребами, диференційованість та індивідуалізація оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, форми спостереження за розвитком дитини з особливими освітніми потребами).

Отже, вбачаємо ефективність проведення засідань методичного об'єднання асистентів вчителя у форматі інтерв'язійних груп. Метою такого

формату роботи є розвиток інклюзивної компетентності асистентів вчителя. Такі групові зустрічі дають можливість запуснути механізм рефлексії, актуалізувати важливі питання, знайти відповіді на хвилюючі питання та отримати розуміння і підтримку колег, які вирішують такі ж професійні завдання. Безумовно, інтерв'язійні зустрічі асистентів вчителя сприяють розвитку всіх компонентів інклюзивної компетентності асистента вчителя.

Література

1. Іванюк І. В. Супервізія та інтервізія у роботі педагога. Психологія та психосоціальні інтервенції. 2018. URL: <https://philarchive.org/archive/IVASAI-2> (дата звернення 20.10.2021).
2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства освіти і науки від 23.12.2020. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf (дата звернення: 20.10.2021).
3. Удич З.І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука: зб.наук.пр. / редкол. : Н. Ничкало, та ін.; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік; НАПН України; Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ : Богданова А.М. 2016. С. 416-417.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Наталія Чубінська

кандидат педагогічних наук

Національний університет «Львівська політехніка»

nataliia.b.chubinska@lpnu.ua

Сучасна епоха глобалізації, інформатизації та інтеграції дуже видимо і суттєво впливає на професійну освіту у всіх країнах світу, і в цьому сенсі Україна не є винятком. Ідеться не лише про найочевидніші наслідки цих процесів, але й про зміну внутрішньої парадигми професійної освіти, тобто про виникнення професійної школи нових парадигм, норм, орієнтирів, мотивації та відповідного педагогічного інструментарію.

В педагогічні науки та практиці йде пошук шляхів оптимізації реформування професійної освіти, звертається увага на аналіз та вивчення зарубіжного досвіду в цій галузі та можливості його використання у створенні соціальних педагогічних систем макrorівня як прояв глобалізації та інтернаціоналізації освітніх процесів у суспільстві. Все це вимагає від освітнього поля української освіти значних зусиль у царині методів, напрямків, інституційного удосконалення, широкої орієнтації та прикладної реалізації у практичній площині.

Проте сьогодні у вітчизняних соціогуманітарних науках вивчення зарубіжного досвіду реформування професійної освіти в умовах єдиного освітнього простору скоріше лише епізодично намічено, ніж глибокого проаналізовано та обґрунтовано. Якщо донедавна це було пов'язано передовсім з емпіричною невивченістю означеної проблеми, то сьогодні це обумовлено насамперед недостатністю концептуальних досліджень на рівні як теорії, так і практики.

Також має місце певне запізнення теоретичного осмислення досвіду реформування якості освіти у царині вдосконалення технологій та змісту професійної освіти за кордоном, вивчення досвіду щодо вирішення освітніх проблем в інших країнах. Зауважуємо, що з'являється більш глибоко осмислене уявлення про систему професійного навчання, врахування вимог ринку праці, врахування побажань стейкхолдерів, удосконалення й модернізації матеріальної бази, підвищення вимог до випускника закладу професійної освіти, формування фахових компетентностей тощо.

Дослідження такого плану представляють особливий інтерес і цінність саме в перехідний період, коли в усьому світі, зокрема і в нашій країні відбуваються глибокі якісні зміни сутнісних характеристик, зміна парадигм, визначення нових завдань та пошук місця професійної освіти в сучасному суспільстві, визначення глибокого внутрішнього зв'язку модернізації освіти з національною специфікою розвитку освітніх процесів, автентичної культурної

історичної спадщини та з народною педагогікою. Збереження української самобутності та врахування специфіки і неповторності національної культури бачиться сьогодні важливим завданням освіти, зокрема професійної.

В умовах глобалізації та інформатизації освіти, створення єдиного європейського освітнього простору піддаються справедливій критиці замкненість і самодостатність закладу будь-якої країни для підготовки компетентного фахівця. Такий спеціаліст не може бути цілком конкурентно здатним на світовому ринку праці, саме тому загальновизнаною необхідністю є розширення академічної мобільності студентів та викладачів задля підвищення якості професійної освіти.

Проведені експериментальні дослідження участі студентів технічного, економічного профілів та соціальної сфери у міжнародних програмах розвитку академічної мобільності в єдиному освітньому просторі Європи доводять, що у професійній освіті України академічна мобільність студентів розвинута досить слабо, хоча інформаційні технології сприяють спілкуванню онлайн у широкому сенсі цього поняття.

Безсумнівно, що академічна мобільність - одна з найважливіших сторін процесу інтеграції українських закладів освіти та науки в єдиний освітній та науковий простір. Однак її не можна пов'язати лише з конкретними діями, технологіями та механізмами, пов'язаними лише з системою обміну студентами чи викладачами навчальних закладів різних країн. Насправді, тут неабияке місце посідає складний та багатоплановий процес інтелектуального розвитку, обмін науковим, освітнім та культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання тощо.

Отже, глобалізація, інформатизація та інтеграція сучасної освіти у сучасному вимірі вимагає від української професійної освіти врахування світових тенденцій її розвитку, удосконалення та формування інноваційних парадигм. Все це вимагає перегляду теоретичної і прикладної складової професійної освіти у сенсі її змісту, форм, цілей, підходів і стратегічного

забезпечення процесу формування досконалих професійних компетенцій випускника.

Література

1. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : теорія і практика [монографія] / Л. Л. Сушенцева; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавничий дім, 2011. – 488 с.
2. Klyuchkovych T. The modern demands to the professional and pedagogical qualification of teachers / T. Klyuchkovych // Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii. Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou (Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 23. – 25.10.2013). – Prešov : PF PU, 2013. – S. 143–148.

ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО - ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Анастасія Шуплат

аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»

shuplatanastasia@gmail.com

Актуальною потребою сьогодення є необхідність підготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних творчо працювати та приймати нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблонів, засвоювати нові професійні ролі та функції, забезпечувати випереджувальність розвитку країни, реалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському і світовому ринку освітніх послуг тощо [1]. В сучасному світі автоматизація та цифровізація процесів на робочих місцях впливають на вимоги до професійних навичок якими повинні володіти працівники. Тому педагогічним працівникам закладів професійно-технічної освіти необхідно допомогти своїм студентам здобути під час навчання не лише професійні навички, а й ІКТ та так звані «м'які навички» оскільки саме вони є необхідним для того, щоб стати конкурентоспроможним працівником в сучасному світі.

Педагогічні підходи, такі як дослідницьке навчання, проектне навчання чи співробітницьке навчання можуть допомогти розвинути фундаментальні «м'які навички» такі як критичне мислення, робота в команді та комунікація. Ці педагогічні підходи можуть включати такі інноваційні елементи, як гейміфікація, змішане навчання та експериментальне навчання. Використання інноваційних технологій таких як роботизовані машини, віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR) и симулятори, дозволить педагогам одночасно розвивати професійні, цифрові та м'які навички студентів. Ймовірно в найближчі роки ці технології більш широко будуть використовуватись і ПТНЗ оскільки мають значну перевагу з точки зору гнучкості, безпеки. А також їх використання може вирішити проблеми, що виникатимуть в зв'язку з цифровізацією та індустрією 4.0.

Для ефективної реалізації таких підходів педагогічні працівники ПТНЗ, повинні знати як адаптувати своє викладання, щоб включати в нього розвиток "м'яких" навиків. Проте це може виявитись складним завданням для багатьох викладачів ПТНЗ, для того, щоб використовувати технології для впровадження інноваційних педагогічних методів у викладанні, необхідно володіти хорошими цифровими навичками. Дослідження стану підвищення професійного розвитку педагогів професійно – технічної освіти [2] показує, що значна частина викладачів ПТНЗ не володіє достатніми навичками, необхідними для викладання в цифровому середовищі. Для вирішення цих проблем вирішальне значення має високоякісна підготовка педагогічних працівників і неперервний професійний розвиток для оновлення знань і цифрових навичок викладачів. Для підтримки викладачів ПТНЗ в сфері останніх технологічних розробок в промисловості також потрібна тісна взаємодія з роботодавцями.

Відповідно до ст. 47 законопроекту "Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників" визначено, що "професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Заклади

освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їх професійному розвитку та підвищенню кваліфікації. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників включає в себе проходження освітньої програми, стажування, участь у сертифікаційних програмах і тренінгах. Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації впродовж 5 років не може бути меншою 150 годин (5 кредитів). При цьому педагогічні працівники мають щорічно планувати певну кількість часу на підвищення своєї кваліфікації. Вибір програми та закладу освіти, установи, організації для підвищення кваліфікації здійснює педагогічний працівник".

Застосування моделі онлайн-навчання чи змішаного навчання для професійного розвитку не є новим. Аналіз теорій андрагогіки та дистанційного навчання показав, що використання онлайн-навчання для освіти дорослих має кілька переваг, зокрема базується на рефлексії, важливу роль відіграє самонавчання та можливість власного вибору [3]. Саме гнучкість змішаного навчання в реалізації робить його сумісним з різними моделями системи освіти та професійно-технічної освіти зокрема.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. (2018, Січ. 15). Наказ № 36, «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти». [Електронний ресурс]. Доступно: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/58996/
2. Listening to vocational teachers and principals. Results of the ETF's international survey 2018. European Training Foundation, 2021. Mode of access: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-03/listening_to_vocational_teachers.pdf
3. Adult learning theories: Implications for online instruction. V. Arghode, E.W. Brieger and G.N. McLean. European Journal of Training and Development, 41 (2017), pp. 593-609

МОДЕЛЮВАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МЕДІАКОМПЛЕКСІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Юлія Мичка-Левченко
аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»
yulia.michka@gmail.com

Сьогодні недостатньо реалізовані підходи до цілісності навчання, виховання та розвитку, а також єдності практичного навчально-виховного процесу. У традиційній дидактичній системі відповідно до встановлених цілей є або ізольовані цілі (вивчення окремої навчальної дисципліни, якогось виду виховної роботи тощо), або цілі навчально-виховного процесу загалом.

Останнім часом «сучасний освітній процес пропонується розуміти як «змішану модель» кращих навчальних практик і методів поряд із застосуванням сучасних технічних засобів навчання відміну від початку сторіччя, коли дослідники чітко розділяли навчання за допомогою ІКТ (дистанційне, електронне) і традиційне (навчання за класно-урочною моделлю), нині такої диференціації немає» [1, с. 7].

На нашу думку, важливим кроком у вирішенні цих проблем є введення до цілей інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу поняття кваліфікації в контексті фахових цілей. Завдяки інтегрованим навчально-методичним медіакомплексам, за умови їхнього наукового обґрунтування, можливий контроль за управлінськими й дидактичними напрямками проблем, до того ж вони об'єднують проблеми, схожі за деякими ознаками, або ж проблеми, які варто вирішувати більш-менш однаково. Напрямок поступово стає інтегрованим навчально-методичним медіакомплексом – відповідною складовою дидактичної системи загалом.

У процесі використання мультимедіа, як правило, не враховуються персоніфіковані стилі навчання; введення графіки, відеозображень і аудіоінформації не вирішує проблем забезпечення ефективної комунікації; введення різних типів медіа-впливу не завжди вирішує проблему покращення сприйняття, розуміння і запам'ятовування дітьми інформації; *«констатовано невідготовленість багатьох учителів до ефективного та цілеспрямованого*

використання мультимедіа в освіті внаслідок низької мультимедіа-грамотності ; актуальною є проблема відторгнення наявних програм і ресурсів, яке відбувається з причин невідповідності мультимедіа-програм реальному освітньому процесу; недостатньою є методична підготовка класоводів до використання мультимедіа як відносно нового дидактичного засобу в традиційних системах навчання тощо» [2, с. 75].

Передумови формування інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів в освітньому процесі – збереження всіх параметрів мети навчально-виховного процесу, керування методологічними засадами новітньої дидактики, конкретизація мети для заданого інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу. Динамічність комплексу безпосередньо залежить від ефективного взаємозв'язку трьох головних структур педагогічного процесу: педагогічної, методичної та психологічної.

Послугуючись інтегративним підходом до структурування дидактичної сукупності та утверджуючи зв'язки поміж складовими, було сформовано інтегрований навчально-методичний медіакомплекс, здатний більш-менш самостійно вирішити певні педагогічні проблеми загалом. Він – складова дидактичної системи. Основний засіб формування інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу із заданої проблеми – інтегративні методи та форми, а також інтеграція змістовної сторони відповідних проблем. Розглянемо особливості навчання дорослих у контексті готовності вчителя до використання інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів.

Інтегративний підхід загалом застосовують, формуючи інтегрований навчально-методичний медіакомплекс, тобто логічну систему відповідних складових. Він визначає структуру мети такого комплексу, зокрема завдання розвитку та виховання, складові змісту освіти, проєктування конкретних освітніх планів і програм, окремі цілі керування діяльністю учнів, критерії їхнього групування, методи контролю та звітність, методи оцінення процесу навчання, тобто дидактичної основи інтегрованого навчально-методичного медіакомплексу. Процесуальний бік розробки комплексу ґрунтується на понятті освітньої технології, тобто системи, якою передбачено певне подання

спланованих результатів навчання, засоби діагностики щоденного стану учнів, розмаїття засобів навчання і критерії вибору якнайкращих способів дій у конкретних умовах.

Вибудовуючи модель, враховували, що більшість труднощів у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти пов'язана з тим, що на змісті такої освіти безпосередньо позначалися традиції загальноосвітньої школи. Така сукупність поступово стає цілісним інтегративним інтегрованим навчально-методичним медіакомплексом, який варто розглядати як складову дидактичної системи загалом.

Модель використання учителем початкової школи інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів базується на таких положеннях: існують педагогічні ідеї, що дозволяють інтегрувати не лише знання чи уміння, а різноманітні комплекси знаннєвого, діяльнісного, управлінського чи організаційного характеру; наявні методологічні передумови для формування інтегративних навчально-методичних медіа-комплексів; існують об'єктивні дидактичні основи для формування навчально-методичних медіа-комплексів як складових педагогічної системи; створення інтегрованого навчально-методичних медіа-комплексів спрямоване на реалізацію нової освітньої парадигми та нової української школи.

Наведемо приклад використання учителем початкової школи інтегрованих навчально-методичних медіакомплексів. Метод моделювання маленькими чоловічками дозволяє пояснення внутрішньої будови предметів і речовин, фізичної суті явищ і процесів у живій та неживій природі. Сутність методу в тому, що дитина повинна уявити, що всі речовини, предмети, об'єкти, явища складаються з великої кількості живих, розумних маленьких чоловічків, які пересуваються або виконують певні дії. Метод застосовують для тлумачення суті процесу, ситуації, для організації пізнавальних занять, занять з природознавства, математики, зображувальної діяльності тощо.

Загалом, під час використання навчально-методичного медіакомплексу використовується принцип зворотного зв'язку, гнучкість вибору освітньої траєкторії, забезпечення навчального діалогу.

Зроблено висновок, що у моделі використання учителем початкової школи навчально-методичних медіакомплексів необхідно спиратися на методологічні підходи (інтегративний, комплексний, середовищний та культурологічний) та розглядати їх як складові дидактичної системи. До складу навчально-методичного медіакомплексу входять багатофункціональні інтерактивні мультимедійні засоби навчання, які забезпечують багаторівневу роботу з максимальною візуалізацією навчальної інформації на всіх етапах роботи з нею (передача, переробка, контроль). Його доповнюють автоматизовані програми, відео-інструкції, редагування навчальних планів, розподіл навантаження вчителів, призначення методичних днів, налаштування розкладу, розклад-автомат, уведення аудиторій в розклад, заміни вчителів тощо.

Література

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54. №4. С. 1–18. 2
2. Климова К., Чупріна О. Проблеми та шляхи використання мультимедійних технологій у сучасній початковій школі. *Актуальні проблеми лінгводидактики*: зб. наук. праць Глухівського НПУ ім. О. Довженка. 2017. № 3. Суми : Вінніченко М. Д. С. 74–78.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ганна Дутка

доктор педагогічних наук, професор

Львівський національний університет імені Івана Франка

dutkaanna@ukr.net

Наталія Мачинська

**доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової та
дошкільної освіти**

Львівський національний університет імені Івана Франка

natalya_im@ukr.net

Під впливом глобальних освітніх процесів та реформування системи вищої освіти питанням фундаменталізації професійної підготовки приділяється усе більше уваги серед вітчизняних науковців. Зокрема, на підсумковій колегії

Міністерства освіти і науки України та Загальних зборах Академії педагогічних наук України у 2000 році сказано: «Стає все більш очевидним, що у змісті освіти є багато дріб'язкового матеріалу, який відволікає від головного, а то й просто дублює шкільні програми. Маємо вийти за ці межі і стати на шлях фундаменталізації освіти» [2, с. 20].

Фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість, відносять до найбільш важливих особливостей перспективної системи освіти, яка спрямована на випереджальний характер всієї системи, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації, розвиток творчих здібностей людини [3, с.12]. На сучасному етапі реформування системи вітчизняної освіти слід зазначити, що якість освіти не цілком відповідає сучасним європейським та вітчизняним вимогам. Важливими шляхами вирішення цієї проблеми є розвиток філософії випереджувальної освіти, зокрема її фундаменталізація; інтеграція природничонаукової та гуманітарної освіти; інноваційне навчання; гнучке проблемне навчання; впровадження інформаційних технологій; дистанційне навчання тощо. У цьому контексті чільне місце в педагогічних дослідженнях належить актуальній проблемі фундаменгалізації вищої освіти.

Суттєвим недоліком попередньої системи вищої освіти були: занадто вузька спеціалізація фахівців; нездатність їх орієнтуватися в умовах, що швидко змінюються; уніфікація навчального процесу, що зумовлена централізацією розробки навчальних програм, підручників; гальмування розвитку педагогічної творчості; обмеження ініціативи через адміністративно-командну систему управління освітою тощо. Реформування та модернізація системи вищої освіти покликані подолати ці недоліки, зокрема щодо змісту професійної освіти. У педагогічній літературі розглядаються декілька підходів щодо фундаменталізації змісту професійної освіти [1]. Згідно *першого підходу*, серед багатьох освітніх об'єктів існують фундаментальні, які мають дві грані свого вияву для суб'єкта його пізнання – реальну та ідеальну. Ідея об'єкта належить ідеальному світові понять, вона більш універсальна, ніж реальний

об'єкт, оскільки властива різним об'єктам з різних областей (наприклад, у двох реальних беріз є загальна ідея берези, у берези і сосни є загальна ідея дерева, у дерева і водорості є загальна ідея рослини, у природних і культурних процесів є загальна ідея руху). Водночас, фундаментальний освітній об'єкт має дві форми вияву в освітніх стандартах – реальну і знаннєву. Реальна відображається безпосередньо в обов'язкових для вивчення об'єктах дійсності: деревах, тваринних, художніх та інших текстах, предметах мистецтва, технічних пристроях, побутовому оточенні, явищах природи і культури, соціальних і інших практиках; знаннєва – в поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, культурних традиціях тощо. У *другому підході* домінують фундаментальні знання та поняття. Під фундаментальними поняття розуміють поняття, які відображають фундаментальні властивості природи і водночас є універсальними засобами пізнання, і такі, які дають інформацію про найбільш загальні, основоположні властивості матерії. Фундаментальними вважають ті знання, які лежать в основі наукового світогляду, на їх базі формується уявлення про наукову картину світу; саме наукові знання є фундаментальними, причому ті з них, які становлять ядро наукових теорій.

На наш погляд, процес фундаменталізації професійної освіти доцільно розглядати у контексті креативного підходу, який дає можливість забезпечити з єдиних позицій синтез всіх дисциплін, як гуманітарних, так і загальнонаукових та спеціальних. Цей синтез необхідний, бо професійна діяльність полідисциплінарна, а у традиційному освітньому процесі студента привчають мислити в рамках окремої дисципліни. Ученими встановлено, що необхідними і достатніми видами діяльності є перетворююча, пізнавальна, цілісно-орієнтована, які не зводяться одна до одної, хоча взаємодіють, тісно переплітаються між собою, а також підсистеми, що забезпечують оволодіння відповідними складовими освіти: теоретичне, практичне, проектне навчання, наукове (теоретичне і емпіричне) навчання та виховання. Освітні підсистеми, що повністю охоплюють масив професійного спрямування, є фундаментальними, бо не можуть бути замінені одна одною, проте

взаємопов'язані, а отже, складаються в освітню цілісність. Будь-яка освіта передбачає відбір її змісту на основі концепції відповідного рівня освіти. Такий відбір не може бути здійснений самим суб'єктом, що здійснює засвоєння з метою досягнення рівня освіти, оскільки для такого відбору він, відповідно до відомої теореми К. Шеннона, повинен ще до початку засвоєння вже володіти інформацією, що міститься в змісті вибраного для засвоєння елементу. Для інформаційного суспільстві ця теорема узагальнена У.Ешбі у вигляді ланцюжка законів: закону збереження кількості інформації, необхідного для свідомого відбору; наслідку необхідності зовнішнього відбору відомостей, теореми участі викладача, наслідку подвійної підготовленості викладача тощо. У навчальному матеріалі фундаментальних дисциплін, як і інших навчальних дисциплін, виділяємо зв'язки, що несуть необхідні, детерміновані, правилотворчі та випадкові елементи змісту навчальної дисципліни. Саме ці зв'язки визначають структуру навчального матеріалу. Серед них найважливішими у структуруванні змісту навчальних дисциплін є встановлення зв'язків у змісті навчального матеріалу, які мають конкретне призначення.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що інформація, яку отримує студент під час навчання у закладі вищої освіти, окрім таких загальноновизнаних властивостей як ґрунтовність, повнота, усвідомленість тощо, повинна відповідати ще принаймні двом важливим критеріям: виділенням певної кількості інформації, необхідної для свідомого відбору (що потім формуватиме творчу професійну діяльність фахівця на основі фундаментальних знань); необхідності зовнішнього відбору відомостей та виділення фундаментального компонента знань. Сьогодні стає все більш очевидним, що нам потрібні фахівці широкого профілю і така потреба зумовлена, з одного боку, закономірностями розвитку самої науки, а з іншого - тенденціями суспільного розвитку. Зростання наукоємності усіх сфер людської діяльності, перетворення інформації на основний товар, висуває нові вимоги до рівня підготовки фахівців, які можуть бути забезпечені тільки на базі фундаменталізації усієї системи вищої освіти. Таким чином, доцільним є

поглиблення фундаментальної професійної підготовки на засадах інноваційної парадигми освіти. Провідні ідеї такого підходу базуються на використанні фундаментальних освітніх об'єктів та фундаментальних знань як бази для розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Література

1. Педагогіка: підручник / Ю.М. Козловський, В.Л. Ортинський, Л.В. Дольнікова. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. –320с.
2. Реформування вищої освіти: теоретико-методологічні засади (Нотатки з підсумкової колегії МОН України та Загальних зборів АПН України.) // Педагогіка толерантності.- 2000.- №4. - С. 20.
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высше йшколе. – М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2002. – 437 с.

ОСНОВИ САМОКОНТРОЛЮ ПЕДАГОГА

Ігор Колодій

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

Kolodij-IS@ukr.net

Сьогодні процеси глобалізації зумовлюють формування єдиного міжнародного освітнього простору, багатогранність якого забезпечується збереженням неповторності й унікальності різноманітних освітніх систем. Сучасна система вищої освіти України характеризується наявністю значної кількості закладів вищої освіти, що покликані надавати якісні освітні послуги, готувати висококваліфікованих фахівців для різних галузей держави. У зв'язку із цим особливого значення набуває переорієнтація світогляду викладача на усвідомлення ним принципово нових вимог до його фахової діяльності, до необхідності власного професійного розвитку. Ефективний професійний розвиток педагогів сприяє запровадженню позитивних змін у знаннях і переконаннях педагогів, практиці викладання та впливає на покращення результатів навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, отже, стає ключовим рушієм у реформуванні вищої школи, а тому потребує детальнішого дослідження.

У тлумачному словнику «розвиток» розглядається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [2], а «професійний» – «пов'язаний із певною професією» [5].

«Професійний розвиток» у педагогічному словнику тлумачиться як ріст, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне кількісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке приводить до принципово нового строю і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії [6].

Професійний розвиток педагогів спирається на методологію філософії, психології, педагогіки, які дають теоретичне обґрунтування змісту, принципів, форм і методів професійного зростання педагогів. Він зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості, у процесі якого відбувається розв'язання суперечностей. Основою й рушійними силами професійного розвитку виступає пізнання свого «Я», саморозвиток особистості.

Професійний розвиток педагогів ґрунтується на об'єктивних потребах сучасного суспільства: забезпечення відповідності вищої освіти потребам сучасної економіки та суспільства знань; забезпечення якості вищої освіти та сприяння ефективному навчанню студентів; підготовка випускників закладів вищої освіти до розв'язання проблем глобального характеру; підготовка фахівців, які сприятимуть підвищенню продуктивності економіки та її конкурентності.

Основними функціями професійного розвитку науково - педагогічних працівників, охоплюють є: духовний розвиток (гармонізація особистості, релаксаційно - відтворювальна, терапевтично - стабілізувальна функції, функція ціннісного збагачення на різних етапах життєдіяльності); професійний розвиток (сприяння розумінню змісту вищої освіти XXI ст. на основі попередньо засвоєних знань; ознайомлення педагогів з новими вимогами освітніх програм, розроблених відповідно до галузевих стандартів; вивчення

та перевірка новітніх (інноваційних) освітніх технологій з метою професійного розвитку; сприяння обміну досвідом; діагностика поточних проблем щоденної практики).

Професійний розвиток педагогів ґрунтується на принципах пріоритетності самоосвіти, гармонізації професійного й духовного розвитку особистості педагога, колегіальності навчання, використання попереднього досвіду, індивідуалізації та ефективності роботи, рефлексивності, системності та актуалізації результатів праці, науковості, єдності, комплексності, інтеграції, неперервності, наскрізності.

Основними принципами організації професійного розвитку педагогів є: перетворення наукових істин на живий досвід творчої праці; інтеграція освіти та спеціальної педагогічної, психологічної і науково-методичної підготовки; органічне поєднання професіональних якостей педагогів; неперервна самостійна робота з розвитку професійної компетентності; єдність і взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки; постійна робота з літературними джерелами та законодавчо-нормативною базою як засобами професійного та загальнокультурного розвитку; наявність ідеї як стимулу самовдосконалення.

У процесі розвитку особистості відбувається становлення її цілісності, що являє собою спрямованість, яка дозволяє забезпечити безперервність, наступність усіх періодів розвитку особистості, її здібностей, а також розкриття необхідних якостей особистості. У педагогіці професійне становлення особистості розглядається як процес вирішення професійно значущих завдань – пізнавальних, науково-методичних, організаційних, комунікативних, морально-етичних та ін., під час якого фахівець опановує необхідний комплекс професійних, ділових і моральних якостей, що необхідні для якісної професійної діяльності та саморозвитку.

В. Ігнатова сутність професійного розвитку визначає як «безперервний процес накопичення і прояву потенційного в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного і актуального), що сприяє розширенню і

поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, собою, який характеризується спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними чинниками». Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією» [1].

Професійний розвиток педагогів зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості, у процесі якого відбувається розв'язання суперечностей.

Феномен професійного розвитку має певну структурованість, яка відображається в мотивах, компонентах, наукових підходах, принципах організації, умовах та спільних засадах розвитку.

Важливим показником професійного росту педагога вважається розвиток його інтелекту (розумових здібностей), який є джерелом інновацій у всіх сферах діяльності людини. Усі завдання, які стоять перед людиною, розв'язуються завдяки інтелекту.

Продуктивність педагогічної діяльності визначається структурою професійної мотивації педагога. Чим оптимальніший комплекс мотивів його праці, тим вище показники його професійної діяльності.

Науковці виділяють різні мотиви, що сприяють розвитку педагогів: педагогічні інновації; матеріальні стимули; професійні мотиви; спонукання, пов'язані із самоствердженням; мотиви особистісної самореалізації.

Необхідними умовами для реалізації професійного розвитку педагогів є внутрішня мотивація; критичний аналіз знань, умінь, компетентностей, цінностей, ставлення; конструювання нових знань, умінь, навичок, цінностей, ставлення; когнітивна реструктуризація знань; створення сприятливого для професійного розвитку морально-психологічного клімату.

Важливим чинником, що впливає на результативність праці педагога, також є вмотивованість вибору професії, ставлення до своєї праці.

Основними умовами, необхідними для професійного розвитку педагогів у системі вищої освіти є: внутрішня мотивація викладачів до підвищення

кваліфікації (усвідомлення розбіжностей між власними цілями та практикою); критичний аналіз наявних знань, умінь, навичок, компетентностей, ставлення до роботи викладача (усвідомлення цінності власних знань теорії і практики, недостатності своїх знань та потреби оволодіння новими); конструювання нових знань, розвиток умінь, навичок, надій та ставлення викладача до роботи (усвідомлення цілей навчальної діяльності, практичного застосування нових знань, умінь і навичок); когнітивна реструктуризація знань (усунення дисонансу між попередньо освоєними та новими знаннями і реаліями сучасності); створення соціального клімату, сприятливого для професійного розвитку педагогів (співпраця між колегами та науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, дослідниками в галузі освіти; повага та довіра, які сприяють відкритому обговоренню ідей і досвіду), що є однією з основних ідей конструктивізму.

Таким чином, професійний розвиток педагога можна визначити як процес закономірних змін, що включає кількісні та якісні перетворення у професійній діяльності в контексті життєвого розвитку. Він є передусім інструментарієм оновлення знань і умінь педагогів, їхніх компетентностей; реформування вищої освіти та поглиблення її змісту; розширення освітніх пропозицій згідно з сучасними вимогами суспільства.

Література

1. Игнатова В., Барановская Л. Содействие как педагогическая стратегия. Сибирский педагогический журнал : научно-практическое издание. Новосибирск : Немо пресс. 2008.
2. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 176 с.
3. Колодій Ігор. Управління освітнім процесом у закладі вищої освіти: навч. посібник /Ігор Колодій. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. – 352 с.
4. Ортинський, В. Л. (2017). *Педагогіка вищої школи: підруч.* Львів: Видавництво Львівської політехніки. Розвиток (значення). URL: <https://uk.m.wikipedia.org>.
5. Сліпч Ю. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. Молодь і ринок. 2011. № 1. С. 132–135.

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Наталія Колодій

Національний університет «Львівська політехніка»

kolodij-is@ukr.net

Сьогодні процеси глобалізації зумовлюють формування єдиного міжнародного освітнього простору, багатогранність якого забезпечується збереженням неповторності й унікальності різноманітних освітніх систем. Сучасна система вищої освіти України характеризується наявністю значної кількості закладів вищої освіти, що покликані надавати якісні освітні послуги, готувати висококваліфікованих фахівців для різних галузей держави. У зв'язку із цим особливого значення набуває переорієнтація світогляду викладача на усвідомлення ним принципово нових вимог до його фахової діяльності, до необхідності власного професійного розвитку. Ефективний професійний розвиток педагогів сприяє запровадженню позитивних змін у знаннях і переконаннях педагогів, практиці викладання та впливає на покращення результатів навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, отже, стає ключовим рушієм у реформуванні вищої школи, а тому потребує детальнішого дослідження.

У тлумачному словнику «розвиток» розглядається як «процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [2], а «професійний» – «пов'язаний із певною професією» [4]. «Професійний розвиток» у педагогічному словнику тлумачиться як ріст, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань та вмінь, активне кількісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, яке приводить до принципово нового строю і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії [5].

На нашу думку, безперервний професійний розвиток – це безперервний, системний та цілеспрямований процес вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої освіти, що триває впродовж

усього періоду його професійної діяльності. Професійний розвиток педагогів ґрунтується на об'єктивних потребах сучасного суспільства: забезпечення відповідності вищої освіти потребам сучасної економіки та суспільства знань; забезпечення якості вищої освіти та сприяння ефективному навчанню студентів; підготовка випускників закладів вищої освіти до розв'язання проблем глобального характеру; підготовка фахівців, які сприятимуть підвищенню продуктивності економіки та її конкурентності.

На наш погляд, основні функції професійного розвитку науково - педагогічних працівників, охоплюють: духовний розвиток (гармонізація особистості, релаксаційно - відтворювальна, терапевтично - стабілізувальна функції, функція ціннісного збагачення на різних етапах життєдіяльності); професійний розвиток (сприяння розумінню змісту вищої освіти XXI ст. на основі попередньо засвоєних знань; ознайомлення педагогів з новими вимогами освітніх програм, розроблених відповідно до галузевих стандартів; вивчення та перевірка новітніх (інноваційних) освітніх технологій з метою професійного розвитку; сприяння обміну досвідом; діагностика поточних проблем щоденної практики). Професійний розвиток педагогів ґрунтується на принципах пріоритетності самоосвіти, гармонізації професійного й духовного розвитку особистості педагога, колегіальності навчання, використання попереднього досвіду, індивідуалізації та ефективності навчання, рефлексивності, системності та актуалізації результатів навчання, науковості, єдності, комплексності, інтеграції, неперервності, наскрізності.

Основними принципами організації професійного розвитку педагогів є: перетворення наукових істин на живий досвід творчої праці; інтеграція освіти та спеціальної педагогічної, психологічної і науково-методичної підготовки; органічне поєднання професіональних якостей педагогів; неперервна самостійна робота з розвитку професійної компетентності; єдність і взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки; постійна роботи з літературними джерелами та законодавчо-нормативною базою як засобами професійного та загальнокультурного розвитку; наявність ідеї як стимулу

самовдосконалення.

У процесі розвитку особистості відбувається становлення її цілісності, що являє собою спрямованість, яка дозволяє забезпечити безперервність, наступність усіх періодів розвитку особистості, її здібностей, а також розкриття необхідних якостей особистості. У педагогіці професійне становлення особистості розглядається як процес вирішення професійно значущих завдань – пізнавальних, комунікативних, морально-етичних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс професійних, ділових і моральних якостей, що необхідні для якісної професійної діяльності та саморозвитку.

В. Ігнатова сутність професійного розвитку визначає як «безперервний процес накопичення і прояву потенційного в особистості (єдність можливого і здійсненого, потенційного і актуального), що сприяє розширенню і поглибленню її зв'язків із навколишнім світом, суспільством, іншими людьми, собою, який характеризується спадковими, психологічними, соціальними і педагогічними чинниками». Шлях «становлення особистості» забезпечується «вихованням, навчанням, освітою, самоосвітою, педагогічною підтримкою, супроводом, корекцією, організованою соціалізацією» [1].

Професійний розвиток педагогів зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості, у процесі якого відбувається розв'язання суперечностей.

Професійний розвиток педагогів спирається на методологію філософії, психології, педагогіки, які дають теоретичне обґрунтування змісту, принципів, форм і методів професійного зростання педагогів. Він зумовлений єдністю професійного інтелекту, індивідуального досвіду, особистісних якостей, мотиваційної спрямованості, у процесі якого відбувається розв'язання суперечностей. Основою й рушійними силами професійного розвитку виступає пізнання свого «Я», саморозвиток особистості.

Феномен професійного розвитку має певну структурованість, яка відображається в мотивах, компонентах, наукових підходах, принципах

організації, умовах та спільних засадах розвитку. Важливим показником професійного росту педагога вважається розвиток його інтелекту (розумових здібностей), який є джерелом інновацій у всіх сферах діяльності людини. Усі завдання, які стоять перед людиною, розв'язуються завдяки інтелекту.

Продуктивність педагогічної діяльності визначається структурою професійної мотивації педагога. Чим оптимальніший комплекс мотивів його праці, тим вище показники його професійної діяльності. Науковці виділяють різні мотиви, що сприяють розвитку педагогів: педагогічні інновації; матеріальні стимули; професійні мотиви; спонукання, пов'язані із самоствердженням; мотиви особистісної самореалізації.

Необхідними умовами для реалізації професійного розвитку педагогів є внутрішня мотивація; критичний аналіз знань, умінь, компетентностей, цінностей, ставлення; конструювання нових знань, умінь, навичок, цінностей, ставлення; когнітивна реструктуризація знань; створення сприятливого для професійного розвитку морально-психологічного клімату. Важливим чинником, що впливає на результативність праці педагога, також є вмотивованість вибору професії, ставлення до своєї праці.

Основними умовами, необхідними для професійного розвитку педагогів у системі вищої освіти є: внутрішня мотивація викладачів до підвищення кваліфікації (усвідомлення розбіжностей між власними цілями та практикою); критичний аналіз наявних знань, умінь, навичок, компетентностей, ставлення до роботи викладача (усвідомлення цінності власних знань теорії і практики, недостатності своїх знань та потреби оволодіння новими); конструювання нових знань, розвиток умінь, навичок, надій та ставлення викладача до роботи (усвідомлення цілей навчальної діяльності, практичного застосування нових знань, умінь і навичок); когнітивна реструктуризація знань (усунення дисонансу між попередньо освоєними та новими знаннями і реаліями сучасності); створення соціального клімату, сприятливого для професійного розвитку педагогів (співпраця між колегами та науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти, дослідниками в галузі освіти; повага та

довіра, які сприяють відкритому обговоренню ідей і досвіду), що є однією з основних ідей конструктивізму.

Таким чином, професійний розвиток педагога можна визначити як процес закономірних змін, що включає кількісні та якісні перетворення у професійній діяльності в контексті життєвого розвитку. Він є передусім інструментарієм оновлення знань і умінь педагогів, їхніх компетентностей; реформування вищої освіти та поглиблення її змісту; розширення освітніх пропозицій згідно з сучасними вимогами суспільства.

Література

1. Игнатова В., Барановская Л. Содействие как педагогическая стратегия. Сибирский педагогический журнал : научно-практическое издание. Новосибирск : Немо пресс. 2008.
2. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 176 с.
3. Колодій Ігор. Управління освітнім процесом у закладі вищої освіти: навч. посібник /Ігор Колодій. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. – 352 с.Розвиток (значення). URL: <https://uk.m.wikipedia.org>.
4. Сліпич Ю. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. Молодь і ринок. 2011. № 1. С. 132 – 135.

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Ірина Герасимова
доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла
Коцюбинського
gerasimovair@gmail.com

Стрімкі зміни сучасного світу, кризові явища, що супроводжують розвиток держави поряд із переходом до ринкової економіки, значно змінили ринок праці, а відтак і вимоги роботодавців до сучасного фахівця. Відтак виникає потреба підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців до самореалізації в сучасному світі.

Важливою складовою такої підготовки в сучасних соціально-економічних реаліях стає спроможність адаптуватися до швидкоплинних змін соціально-економічного середовища, навчатися упродовж життя, гнучко реагувати на вимоги ринку праці, бути мобільними та конкурентоздатними.

Загалом спроможність фахівця змінювати напрям професійної діяльності, опанувати техніко-технологічні інновації традиційно визначається як професійна мобільність. Саме завдяки формуванню професійної мобільності має бути забезпечено впровадження наукоємних технологій, здатних відновити соціально-економічний потенціал країни.

До того ж особливості соціально-економічної ситуації на ринку праці України зумовлюють часту зміну напрямів професійної діяльності випускників ЗВО, пошук шляхів професійної самореалізації. Типовим є й перехід молоді у сферу обслуговування чи приватний бізнес. Відповідно, фахівець має вміти визначати перспективні напрями економічного розвитку, на основі отриманої освіти здобувати необхідні знання і вміння, розвивати професійні здатності, особистісні якості, що дозволяють реалізувати власний потенціал, проявляти професійну мобільність.

Таким чином, формування професійної мобільності необхідно розглядати як один із перспективних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей виробництва.

Під професійною мобільністю ми розуміємо стиль діяльності сучасного фахівця, що забезпечує здатність до гнучкого реагування на потреби ринку праці, швидко адаптацію до нього, оновлення професійно необхідних знань, умінь і здатностей та саморозвиток особистісних якостей, що забезпечують її прояв.

Проблема формування професійної мобільності є порівняно новим напрямом розвитку педагогічної науки. Особливий акцент при цьому робиться на формуванні індивідуальної професійної мобільності в освітньому процесі, що становить її педагогічний аспект.

До числа інноваційних підходів до формування професійної мобільності нами віднесено андрагогічний, контекстний та гендерний підходи.

Опора на андрагогічний підхід у процесі формування професійної мобільності майбутніх фахівців передбачає врахування суб'єктом учіння своїх потреб у свідомій активній діяльності щодо їх задоволення. Усвідомлення власних потреб стає передумовою самостійного професійного розвитку та саморозвитку особистісних якостей.

Навчання в межах андрагогічного підходу передбачає особливий акцент на самостійному пошуку знань, набутті професійно необхідних умінь та навичок, визначення особистісних якостей, що забезпечують професійну самореалізацію. Відтак пріоритетними стають здатності до самозмін, безперервного самонавчання впродовж життя.

Відповідно змінюються цілі, зміст, умови навчання з урахуванням рівня самосвідомості і відповідальності, характеру життєвого досвіду. Змінюється і функція викладача і роль студентів, вибір методів навчання. Підвищується важливість опори на життєвий досвід тих, хто навчається, вибір видів навчальної діяльності та їх форм, мотивації, цілей та організації навчання.

Особливого значення набуває участь тих, хто навчається в організації процесу навчання.

Вибір андрагогічного підходу до формування професійної мобільності зумовлює ставлення до студентів як до категорії дорослих людей, що є також багатоаспектною проблемою. При цьому необхідно врахувати, що перед студентською молоддю постають життєві завдання власного розвитку, які зумовлюють орієнтацію на: передбачення, орієнтацію на майбутнє і рівень його можливого втілення, а для цього потрібно осмислити теорію того явища, з яким людина збирається мати справу; шлях до практичної етики, згідно яким відчуття обов'язку і відповідальності має проявлятися у конкретних професійних рішеннях і діях.

Означене зумовлює необхідність поступового переходу до андрагогічного підходу у формуванні професійної мобільності на старших курсах набуття освіти у ЗВО з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

Контекстний підхід полягає в розумінні смислоутворювального впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результат його навчальної діяльності. Впровадження його в освітню діяльність зумовлює адаптацію до непередбачуваних умов сучасного ринку праці, забезпечення можливості для компетентної професійної діяльності.

Контекстне навчання ґрунтується на новій парадигмі освіти, засновником якої є А.Вербицький. Вчений [1] до числа основних її відмінностей відносить: забезпечення умов самовизначення і самореалізації особистості; підхід до людини як до складної системи; ставлення до знань, які забезпечують майбутнє; завдання освіти щодо створення людиною образу світу в самому собі за допомогою активного перенесення себе у світ предметної, соціальної і духовної культур; організацію навчання на суб'єкт-суб'єктних засадах; підході до навчання як активної творчої діяльності.

Попри те, що існують різні контексти в основу формування професійної мобільності має покладатися, переважно, професійний і соціальний контекст.

Акцент на означених контекстах обумовлюється вимогами роботодавців до сучасних фахівців, що пов'язані з: необхідністю використовувати набуті знання і уміння в конкретних виробничих ситуаціях; необхідності планувати власну діяльність; розвитком комунікативних навичок, з вмінням обґрунтовувати власну позицію, підбираючи зрозумілі аргументи; швидким реагуванням на зміни поряд з прогнозуванням майбутніх подій і розвитком організації; проявом стресостійкості, здатністю відповідально вирішувати виробничі проблеми; проявом вольових якостей, а саме надійності, спроможністю витримувати ритм сучасної професійної діяльності, а також збільшенням адаптаційного потенціалу особистості тощо.

Гендерний підхід дозволяє забезпечити підвищення якості освітнього процесу у вищих навчальних закладах завдяки переходу до гуманістичних, демократичних відносин між його учасниками.

Вибір його для формування професійної мобільності пов'язаний з існуванням різних шансів професійну мобільність, відмінністю як стартових умов, так і потенційних можливостей, що негативно впливають на професійну самореалізацію чоловіків і жінок. Уже в роки шкільного навчання відбувається формування різних уявлень про життєві цілі, світ «чоловічих» і «жіночих» професій, а відтак і напрямки професійної самореалізації та зумовлює відставання жінок від чоловіків і за рівнем заробітної платні, і за можливостями кар'єрного зростання тощо. Значною мірою на таку ситуацію впливає існування у суспільній думці переконаності про природну призначеність життєвого шляху, професійний успіх, просування за службовими сходами тощо.

Опора на гендерний підхід має забезпечити рівні шанси на професійну самореалізацію чоловіків і жінок, а відтак і досягнення гендерної рівності як передумови демократичних перетворень українського суспільства.

Таким чином, опора на андрагогічний, контекстний та гендерний підходи забезпечує формування професійної мобільності майбутніх фахівців, що зумовлює необхідність подальшої дослідницької діяльності.

Література

1. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход. Новые знания : журн. по проблемам образования взрослых. 2001. № 2. С. 15–19.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Тарас Гембара

кандидат технічних наук, доцент

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

taras.gembara@gmail.com

Освіта в 21 столітті стикається з низкою проблем, включаючи навчання в мобільних і повсюдно поширених контекстах, а також удосконалення дидактичних процесів, пов'язаних з онлайн- та аудиторним навчанням. Серед сучасних інформаційних технологій особливий інтерес представляє технологія штучного інтелекту, що може допомогти в розробці навчальних середовищ, які є більш збагачуючими, персоналізованими та адаптованими до функціонального різноманіття, з активними методологіями, які заохочують до саморегульованого навчання, а це: аналітика навчання, великі дані, розмовні агенти, блокчейн, багатоформатний контент, тощо. Існує два ключових принципи, на яких базується штучний інтелект (artificial intelligence AI): «автономність» – здатність виконувати завдання в складних ситуаціях без постійного керівництва користувача [2]; «адаптивність» [3] – здатність покращувати виконання завдань на основі досвіду, який у нашому випадку переважно є педагогічний. Ці дві концепції є фундаментальними при визначенні педагогічної парадигми, яка забезпечує адекватну відповідь на різні поточні та майбутні пропозиції, засновані на штучному інтелекті. Безсумнівно, що подальший розвиток технології буде ґрунтуватися на тому, як продумати кращі способи інтеграції AI в освіту, а не просто знати, яку клавішу «клацати».

З усіх стратегій і методів, заснованих на штучному інтелекті, однією з найпростіших і найкорисніших для впровадження є інформаційні панелі з

функціональними можливостями, заснованими на аналітиці навчання. Аналітика навчання може допомогти передбачити, коли студент може залишити свій курс, і може сприяти зниженню високого рівня відсіву, також вона може аналізувати академічні результати, щоб визначити студентів, які, ймовірно, будуть високомотивованими тощо. З точки зору педагогічної мобільності дизайн курсу може бути змінений викладачем з моменту його початку, коли аналітика визначає такі випадки, коли, можливо, є альтернативи структури курсу, які можуть краще і сприятливо реагувати на розвиток різних моделей студентів. Візуалізація даних може бути ефективною, якщо вона представлена студентам як форма зворотного зв'язку з їхньою роботою. Результати навчання, представлені у формі інформаційної панелі, можуть допомогти студентам замислитися над своїм академічним розвитком, водночас дозволяючи педагогам - дослідникам і розробникам курсів спостерігати за моделями поведінки студентів, проводити необхідний аналіз та формулювати висновки.

Важлива також роль для педагогічної мобільності розмовно - педагогічних агентів, а саме програм на основі штучного інтелекту, які застосовують письмовий або усний код, щоб забезпечити взаємодію між людьми наприклад, серед них широко відомі Cortana від Microsoft або Siri від Apple, які функціонують в операційній системі як віртуальні помічники усного спілкування. Чат-боти також можна використовувати для певних адміністративних та інформаційних дій, наприклад, у дискусійних форумах, і які можуть бути запрограмовані на конкретні теми, щоб сприяти більш динамічному середовищу з автоматичним навчанням. Наприклад, вагомі успіхи використання технології AI в Україні отримано при вивченні іноземних мов [1].

Сучасні технологічні методи AI - блокчейн та їх використання в Massive Open Online Courses (MOOC) дозволяють створити систему сертифікації MOOC, щоб кожен користувач міг отримати унікальну підписану цифрову сертифікацію своєї курсової, дипломної бакалаврської чи магістерської роботи.

Блокчейн є основною технологією, яка використовується для створення криптовалюти - біткойна, шляхом програмної підтримки незмінних розподілених реєстрів у тисячах вузлів.. Відбувається процес перетворення поточного Інтернету з «Інтернету обміну інформацією» в «Інтернет обміну цінностями». Сертифікати, створені за допомогою блокчейн, зберігаються безпечно та постійно. Це важливо, з точки зору отримання резюме студента, випускника та подальшого доступу потенційного чи теперішнього роботодавця, або адміністрації академічного чи навчального закладу. Також, коли студент отримує грант на мобільність або переводиться в інше місце з особистих, професійних або академічних причин, авторизований доступ до сертифікатів студента представляє автентичну та однозначну ділову заявку. Ця технологія вдосконалюється в рамках згаданих пропозицій щодо застосування у вищій освіті, наприклад у Массачусетському технологічному інституті [4].

Отже, для вирішення низки проблем, пов'язаних із дидактикою та методами, які є у очних, так і в онлайн-навчальних середовищах, де кордони стають дедалі розмитішими, пропозиції застосування технологій штучного інтелекту можна розглядати як обнадійливі.

Література

1. Вейхуа Л. Мультимодальна побудова технології штучного інтелекту в сучасному навчанні іноземним мовам // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2019. – № 7 (330). – С. 147–155. URL: <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vphil/article/view/276/280>
2. Alenezi H. S., & Faisal M. H. Utilizing crowdsourcing and machine learning in education: Literature review // Education and Information Technologies. – 2020. – 25. – P. 2971-2986. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10102-w>
3. Ball R., Duhadway L., Feuz K., Jensen J., Rague B., & Weidman D. Applying machine learning to improve curriculum design // In Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education. – 2019. – P. 787-793. ACM. <https://doi.org/10.1145/3287324.3287430>
4. Chen G., Xu B., Lu M., & Chen N.-S. Exploring blockchain technology and its potential applications for education // Smart Learning Environments. – 2018. – 5, Article 1 <https://doi.org/10.1186/s40561-017-0050-x>

РОЗВИТОК НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЗАСІБ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Ольга Висоцька
доктор філософських наук, доцент
Дніпровська академія неперервної освіти
vysolga@gmail.com

В умовах інтеграції української освіти до європейського освітнього простору відбувається посилення професійної мобільності педагогів. І хоча цей процес поки що стосується переважно викладачів вищої школи, однак залучення вчителів до освітніх обмінів, участь у грантових програмах, тренінгових заходах суттєво покращує ситуацію. Одночасно можна все ще констатувати достатньо низький рівень наукової підготовки педагогів, слабе оволодіння рефлексивними вміннями, недостатнє усвідомлення важливості застосування інструментів академічного письма та академічної доброчесності у повсякденній професійній діяльності.

Говорячи про професійну мобільність ми у першу чергу вбачаємо головною її метою підвищення конкурентоспроможності педагогів, що досягається за рахунок розвитку самоосвітніх компетентностей, здатності до навчання протягом життя, активізації пошукової діяльності, стимулювання творчих здібностей. У цьому сенсі академічна доброчесність є важливим засобом професійної мобільності педагогів, оскільки завдяки їй можна вибудувувати розгалужену систему забезпечення якості освіти.

Криза академічної доброчесності в Україні залишається серйозною проблемою, що пов'язано зі слабким законодавством у галузі авторського права, низьким рівнем контролю якості наукових та освітніх здобутків, толерантністю до корупції у суспільстві. Також суттєву роль відіграє внутрішня демотивація педагогів та науковців до дотримання принципів академічної доброчесності на фоні низьких зарплат та навчального перенавантаження. Гонитва багатьох вишів за балами у рейтинговому змаганні ще більше підвищує ризик імітації наукових досліджень та недоброчесності у виконанні

професійних вимог. Для вчителів проблема академічної доброчесності пов'язана також із недостатнім рівнем професійної культури вже на етапі отримання спеціальності, оскільки педагогічні інститути через брак кадрів часто вимушені добирати студентів за залишковим принципом (тих, хто має більш низькі бали чи не вступив на інші спеціальності).

У прийнятому Законі України «Про освіту» поняття академічної доброчесності визначається як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3]. У цьому визначенні суб'єктами дотримання академічної доброчесності є всі учасники освітнього процесу, а основою їх взаємодії – довіра і відповідні правила та норми. Іншими словами академічна доброчесність має морально-етичний, правовий, просвітницький та інші виміри.

Академічна доброчесність та її складові регламентуються також Законами України «Про авторське право і суміжні права», «Про наукову та науково-технічну діяльність», Наказом МОН України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» [1; 2; 4]. Сьогодні кожний заклад освіти формує механізми внутрішнього забезпечення якості освіти відповідно до принципів академічної доброчесності, що включає, зокрема, побудову прозорої системи оцінювання студентів викладачами закладу вищої освіти (або учнів – учителями школи) із застосуванням інструментів контролю з боку керівництва, незалежних експертних груп, органів студентського самоврядування чи громадських організацій. Однак на практиці положення про академічну доброчесність, яким керується заклад у своїй діяльності, у багатьох випадках залишається декларативним, а прозорість системи забезпечення якості освіти примарною. Недооцінка академічної доброчесності як головного чинника підвищення якості освітніх послуг та забезпечення довіри до результатів навчання, в першу чергу з боку студентів (учнів), призводить до

зниження довіри до самого закладу освіти та знецінення інституцій формальної освіти у цілому.

У процесі дотримання засад академічної доброчесності важливе значення має внутрішня позиція самого педагога, ті морально-етичні норми та правила поведінки в його професійному спілкуванні з колегами та учнями чи студентами, якими він керується у своїй діяльності. Саме це дозволяє налагодити позитивні стосунки, створити відповідну атмосферу довіри та взаємоповаги, мотивації до навчання та самопізнання між учасниками освітнього процесу.

Професійна мобільність педагога базується на розумінні правил та умов дотримання академічної доброчесності, знанні характеру можливих порушень, зокрема, ознак академічного плагіату, критеріїв оцінювання навчальних, кваліфікаційних, наукових, науково-методичних робіт тощо. З іншого боку, відповідальність за власний професійний розвиток, постійне прагнення до нового знання, дотримання принципів науковості, справедливості, відкритості та партнерської взаємодії при викладанні предметів сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності педагога.

У цілому, забезпечення академічної доброчесності є важливим засобом формування якісного освітнього середовища, серед основних процедур якого можемо назвати:

По перше, здійснення просвітницьких заходів серед педагогів (а через них – серед учнів чи студентів) з інформування про принципи академічної доброчесності учасників освітнього процесу, норми законодавства про авторське право, способи ефективної роботи із джерелами інформації, оформлення публікацій та цитування у разі використання ідей, розробок, тверджень.

По, друге, створення та дотримання правил запобігання проявам недоброчесності, формування механізмів швидкого реагування на порушення академічної доброчесності, встановлення прозорих інструментів оцінювання учнів чи студентів, що убезпечуватимуть як необ'єктивність ставлення до

результатів навчання з боку вчителя (викладача), так і списування, недоброчесне виконання завдань з боку учнів (студентів) чи іншого прояву академічного шахрайства.

Усвідомлення педагогами значущості академічної доброчесності у професійній діяльності створюють важливі передумови для перетворень освітнього простору та подальшого розвитку демократичних інституцій.

Література

1. Закон України «Про авторське право і суміжні права». Стаття 50 «Порушення авторського права і суміжних прав». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3792-12/page3> (дата звернення: 12.11.2021).
2. Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність». Стаття 1 «Основні терміни та їх визначення». URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 17.11.2021).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.11.2021).
4. Наказ МОН України від 16.07.2018 № 776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 17.11.2021).

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ І ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Оксана Галевич

викладач спецдисциплін

Тетяна Мандрика

викладач спецдисциплін

Фаховий коледж ракетно-космічного машинобудування
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
tmandrika80@ukr.net

Особливість сьогоденної освіти полягає у використанні тих розширених технічних можливостей, які надають наука і техніка. Це не означає, що сьогодні студент повинен навчитися мислити і шукати інформацію, а не повинен отримати глибокі знання в освітньому закладі. Такі завдання, як

мислення, пошук знань, самостійне прийняття рішень стояли і стоятимуть перед сучасною освітою. Реформа полягає в зміні процесу освіти з урахуванням і застосуванням можливостей різних інформаційних технологій.

У освітньому процесі всі форми органічно поєднуються. Групова робота студентів є важливою умовою підвищення ефективності колективної роботи. Успішність індивідуальної роботи знаходиться в прямій залежності від колективної і групової форм діяльності.

Спеціальність «Облік і оподаткування» містить в навчальному плані фахового колежу такі взаємопов'язані дисципліни як «Бухгалтерський облік», «Фінансовий облік», «Податки і оподаткування» після вивчення яких логічним завершенням є дисципліна «Інформаційні системи і технології в обліку». В сучасних умовах вивчення цих дисциплін потребує використання інформаційних технологій. Майбутній випускник повинен після всього курсу навчання мати не тільки багаж знань, а й певні навички майбутньої професії.

Одна з найважливіших особливостей професії – це чітке прив'язування виконуваних операцій до певних дат, так як професія бухгалтера пов'язана з фінансовими, статистичними та податковими звітами, які потрібно здавати не пізніше певних дат. Якщо термін порушений – на бухгалтера накладається штраф. Одним із прикладів для придбання навички не порушувати терміни, є вивчення дисципліни «Інформаційні системи і технології в обліку». При викладанні цієї дисципліни головну роль відіграє така форма групової роботи як лабораторні роботи. Важливо, щоб це були не розрізнені, а пов'язані завдання в формі комплексної задачі, що закінчується складанням кінцевого балансу. Практика показує, що студентам важко виконувати лабораторні роботи в одному темпі з ряду причин (повільність або швидкість дій, відсутність на занятті тощо). Тому сьогодні до кожного студента ще застосовується і індивідуальний підхід. Важливо встановити певні терміни здачі кожної лабораторної роботи і в залежності від того, на скільки раніше або пізніше була здана певна лабораторна робота, виставляти відповідну кількість балів. Цей прийом ще важливий для виявлення зі студентів активніших і

охайних, для того щоб вибрати кращих для участі в конкурсі або олімпіаді з даної дисципліни. Практика показує вдале застосування такого методу, тому що на олімпіадах потім студенти займають перші місця.

Ще один з методів групової роботи – це допомога студентів один одному при виконанні лабораторних завдань дисципліни «Інформаційні системи і технології в обліку».

Студенти спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» при вивченні дисципліни «Групова динаміка і комунікації» навички командної роботи демонструють при виконанні лабораторних занять та участі у хакатонах. Так, на базі Noosphere Engineering School в жовтні 2021 року в м. Дніпро відбувся онлайн NASA Space Apps Challenge – міжнародний щорічний хакатон. Серед учасників були команди студентів коледжу, які продемонстрували навички групової роботи, захист роботи перед членами журі – в майбутньому набутий досвід допомагає при захисті курсового, дипломного проєкту.

В листопаді на базі Noosphere Engineering School в м. Дніпро проходить космічний турнір STAR TRACK. Студенти спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» демонструють свої розробки журі та злагодженість команди. При виконанні завдань студентська молодь використовує сучасні інформаційні технології – мережу Інтернет, спеціалізоване програмне забезпечення.

Прикладом індивідуального, групового використання інформаційної системи та інформаційних технологій для студентів спеціальності «Облік і оподаткування» при вивченні дисципліни «Інформаційні системи і технології в обліку», для студентів спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» при вивченні дисципліни «Технологія автоматизованої обробки економічної інформації» є інформаційно-технологічна система ІТС, яка забезпечує підвищення ефективності навчання при використанні інформаційних ресурсів в освітньому процесі у фаховому коледжі.

Всеукраїнська громадська організація «Спілка Автоматизаторів Бізнесу»

на договірній основі надає можливість використання інформаційної системи ІТС студентам та викладачам в освітньому просторі навчального закладу. Головною метою якої є – сприяння створенню нових інформаційних систем для автоматизації підприємств, забезпечення якісного супроводу та впровадження таких систем, розширення мережі професійних компаній з автоматизації бізнесу, навчальна та просвітницька робота. Між фаховим коледжем та «Спілкою Автоматизаторів Бізнесу» підписаний Меморандум про співпрацю.[1]

Унікальність ІТС полягає в тому, що автори розміщених матеріалів – розробники програм для автоматизації бізнесу, аудитори та методисти ІТС. [2]

В даний час у зв'язку з епідемією широко висвітлюються та використовуються питання дистанційного навчання, розглядаються варіанти навчання в режимах on-line та off-line. В режимі on-line викладач і студент безпосередньо спілкуються. У режимі off-line запитання студентів накопичуються на сервері вузу, і до певного дня викладач готує на них відповіді.

Moodle – це найбільш досконала і поширена в Україні і в світі система такого призначення. Сьогодні в фаховому коледжі ця система активно впроваджується викладачами, як один із способів дистанційного навчання.

Освітній ресурс IT-Universe дає можливість студентам активно брати участь on-line в вирішенні олімпіадних завдань тобто максимально перевірити набуті знання та придбати навички роботи з тестуючими інформаційними системами. Студенти спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» при вивченні дисципліни «Групова динаміка і комунікації» мають змогу брати участь у конкурсі «Управління IT-проектами».

Комплекс інформаційних систем і інформаційних технологій дає змогу ефективно використовувати можливості фахового коледжу, створити сприятливе освітнє середовище для здобуття студентами повноцінної сучасної освіти та власної самореалізації з подальшим навчанням у університеті,

академії, забезпечує можливість педагогічним працівникам як найкраще проявити свою професійну мобільність.

Література

1. Спілка Автоматизаторів Бізнесу: веб-сайт. URL: <http://www.unionba.com.ua/> (дата звернення: 23.10.2021).
2. ІТС : веб-сайт. URL: <https://its.1c.ua/> (дата звернення: 23.10.2021).

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Анастасія Даниленко

вчитель музичного мистецтва

Партизанський ліцей Слобожанської селищної ради Дніпровського району
Дніпропетровської області
adanilenk7@gmail.com

Закони ринкової економіки актуалізують проблему формування нового типу особистості – здатної діяти в невизначених і важко прогнозованих ситуаціях; при високих темпах зміни технологій, ноу-хау, виробництва; котра вміє демонструвати толерантність і гнучкість у комунікаційних форматах взаємодії; легко орієнтуватися в динамічному потоці інформації; проявляти вміння самостійно розв'язувати задачі; психологічно швидко перемикається, легко визначати своє місце в плані соціальних відносин. Дана особистість у багатьох національних концепціях та доктринах описується поняттям «мобільність».

Мобільність людини у світі розглядається, з одного боку, як чинник динамізму, посилення інтенсивності, мінливості соціальних процесів, з іншого – як чинник, що забезпечує стійкість, керованість розвитком суспільства.

Як зазначає дослідниця М. Пивоварова становлення і розвиток особистості відбувається в умовах керованої і неконтрольованої соціалізації. Керована соціалізація, як цілеспрямований, системний і керований державою процес, є обов'язком державних інституцій, зокрема - загальноосвітньої системи та забезпечується педагогом. Навчання та виховання рухливої поведінки та рухливих особистісних якостей має здійснюватися за

безпосередньої участі педагога, який сам володіє такими якостями. Звідси випливає, що мобільний особистісний розвиток педагога стає проблемою науки і практики психолого-педагогічного спрямування. З огляду на що на сучасному етапі формування мобільної особистості стає цільовою установкою системи освіти [3].

У педагогічній теорії та практиці мобільність розглядається як постійна потреба в новій інформації, саморозвитку; готовність до змін (місця роботи або проживання, дозвілля, тощо). Дослідниками виділено особистісні та професійні ознаки поняття «професійна мобільність» педагога, наводяться характеристики внутрішньої та зовнішньої професійної мобільності (внутрішня мобільність - це усвідомлена і мотивована готовність до зміни професійної діяльності, зовнішня мобільність педагога відображає конкретні форми, методи та способи його професійної діяльності в умовах праці, що змінюються).

Динаміка соціальної практики змушує розглядати феномен особистісної мобільності як певний вид (метод) її реагування на навколишню (минулу, теперішню, майбутню) реальність, що створює конкретну життєву стратегію поведінки та діяльності, певну позицію в житті людини з точки зору її відношення до світу, який водночас є особистою діяльністю.

Процес формування такої стратегії тісно пов'язаний з поведінкою екзистенційної спрямованості особистості, створеної в певні моменти життя видами, типами, рівнями мобілізації, вимогами адекватного захисту. З огляду на що безперервний цілісний процес соціалізації людини потребує посилення зусиль системи освіти у визначенні основних характеристик мобільної ідентичності та створення особливих умов для формування особистісних якостей педагога, відповідно до професійних специфікацій.

Н.В. Дяченко виділяє такі напрями формування професійної мобільності у сучасному суспільстві:

- 1) освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної праці (в основі даного виду професійної мобільності лежить кон'юнктура на ринку праці);

2) поява інтегрованих професій (наприклад, вчитель іноземної мови, що включає в себе знання таких видів діяльності, як соціальний працівник, соціолог, психолог, перекладач, дефектолог та ін., що дозволяє йому на базі однієї професії освоювати надалі перераховані види професійних знань як нові професії);

3) освоєння професій, що мають загально професійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист та ін.) [1].

На думку дослідниці з використанням всіх зазначених напрямів формування професійної мобільності буде спостерігатися тенденція поєднання спеціальностей і спеціалізацій у закладах вищої освіти. У такому поєднанні спеціальностей основна увага буде приділятися здобуттю більш широкого спектру компетентностей порівняно з іншими галузями освіти, де увага приділяється поглибленому засвоєнню спеціалізованих компетентностей [1].

Визначення функціонального призначення професійної мобільності в контексті інноваційної діяльності педагога впливає з розуміння ключових характеристик професійної мобільності, включаючи:

-активність як готовність до діяльності, освоєння нових форм і видів діяльності;

– адаптивність як здатність пристосовуватися до умов діяльності, що змінюються, основа професійно-педагогічної гнучкості;

– відкритість як схильність до нового, невідомого, відмова від стереотипів;

– комунікативність як здатність та готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності;

– компетентність як здатність глибоко орієнтуватися в теорії та практиці професійної діяльності, готовність до продовження навчання, самонавчання, саморозвитку, самоосвіти.

Доповнюючи перелічені характеристики, доречно звернутися до твердження Н.М. Шибанової про те, що основу професійної мобільності

сучасного педагога становить «ціннісно-смісловий конструкт особистості педагога, який представлений як інтегративна особистісна якість, що впливає на характер та динаміку професійної діяльності, а також на її результати» [2]. У зв'язку з цим важливим механізмом професійної мобільності педагога є ціннісно-сміслові самовизначення, мотивовані саморозвитком.

Здатність до саморозвитку – основа розвитку професійної мобільності педагога. Самореалізація, саморефлексія, самооцінка грають найважливішу роль у його професійній діяльності. З огляду на що завдання педагогічного вузу – підібрати методи та засоби формування потреби та прагнення до саморозвитку та озброїти ними майбутнього педагога. Так, розробка технології підготовки професійно-мобільного спеціаліста в умовах безперервної освіти повинна здійснюватися з урахуванням спрямованості його особистості, що розвивається, і включенням його в навчально-виховні ситуації, що мають значення для підготовки спеціаліста відповідного рівня компетентності.

В цілому слід зазначити, що педагогіка вищої школи будується на основі визнання права особистості на вибір власного шляху розвитку відповідно до своїх життєвих цінностей та устремлінь. Наявність мобільності свідчить про високу професійно-життєву підготовку фахівців. Ця якість має позитивну спрямованість, якщо узгоджується з професійною компетентністю. Але професійна мобільність багато в чому обумовлена мірою відповідності індивідуальних якостей та спрямованості особистості вимогам професії.

Література

1. Дяченко Н. В. Мобільність педагога як шлях реалізації положень концепції педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Надія Дяченко. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/553/497>
2. Шибанова Н. М. Профессиональная мобильность педагогов в контексте инновационного развития региональной системы дошкольного и начального общего образования [Електронний ресурс] / Наталья Шибанова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-mobilnost-pedagogov-v-kontekste-innovatsionnogo-razvitiya-regionalnoy-sistemy-doshkolnogo-i-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya>

3. Pivovarova M. Theorizing teacher mobility”: a critical review of literature [Електронний ресурс] / Margarita Pivovarova. URL: https://www.researchgate.net/publication/306242935_Theorizing_teacher_mobility_a_critical_review_of_literature

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

В'ячеслав Шинкаренко

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
forte-pianowww@ukr.net

Ірина Шинкаренко

асистент кафедри водогосподарської інженерії

Дніпровський державний аграрно-економічний університет
rnk.irina@gmail.com

Сучасна людина живе у світі, що стрімко змінюється. Процес глобалізації сьогодні висуває нові вимоги, нові правила, нові умови, яким людина повинна відповідати у всіх сферах діяльності та на всіх рівнях. Зміни відбуваються стрімко, зокрема й у галузі освіти. Педагог-професіонал має бути мобільним.

Поняття «професійна мобільність» досить велике та неоднозначне. На побутовому рівні воно характеризує внутрішню готовність людини до зміни професії. Що з'явилося у вітчизняній педагогічній та психологічній літературі на початку 80-х років. XX ст., спочатку воно означало здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опанувувати нову техніку і технологію, набувати відсутні знання і вміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності [1, с. 58].

Мобільність (англ. mobility; нім. mobilitat) – рухливість, здатність до швидкої зміни стану, становища; (Від латів. mobilis рухливий) – здатність до швидкого пересування, дії.

Мобільність людини у світі розглядається, з одного боку, як чинник динамізму, посилення інтенсивності, мінливості соціальних процесів і, з іншого боку, як чинник, що забезпечує стійкість, керованість розвитком суспільства.

Сьогодні потрібен педагог, здатний опанувати технологіями, що забезпечують індивідуалізацію освіти, досягнення запланованих результатів, мотивований на безперервне професійне вдосконалення, що демонструє інноваційну поведінку, здатність самостійно вирішувати складні завдання, керувати та швидко адаптуватися до умов, що змінюються.

У сучасних наукових дослідженнях вчені розглядали проблему професійної мобільності педагога з різних точок зору, використовуючи методологічні підходи.

Різні аспекти мобільності розглядали В. Андрєєв, Н. Василенко, О. Горанська, Т. Гордєєва, І. Зимня; педагогічні умови такого процесу вивчали Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Н. Латуша, Л. Сушенцева; вплив зовнішніх та внутрішніх чинників розглядали Л. Амірова, О. Любімова та ін. Але недостатнім є дослідження проблеми формування професійної мобільності викладачів.

Вивчення досвіду діяльності додаткової освіти, забезпечення їм безперервності розвитку професійної мобільності викладачів дозволило виділити характерні вимоги до нього: забезпечення системної інтеграції знань, діяльнісно-практична спрямованість освітньої діяльності, спрямованість освітньої діяльності на формування проектної культури викладачів, розвиток педагогічного потенціалу викладачі; індивідуалізація освітньої діяльності на користь формування професійної мобільності.

Сучасна ситуація на ринку праці, зростаючі вимоги до компетентності педагога, явища стандартизації та інтенсифікації професійної діяльності призводять до необхідності формування такої якості педагога, як індивідуальна професійна мобільність. У літературі розрізняють вертикальну та горизонтальну професійну мобільність фахівця. Перша більшою мірою пов'язана з кар'єрним зростанням, а друга розуміється як здатність працівника до ефективної професійної діяльності в умовах трудової реальності, що змінюється. Одним з аспектів професійної мобільності є зміна трудової позиції працівника, зумовлена зміною робочого місця, видів діяльності чи трудових

операцій. Виражена сучасна тенденція до розширення трудових функцій та швидкої зміни видів професійної діяльності педагога актуалізує проблему певної трансформації професійної позиції.

Так, Л. Горюнова вважає, що професійна мобільність включає триєдиний комплекс наступних складових:

- якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей;

- діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середу, результатом якої виступає самореалізація людини в професії та житті;

- процес перетворення людиною самого себе та навколишнього її професійного та життєвого середовища [2, с. 42].

Сьогодні більш вивчено різні аспекти формування професійної компетентності фахівців, у тому числі й педагогів. Але і в цих дослідженнях практично не торкаються аспектів їх співвідношення з професійною мобільністю. Водночас, узагальнюючи різноманітність думок та уявлень про професійну компетентність у науково-педагогічних роботах, у структурі цієї особистісної освіти можна виділити такі, на наш погляд, найбільш значущі, що визначають складові:

- когнітивну, яка є базовими, універсальними, фундаментальними, не схильні до швидкого «старіння» знання з тих областей, які виділяються як сфери ключових компетенцій для даного виду професійної діяльності;

- процесуально-діяльнісну, що забезпечує вміння оперативно та гнучко застосовувати у практичній діяльності свої знання, вирішувати будь-яке професійне завдання найбільш оптимальним та ефективним способом;

- організаційно-діяльнісну, основу якої становить здатність до самоорганізації, саморозвитку, що забезпечує фахівцю вміння постійно оновлювати свій арсенал знань та способів діяльності, організувати внутрішні та зовнішні ресурси, необхідні для вирішення конкретного поставленого професійного завдання. Важливою особливістю професійної

компетентності є також те, що вона передбачає мотиваційну, ціннісну та особистісно-психологічну спрямованість людини як фахівця на певну професійну діяльність. Інакше кажучи, професійно компетентна людина компетентна у конкретній, нехай навіть досить широкій сфері професійної діяльності. Інше питання, що у разі переходу в іншу професійну сферу такий фахівець, як правило, дуже швидко може стати професійно компетентним і в новій професійній галузі, оскільки він уже має механізми внутрішньої організації, необхідні для цього.

Література

1. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійнотехнічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / Лілія Леонідівна Сушенцева; за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 439 с.
2. Фамілярська Л. Л. Мобільність як перспективна складова освітнього процесу [Електронний ресурс] / Лариса Леонідівна Фамілярська. // Інформаційні технології і засоби навчання, № 41, вип. 3. – 2014. – Режим доступу: <http://goo.gl/hlfp2a>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ірина Крашеніннік
доктор філософії у галузі Освіта/Педагогіка
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
iryna.krasheninnik@gmail.com

У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів за спеціальністю «Професійна освіта (Цифрові технології)» постає багато завдань, до числа яких належить формування у здобувачів вищої освіти професійної мобільності.

Серед багатьох чинників, які зумовлюють його актуальність, європейські науковці [3] називають зокрема процес глобалізації та пов'язані з ним формування відкритого ринку праці і трудову міграцію. На їхню думку викладацька діяльність у цьому аспекті є менш гнучкою, оскільки: 1) професія вчителя/викладача має певні національні особливості, що ускладнюють переїзд до іншої країни; 2) освітні системи є доволі консервативними й допускають менше змін; 3) потреба в самореалізації та розвитку саме в педагогічній діяльності часто є більш значущим для особистості фактором, аніж потреба у підвищенні фінансового благополуччя, що зумовлює трудову міграцію [3, с. 251]. Науковці наголошують на необхідності перебудови освітніх програм підготовки вчителів та викладачів, щоб забезпечити формування в них компетентностей, потрібних для професійного розвитку та інноваційної діяльності в будь-якому культурному середовищі [3, с. 255].

Професійно-педагогічна мобільність є невід'ємним елементом кар'єрного шляху сучасного викладача й означає, що він / вона має можливість особистого та професійного розвитку. Важливе значення для цього має здатність і потреба в такому розвитку, а також наявність сприятливих умов, за яких викладач відчуває свою значущість в організації [4, с. 150].

Різні аспекти професійної мобільності вчителів, викладачів, менеджерів освіти досліджують Н. Білик, І. І. Горбачова, В. О. Гринько, Н. В. Дячок, О. М. Ієвлев, Р. Майборода, О. В. Малишевський, Р. М. Пріма, В. А. Ружицький та інші вітчизняні науковці. Зокрема, формуванню професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю присвячена дисертаційна робота О. В. Малишевського [1].

Більшість дослідників надають авторські визначення професійної мобільності педагога, проте дотримуючись поглядів на неї як на складну якість особистості. Зокрема О. В. Малишевський тлумачить професійну мобільність інженера-педагога комп'ютерного профілю як «системно-інтегративне утворення, пов'язане із діадичною взаємодією особистісних і професійних

цінностей і мотивів, готовністю до змін, здатністю до професійної творчості і креативності як змістотвірних елементів, що відтворюють проєктивне мислення фахівця і проявляються у здатності адаптуватися до вимог, планувати власну траєкторію розвитку і професійного зростання» [1, с. 91]. Дослідниця Пріма Р. М. зазначає, що у професійній мобільності майбутнього вчителя початкових класів поєднуються «мотиваційна цілеспрямованість, педагогічна гнучкість, потреба у професійній самореалізації через необхідний і достатній рівень професійної компетентності, самоефективності в інтенсивній діяльності, схильність до педагогічної творчості та готовність до інноваційних змін» [2, с. 12-13].

Науковці виділяють різні види професійної мобільності, зокрема: внутрішня (в межах педагогічної діяльності); зовнішня (між освітою й іншими сферами діяльності); «рольова» (зміна структури діяльності та виконуваних функцій); «маятникова» (періодичне повернення до певних видів діяльності); «вертикальна» (рух уверх або вниз у кваліфікаційно-фаховій структурі) «горизонтальна» (соціальне переміщення без якісної зміни професії і кваліфікації) [2, с. 38-39].

Аналіз наявних досліджень дозволяє зробити висновок, що у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів цифрових (комп'ютерних) технологій за спеціальністю «Професійна освіта (Цифрові технології)» в педагогічному університеті необхідно враховувати два аспекти: 1) формування у здобувачів вищої освіти особистої професійно-педагогічної мобільності; 2) набуття ними фахових компетентностей, необхідних для педагогічної діяльності з формування професійної мобільності у студентів закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти.

З огляду на наведені визначення вважаємо, що особиста професійно-педагогічна мобільність включає мотиваційно-ціннісний (наявність відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій), когнітивний (наявність необхідних знань) та діяльнісний (здатність до професійної мобільності) компоненти. Для їх

формування доцільно: 1) розпочати ознайомлення здобувачів вищої освіти з явищем професійної мобільності вже на першому курсі (наприклад, ввести відповідні питання/теми до навчальних дисциплін «Вступ до фаху» або «Менеджмент досягнення результату»); 2) розглядати дотичні питання у змісті дисциплін психолого-педагогічного та «комп'ютерного» спрямування, роз'яснюючи можливості професійної мобільності в галузях освіти та інформаційних технологій; 3) для формування практичних здатностей ввести до програм виробних практик завдання на дослідження можливостей професійної мобільності на підприємствах та в закладах освіти, на проектування кар'єрного шляху в галузях освіти та інформаційних технологій; 4) запровадити систему тренінгів для формування мотивації до професійного розвитку та психологічної готовності до професійної мобільності.

Особиста професійно-педагогічна мобільність є необхідною, але недостатньою умовою педагогічної діяльності з формування професійної мобільності у студентів закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, яка передбачає зокрема володіння відповідним методичним інструментарієм. У зв'язку з цим доцільно ввести теми, в яких розкривається сутність професійної мобільності працівників галузі інформаційних технологій та методика її формування, до змісту дисципліни «Методика професійного навчання».

Наостанок зазначимо, що у процесі бесід зі здобувачами вищої освіти спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)» було виявлено низький рівень обізнаності з питань професійної мобільності. Це зумовлює актуальність коректив, схарактеризованих вище.

Література

1. Малишевський О.В. Система формування професійної мобільності майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 593 с.

2. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2010. 464 с.
3. Iucu R., Pânișoară I.-O., Pânișoară G. The Professional Mobility of Teachers – new tendencies in the global society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 11. Pp. 251-255. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.071>.
4. Zamir S. A Teaching Career: Mobility and Stagnation. *Athens Journal of Education*. 2018. Vol. 5, No. 2. Pp. 145-160. <https://doi.org/10.30958/aje.5-2-3>.

ГУМАНІТАРНІ СКЛАДОВІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Леонід Цубов

кандидат історичних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

tsubov@gmail.com

Євгенія Журавська

студентка

Національний університет «Львівська політехніка»

zhenya.zhuravska@gmail.com

З кожним роком на ринку праці затребуваність на програмістів і розробників в галузі інформаційних технологій зростає. ІТ-спеціалісти потрібні у будь-якій сфері діяльності, до прикладу, у сільському господарстві, в банківській справі, і, найголовніше, в самій ІТ-індустрії. Навчання на ці спеціальності у вищому освітньому закладі є надзвичайно корисним, адже студенти отримують фундаментальні знання з галузі математики та програмування, а також вивчають гуманітарні предмети.

Але також важливими критеріями, що визначають конкурентоспроможність ІТ-фахівця-випускника вищого освітнього закладу, є його компетентність, як загальна так і професійна, яка характеризується професійною мобільністю. Одним з факторів умов формування такої мобільності є вивчення майбутніми ІТ-фахівцями гуманітарних предметів, що

значно розширить їх професійну мобільність в галузі інформаційних технологій у майбутньому.

Термін «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання. Знання гуманітарних складових допомагають у формуванні та розвитку даного процесу.

Поняття «професійна мобільність фахівця» відображає важливу професійну якість, яка має формуватися під час професійної підготовки умовах сучасного вищого освітнього закладу. У великому психологічному словнику професійна мобільність визначається як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких не вистачає, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності» [2, с. 24].

Особливої уваги в створенні умов для формування професійної мобільності в освітньому процесі у майбутніх ІТ-фахівців надається гуманітарній складові освітньої програми.

Гуманітарні науки – напрям досліджень, предметом яких є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене. До таких наук відносяться такі предмети як мова, філософія, історія, політологія і т.д. [1].

Рідна мова є важливою для кожної людини як елемент культурної свідомості, а також є найголовнішим засобом спілкування між людьми. Спеціаліст будь-якої галузі повинен вміти грамотно та чітко висловлювати власну думку, як усно, так і письмово. Додатково, наша державна мова сприяє розвитку української нації, культури та традицій [3].

Знання англійської мови є також обов'язковим для ІТ-спеціаліста. Так склалося, що мова ІТ-спеціалістів і рідна мова написання книжок про програмування – англійська. Відповідно, всі інноваційні книжки, методичні довідники, посібники, інструктажі й технічна документація до програмного забезпечення – все, що потрібно для якісної роботи розробника, написані цією мовою. Також велика кількість компаній працюють з клієнтами з інших країн. Спосіб комунікації між ними є саме спілкування англійською мовою [5].

Додатково, великим плюсом буде знання будь-якої іншої іноземної мови, наприклад, німецької, французької й т.д.

Вивчаючи історичне минуле, людина не розчиняється серед інших народів, а отже – не втрачає свою ідентичність. Знаючи своє минуле, можна легко усвідомити сенс власного існування, зрозуміти власні проблеми та помилки, а також знайти шляхи їх вирішення. Такі предмети як політологія, психологія, соціологія та філософія сприяють інтелектуальному розвитку, формуванню світогляду, самоактуалізації, визначенню власних цінностей та духовному збагаченню. Ці знання допоможуть в абсолютно усіх сферах діяльності, особливо у тих, які орієнтовані на взаємодію з іншими людьми, адже покращуються комунікативні навички, спосіб мислення та висловлення [4].

Отже, гуманітарні складові є надзвичайно важливими у формуванні професійної мобільності майбутніх ІТ-спеціалістів. Вони мають бути обов'язковими для вивчення у вищих освітніх закладах, адже допомагають не лише у робочому процесі, але й у житті загалом.

Література

1. Гуманітарні науки. [Електронний ресурс]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%BD%D1%96_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8.
2. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М. : Прайм-Евроник, 2003. 672 с.
3. Роль мови в суспільному житті. [Електронний ресурс] URL: <https://www.dilovamova.com/index.php?page=4&dmua=1&tdmua=%D0%EE%EB%FC%EC%EE%E2%E8%E2%F1%F3%F1%EF%B3%EB%FC%ED%EE%EC%F3%E6%E8%F2%F2%B3>.
4. Філософія, політологія, соціологія. [Електронний ресурс]/ URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/8568/1/20171004_104_0063.pdf.
5. Чому англійська обов'язкова для ІТ-спеціаліста. [Електронний ресурс] : – URL: <https://frontend.lviv.ua/chomu-anglijska-obovyazkova-dlya-it-specialista>.

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Тетяна Рузяк

аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»

tania10923@ukr.net

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі та соціально-економічних умовах значно зростають вимоги до професійних та особистісних якостей фахівця, що забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації та кар'єрі. Тому якісна професійна освіта за таких умов повинна формуватися за допомогою інтеграційних процесів. Як зазначає Ю. Козловський «якість засвоєння знань залежить від ступеня їх інтегрованості. Наприклад, об'єктами інтеграції знань можуть виступати поняття, теми, навчальні курси. В сучасній педагогічній практиці спостерігаються численні спроби інтеграції цілих масивів знань (два-три навчальні предмети в один, трансформація гібридних наук у навчальні курси тощо). Основною і базовою вже ж таки повинна бути інтеграція понять» [5, с. 107].

Актуальність формування мобільної, культурної та конкурентоспроможної особистості полягає у тому, що ринок праці на сучасному етапі ставить до молодого покоління фахівців високі вимоги. Все частіше ринок формує замовлення на фахівців, які не лише досконало володіють своїм фахом, а й є носіями низки конкретних якостей, серед яких чільне місце посідають творчість, ініціативність, наполегливість, лідерство, адекватне сприйняття, мобільне реагування на нові фактори, самостійність у прийнятті рішень, що визначають соціальну та професійну мобільність особистості.

Практичне розв'язання завдань підготовки культурного та професійно мобільного фахівця потребує глибокого теоретичного аналізу понять професійної культури та професійної мобільності, механізмів їх реалізації у навчальному процесі закладів професійної освіти сфери обслуговування, визначення факторів та умов, що її зумовлюють. Першочергового значення при цьому набувають завдання з'ясування загальних підходів щодо визначення сутності понять професійна культура та професійна мобільність, їх структури та основних характеристик.

Формування цілей статті. Метою статті є визначення сутності понять «професійна мобільність фахівця» та «професійна культура фахівця», їх ролі, як важливих професійних якостей, у підготовці майбутніх фахівців сфери обслуговування, як необхідної умови забезпечення конкурентоздатності на ринку праці, успішність у професійній самореалізації та кар'єрі на основі інтегративного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

У науково-педагогічній літературі відображена низка питань щодо формування загальної та професійної культури фахівця (Г. Балл, Г. Васянович, С. Гончаренко, Г. Дегтярьова, Г. Дудка, І. Зязюн, М. Лобурю, Л. Руденко та ін.), професійної мобільності як складової суспільного життя (Б. Барбер, Ю. Веніг, Е. Гідденс, П. Сорокін, В. Шубкін та ін.), проблеми соціальної, виховної, академічної та інших видів мобільності (Н. Броньова, Т. Дегтярьова, С. Кугеля, М. Таланчук, Л. Хахуліна та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Термін «професійна культура особистості» у понятійному апараті педагогіки порівняно новий. Уперше із широким використанням поняття

професійної культури ми зустрічаємося в дослідженнях, пов'язаних із виробничою педагогікою [2, с.163—171].

Культура в усій повноті, в тому числі і професійна, може бути представлена лише за умови синтезу різних уявлень про неї. Тому в процесі осмислення сутності професійної культури доцільно використовувати кілька взаємодоповнюючих концепцій, які дозволяють досліджувати різні грані даного феномену.

На професійну культуру впливають соціально-економічні умови. Прогрес будь-якого суспільства нерозривно пов'язаний із розвитком його духовно-етичного потенціалу як основи добротворчої, творчої діяльності людини. Без інтегрованого духовного початку людина в будь-якій сфері діяльності стає непередбачуваною, може бути навіть аморальною, асоціальною [3, с. 46—47].

До складу професійної культури включають п'ять найбільш значних структурних одиниць, серед яких: професійно-діяльний тезаурус або доктринальне ядро знань; уміння виділяти професійну ситуацію з різноманіття інших; розуміння та осмислення суті і цінності отримуваних знань (філософія професійної діяльності); уміння застосовувати всю номенклатуру засобів і методів професійної діяльності; готовність до саморозвитку і самовдосконалення (уміння рефлексій).

Професійна культура – «інтегративне поняття, яке відображає досягнутий у трудовій діяльності рівень майстерності; означає творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень і їх оцінки одночасно з двох позицій – конкретно-технологічної і соціокультурної; формується на основі конструктивного об'єднання професійної та соціальної компетентності» [6, с. 226].

До змісту поняття «професійна мобільність», на думку Л. Сушенцевої, належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо. Під професійною мобільністю розуміють готовність фахівця до зміни виконуваних професійних

завдань, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності [7, с. 128].

Є. Іванченко розуміє професійну мобільність майбутніх фахівців як інтегровану якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань [4, с. 31]. Вважаємо, що для майбутнього фахівця сфери обслуговування здатність успішно переключатися з одного виду діяльності на інший є особливо необхідною.

Високі вимоги до фахівців сфери обслуговування, громадського харчування і торгівлі, сфери обслуговування населення підкреслюють актуальність переходу від вузькопрофільних професій до професій широкого профілю — складних та інтегрованих. Випускники закладів професійно-технічної освіти мають стати свідомими повноправними суб'єктами ринку праці та виступати і як наймані робітники, і як роботодавці — керівники підприємств у сфері малого бізнесу, техніки-технологи, товаровознавці — комерсанти, молодші спеціалісти. У сфері торгівлі громадського харчування і послуг соціально-економічні зміни призвели до підготовки спеціаліста інтегрованих професій, який оволодіває суміжними професіями [1, с. 156]. Наприклад, бармен-офіціант, кухар-кондитер-касир, кухар-комірник, кухар-офіціант тощо. Характерною для них є підготовка робітників за професіями широкого профілю, яка має забезпечувати одержання широкого кола базових професійних навичок і вмінь, що відповідають усьому діапазону робіт за певною професією.

Таким чином професійна культура та професійна мобільність інтегративні поняття, що розглядаються як соціокультурне явище та як особистісно-діяльнісна характеристика майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що професійна культура та професійна мобільність майбутніх фахівців сфери обслуговування виявляється в здатності успішно змінювати види діяльності у сфері надання послуг; у володінні високим рівнем культурних та фахових знань, досвідом їх удосконалення й самостійного набуття; у готовності до саморозвитку в діяльності. Саме тому професійна культура та професійна мобільність майбутнього фахівців сфери обслуговування є надзвичайно важливими якостями при виникненні різних проблемних ситуацій, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності.

Література

1. Беляева А. П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2002. С. 156.
2. Бідюк Н. М. Можливості використання зарубіжного досвіду у реформуванні вищої технічної школи в Україні. Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Вип. 3. Київ, 1999. С.163—171.
3. Ибрагимова Л. А. Поликультурное образование и воспитание толерантности учащихся. Среднее профессиональное образование. 2003. № 5. С. 46-47.
4. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти». Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2005. – 262 с.
5. Козловський Ю. М. Професійна інтегродологія в системі наук про освіту. Педагогічний альманах : збірник наукових праць ; редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 34. С. 107.
6. Культурологія. За заг. ред. В. М. Пічі. Львів : Магнолія плюс, 2003. С. 226.
7. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема. Креативна педагогіка : наук.-метод. журн. 2011. Вип. 1. С. 129-136.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Олена Болгар

викладач педагогіки вищої категорії, методист

КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»

Olen547@ukr.net

Освіта – найцінніший ресурс, на якому ґрунтується інтелектуальний, духовний, фізичний і культурний розвиток особистості, її успішна соціалізація, економічний добробут, розвиток суспільства. Саме освіта визначає конкурентоспроможність держави. Відмітимо, що основою сучасної інноваційної освітньої парадигми стають такі ключові компоненти, як саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, самопроєктування. Збільшується відповідальність учителя за результати власної праці. У даний час суб'єкт професійно-педагогічної діяльності повинен уміти керувати освітніми процесами, проєктувати та реалізовувати на практиці освітні ситуації нового типу, що постійно розвиваються і вдосконалюються, орієнтуючись, насамперед, на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію традиційних знань, умінь, навичок. Таким чином, педагог стає активним організатором освітнього процесу, здатним гнучко адаптуватися до мінливих умов професійно-педагогічної діяльності.

Сьогоднішня реальність показує, що без наявності добре розвиненої професійної мобільності педагог не має перспективи професійного зростання.

Мобільність у сучасному освітньому середовищі виявляється в готовності педагога до змін у суспільній освітній політиці, здатності орієнтуватися в педагогічному просторі відповідно до актуалізованих завдань та сприяє підвищенню рівня його адаптаційних можливостей, формує підґрунтя творчої педагогічної діяльності [3].

Проведене нами дослідження показало, що формування професійної мобільності в процесі професійної підготовки майбутнього педагога буде

ефективним, якщо буде виявлено ключові компетенції, метапрофесійні якості і особливості формування майбутнього професійно мобільного педагога. Наявність професійної мобільності передбачає готовність майбутнього педагога до зміни виконуваних професійних завдань, місця роботи, здатність швидко розв'язувати педагогічні ситуації, освоювати нові педагогічні технології навчання.

Професійна мобільність передбачає професійну активність педагога за допомогою різних педагогічних дій, що допомагають йому вирішувати завдання навчання, виховання і розвитку учня. Така активність включає в себе шість компонентів: гностичний (здобуття і накопичення нових знань про закони і механізми функціонування педагогічної системи), проектувальний (проектування цілей викладання предмету і способів їх досягнення, планування освітнього процесу, етапів формування розумових дій, передбачення можливих утруднень в учнів під час вивчення предмета і шляхів їх подолання), конструктивний (відбір і композиційна побудова змісту навчального предмета, форм і методів проведення занять, підбір і розробка системи завдань відповідно до поставленої мети, планування змісту з урахуванням міжпредметних зв'язків, вибір раціональної структури заняття в залежності від мети, змісту і рівня розвитку учнів, вибір форм і методів контролю навченості учнів), організаційний (організація активних форм навчання: дискусій, ділових і рольових ігор, тренінгів; використання педагогічних методів, адекватних тій чи іншій ситуації; організація самостійної роботи учнів на занятті; використання технічних засобів навчання; чіткий виклад змісту навчального матеріалу, виділення ключових понять; використання елементів проблемного навчання), комунікативний (дії, пов'язані із встановленням педагогічно доцільних взаємовідносин між суб'єктами педагогічного процесу), соціально-психологічний (дисциплінування учнів, стимулювання до активної навчально-пізнавальної діяльності, встановлення атмосфери співробітництва, оцінка рівня розвитку групи та визначення її лідерів і неформальної структури,

конструктивне вирішення конфліктів, управління психологічним станом учнів, саморегуляція власних психічних станів, встановлення і підтримка ділових стосунків з колегами, учнями, адміністрацією) [4].

Таким чином, професійна мобільність педагога – це певний триплекс, що включає: якості його особистості, що забезпечують його внутрішній розвиток через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей; його професійну діяльність, детерміновану подіями, що змінюють середовище і результатом якої виступає самореалізація педагога в житті та професії; процес перетворення педагогом учнів, самого себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища.

За таких умов виникає необхідність вивчення професійної мобільності педагога професійного навчання на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цільовизначення, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища.

Водночас є необхідність спеціальної організації процесу формування професійної мобільності як синтезу розвитку ключових професійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання, їх здатності вирішувати професійно-педагогічні завдання освітнього процесу і вдосконалювати зміст фахових дисциплін і навчального процесу в цілому.

Професійна мобільність майбутнього вчителя, на думку Н. Луцан, проявлятиметься за умов, коли студент буде здатний самостійно знаходити способи вирішення конкретних дидактичних завдань і виявляти нетрадиційне мислення, пропонувати оригінальні рішення [2].

Професійна мобільність майбутнього фахівця – це здатність до сприйняття змін, відкритість до нового, готовність долати зовнішні та внутрішні перешкоди у професійному становленні [1].

Важливою складовою професійної мобільності є високий рівень вияву професійних знань і вмінь у практичній діяльності.

Якісний результат вищої освіти досягається завдяки компетентнісному підходу до організації освітнього процесу та виражається в готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності, стійкій мотивації до продуктивної діяльності.

Професійна мобільність може розглядатися не лише як складова якісної підготовки майбутніх педагогів, а й як критерій її результативності.

Важливо відзначити, що формування професійної мобільності майбутніх педагогів розпочинається в період їх навчання в старших класах закладів загальної середньої освіти (поглиблене вивчення профільних навчальних предметів, свідомий вибір професії).

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Луцан Н. І. Педагогічні умови формування професійної мобільності вихователя дошкільного закладу / Н. І. Луцан // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. 2014. Вип. 1.45. (Серія "Педагогічні науки"). С. 87–89.
3. Пріма Р. М. Компонентно-структурний аналіз сутнісної характеристики феномена "професійна мобільність учителя" / Р. П. Пріма // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Випуск 8. (Серія №11 "Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління"). С. 146–151.
4. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII [Електронний ресурс] // Верховна рада України : офіційний веб-портал. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІТ-ФАХІВЦЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Саміра Султанова

аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»

samirkasult@gmail.com

Вимоги ринку праці та високі вимоги до конкурентоспроможності у випускників ІТ-напряму є досить актуальною темою, адже випускник одразу ще не готовий до тих професійних вимог, які диктують працедавці, до яких, окрім основних практичних фахових умінь, відносять швидку адаптацію, спроможність самостійно та якісно розв'язувати фахові завдання, високі комунікативні уміння та навички, а також робота в команді.

Отож, молодий ІТ-фахівець має володіти таким навиком як професійна мобільність ще зі стін освітнього закладу. Все це вимагає розробки таких освітніх програм, де усі ці навички та компетенції будуть засвоєнні студентом ще до того, як він ступить на професійний шлях.

Саме завдяки правильній організації освітнього процесу у студента виробляються фахові практичні навички, тому викладач добре має продумати стратегію поєднання теоретичного матеріалу з практичною цінністю для майбутнього ІТ-фахівця, де той, в свою чергу, має відчувати під час виконання завдань практичного характеру їхню приналежність до реального професійного життя. Такий метод ведення практичних занять вимагає використання нових наукових розробок і досліджень у педагогічній сфері та таких дидактичних завдань які мають бути практичноорієнтовані та враховані у модернізації освіти щодо підготовки сучасних ІТ-фахівців.

Адже формування конкурентоспроможності фахівців ІТ-галузі має базуватися на навчанні практичних навичок саме в стінах освітнього закладу, а не на робочому місці. Роботодавці не готові чекати рік чи два допоки молодий спеціаліст вивчатиме всі тонкощі своєї професії. За сучасними вимогами ринку праці випускники мають вже занурюватися у професійну діяльність і показувати високі результати своєї продуктивності.

Отож, важливим чинником при відборі змісту, форм, способів та методів навчання, побудові логіки вивчення навчального матеріалу, розробці технологій навчання з метою підвищення ефективності навчально-практичної діяльності має стати орієнтація на потреби й запити суб'єктів як навчання так і самих роботодавців з правильним вибором та врахуваннями ефективних методів, засобів і форм діяльності, що відповідатимуть поставленим завданням, особливостям й можливостям самих студентів. Саме тому модернізація освітнього простору в сучасному ритмі життя суспільства та за вимогами запитів ринку праці має зосередитися на підготовці не тільки теоретично спрямованого на одну сферу діяльності фахівців, а на таких, які мають оволодіти знаннями з різних сфер, адже на ринку праці підвищується запит саме на професійномобільних фахівців, не є винятком і сфера ІТ.

Також варто наголосити, що професійна мобільність мотивує внутрішній механізм удосконалення людини та її діяльності, а отже – відбувається самовдосконалення та самореалізація як у професійній діяльності так і самого життєвого середовища особистості.

З точки зору психології, професійна мобільність – це здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання та уміння, яких не вистачає, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності.

У великому психологічному словнику професійна мобільність визначається як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких не вистачає, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності» [2, с. 24].

На спрямованість переходу до практично-продуктивних методів навчання вказує науковець І. Підласий, та визначає їх як систему навчання, що посилена практикою і вільна від усього, що заважає досягненню мети, та характеризується як цілеспрямована. Продуктивне, на думку І. Підласого «означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному

рівні знання та вміння». Дослідник наголошує, що основним продуктом навчальної підготовки є людина, особистість. Продуктивне навчання І. Підласий характеризує як «прямий успішний рух до наміченої цілі» [3, с. 239].

Продуктивно-практичне навчання стає чудовим шляхом для творчої та конструктивної діяльності майбутнього ІТ-фахівця, адже допомагає освоїти ті навички та вміння, які стануть в майбутньому особистісно-орієнтованими в професії та спонукатимуть до самоосвіти та саморозвитку, а отже – фахівець набуватиме навичок професійної мобільності. На цьому також наголошують науковці А. Власюк та П. Грицюк: «ІТ-фахівець повинен мати особливе професійне мислення, головними характеристиками якого є критичне ставлення до досягнутого, здатність пропонувати нове й уміння врахувати впливи всіх значимих внутрішніх і зовнішніх факторів, що забезпечують надійне функціонування запропонованого. Розвинений творчий фаховий стиль мислення вдосконалюється протягом всієї професійної діяльності, але його основи закладаються знаннями фундаментальних наук, у яких розроблено потужний арсенал методів розв'язання складних проблем, що виникають у процесі пізнання: методи аналізу й синтезу, індукції й дедукції, реконструкції, моделювання тощо» [1, с. 112].

Загалом, заклади освіти мають великі можливості для підготовки професійномобільного ІТ-спеціаліста у процесі аудиторних занять (проведення лекцій та семінарських занять), практик, стажування за кордоном, науково-практичних конференцій тощо. Отож, освітнім закладам, які готують спеціалістів ІТ-сфери потрібно враховувати такі теоретично-практичні матеріали у навчанні, які спонукатимуть студента до здатності опановувати нові технології, що забезпечують індивідуалізацію, орієнтацію на досягнення запланованих результатів, вмотивування на безперервне професійне вдосконалення, інноваційну поведінку, здатність самостійно вирішувати складні завдання, керувати, швидко адаптуватися до змінних умов, виробленню вміння організовувати виконання певних завдань, уміння спілкуватися, як на

побутовому рівні, так і на професійному. Саме ці компоненти мають бути спрямовані на готовність майбутніх ІТ-фахівців мобілізувати свій внутрішній потенціал в ситуаціях, пов'язаних з професійною мобільністю, адже це допоможе в подальшому швидко соціалізуватись та адаптуватись в сфері професійної діяльності.

Література

1. Власюк А.П., Грицюк П.М. Підготовка фахівців з інформаційних технологій у контексті сучасних вимог // Нова педагогічна думка. Науково-методичний журнал – 2013, №1. Частина 1. – с. 109 – 114.
2. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. - М. : Прайм-Еврознак, 2003. - 672 с.
3. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ – ПРІОРИТЕТІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ольга Виноградова, Катерина Шахова, Людмила Писарєва
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
olnivin@gmail.com

*Велике слово – ШКОЛА! Це скарб найкращий кожного народу,
це ключ золотий, що розмикає пута несвідомості,
це шлях до волі, до науки, до добробуту.
У вселюдському житті тільки той народ і бере перемогу,
який має найкращу школу
(Софія Русова)*

Провідною метою кожної освітньої реформи, в тому числі нинішньої, є підвищення якості освіти та професійної діяльності вчителя. Які ж чинники забезпечують якість початкової ланки загальної середньої освіти? Назвемо найвпливовіші з них: повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей

молодшого шкільного віку; різнобічне використання досягнень дошкільного періоду; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів; технологічність методик навчання; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

Сучасне суспільство зацікавлене в такому фахівцеві, який уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми, застосовувати знання, одержані у процесі навчання; володіє критичним і творчим мисленням, сформованим у процесі освіти; адаптивний, уміє здобувати нові знання, здібний до самонавчання, самоосвіти.

Поняття «професійна мобільність» – це «здатність і готовність особистості досить швидко і успішно оволодівати новою технікою і технологією, «купувати» відсутні знання і вміння, щоб забезпечити ефективність нової професійної діяльності» [1]. Мобільний учитель – це вчитель-лідер, який знаходить час для саморозвитку та зростання.

А в чому це виражається? На нашу думку у впевненості в собі при публічних виступах, способах взаємин із оточуючими людьми, учнями, в манерах взаємодії з людьми. Це людина, яка готова відповісти на питання: «Чи готовий я переосмислити методи навчання? Чи готовий я вивчати нові ідеї і нові концепції? Чи готовий я по-новому поглянути на предмети, які викладаю своїм учням?!».

Аналіз досліджень науковців (Л.Горюнова, Б.Ігошев, Н.Кічук, С. Кугель, О.Нікітіна, Р.Ривкіна, Р.Пріма, Л.Сушенцева та ін.) засвідчує, що професійна мобільність у педагогічній сфері має особливості, пов'язані зі специфікою професійної діяльності і виявляється у готовності та здатності до змін, зокрема, на трьох рівнях:

- на рівні якостей особистості (цілеспрямованість, відкритість до змін, наполегливість, здатність до самопізнання, самостійність, самокритичність),

- на рівні характеристик діяльності (адаптивність, гнучкість, уміння прогнозувати, досягати успіхів, креативність),
- на рівні процесів професійного розвитку та самовдосконалення (готовність до змін, адекватні уявлення про свої можливості, змобілізованість щодо зміни ситуацій, передбачення можливих результатів тощо) [1].

Соціально-професійна мобільність вчителя початкової школи проявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності у сучасній школі та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає: 1) відкритість людини по відношенню до нового, впевненість у своїх силах в процесі його засвоєння; 2) широту і багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого; 3) гнучкість настанов особистості вчителя, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються; 4) критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи [2]. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для рішення педагогічної задачі технологію – все це визначає мобільність педагога вчителя початкової школи.

Розглядаючи професійну мобільність як рушійну силу активності суб'єкта освітньої діяльності, науковці відзначають, що у пошуку власного сенсу в обраній, засвоюваній та вже виконуваній трудовій діяльності й міститься змістовна характеристика професійного самовизначення особистості [3]. Враховуючи сутнісні характеристики феномену «професійна мобільність учителя» школи I ступеня, дозволяє розглядати його у кількох значеннях. По-перше, у широкому значенні – це ознака інтелектуальної рухливості педагога, здатності до швидкої адаптації, тобто адаптаційна активність, спроможність при цьому знаходити потрібні форми діяльності – адаптаційна мобільність: зміни статусу, категорії, підготовленість до продуктивного саморозвитку,

готовність та здатність учителя до набуття нових професійних знань, умінь, навичок; уміння швидко орієнтуватися у ситуації, самоактуалізуватися, саморегулюватися, самоорганізовуватися, самоконтролюватися. Вочевидь, мова йде про індивіда, який має певну потребу і потенціал самореалізації, самовдосконалення у певному професійному середовищі. По-друге, у вузькому розумінні, професійна мобільність пов'язана з безпосереднім швидким виконанням конкретних посадових завдань.

З огляду на вищезазначене цілком правомірно розглядати професійну мобільність як складне індивідуально – технологічне утворення, що інтегрує дві підсистеми. По-перше, якості особистості, що визначають професійну мобільність, розвивають внутрішні потреби у професійній мобільності (суб'єктивний чинник особистості): а) професійна придатність; б) професійно важливі якості; в) професійна культура; г) академічна мобільність (мобільність знань, здатність навчатися, накопичувати, поновлювати знання, творчо застосовувати професійний досвід), реалізувати і підтримувати нове в освітянській сфері, виявлення професійної відкритості навчанню у поєднанні з самостійними творчими успіхами; д) професійна компетентність. По-друге, середовище, розглядаємо як професійну мобільність через: 1) здатність особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою й технологією, набувати знання та уміння, які забезпечують його ефективність; 2) рухливість особистості, спроможність її до динамічного нарощування власного ресурсу; 3) ознаку кар'єрного розвитку індивіда; 4) процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу [4; 5].

Проведені нами дослідження свідчать, що непрофесійність вчителів як основну проблему школи, де навчаються діти, зазначають щонайбільше до 3% батьків у містах та удвічі меншу в селах – 1,1% анкетованих, що свідчить про загалом високу оцінку фаховості вчителя серед батьків. Однією з форм професійного зростання є підвищення кваліфікації, яке здійснюється на базі нашої академії за різними освітніми програмами. Наступний пріоритет у

навчанні та підвищенні кваліфікації педагогів, якому варто приділити увагу, – це застосування нових форм організації роботи учнів на заняттях. Вчителі рідко організують роботу учнів у групах, дещо частіше – у парах. В основному в класі переважає колективна та індивідуальна робота. Варто акцентувати увагу на збалансованому застосуванні різних форм організації роботи, важливості розуміння сильних та слабких сторін кожної з них, а також умінні застосовувати відповідну форму для досягнення максимального навчального ефекту.

Таким чином, підвищення кваліфікації педагогів має передбачати курс з методів викладання та організації динамічного процесу навчання, що відповідають змісту, цілям та принципам реформи «Нова українська школа», а також забезпечують формування наскрізних умінь та ключових компетентностей. Відповідно професійна мобільність педагога – постає у здатності до сприйняття та участі у змінах, відкритості до нового, готовності долати зовнішні та внутрішні перешкоди у професійному становленні та саморозвитку.

Література

1. Тимченко О. В. Професійна мобільність – один із критеріїв якісної підготовки майбутніх педагогів. Народна освіта. Електронне наукове видання. URL; https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5935
2. Про освіту. Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с. URL; [http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1)
4. Концепція «Нова українська школа»: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/>
5. Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ МОН України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Людмила Швидун
старший викладач

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
lshvyd@dano.dp.ua

Кількість людей, які продовжують навчатися після закінчення традиційного навчання, у світі постійно зростає. Передумовами такого феномену є трансформації в економічному житті країн, конкуренція на ринку праці, процеси глобалізації та інформатизації.

Для повноцінного функціонування в сучасному суспільстві знань та технологій людина повинна постійно поповнювати і поглиблювати свої знання, розширювати світогляд, брати участь у справах суспільства. Розширення функцій та відповідно сфер діяльності освіти для дорослих, на наш погляд, є загальносвітовою та загальноєвропейською тенденцією, що створює соціокультурні передумови для інноваційного розвитку даної освітньої галузі.

У цих умовах гостро постало питання мобільності, зокрема, професійної, що передбачає адаптацію людини у світі професійних відносин, її конкурентоспроможність. Зауважимо, що проблема професійної мобільності не нова, в основному вона була предметом соціологічних досліджень. У психології мобільність тлумачиться як рухливість, здатність індивіда до руху через пізнання та професійні сфери; у соціології – як найважливіший аспект соціалізації людини, постійна потреба в новій інформації, реакція на різноманітність стимулів, готовність до зміни місця роботи або проживання, належність до соціальної групи; в акмеології - як внутрішнє самовдосконалення особи, засноване на стабільних цінностях і потребі в саморозвитку.

Під розвитком професійної мобільності педагога науковці розуміють процес набуття нових та вдосконалення вже існуючих компетенцій, знань, умінь та навичок, які він використовує або буде використовувати в своїй професійній діяльності. Становлення й розвиток професійної мобільності

педагога забезпечується особистісним творчим перетворенням освітньої й професійно-педагогічної дійсності. На думку І. Шпекторенка професійна мобільність визначається приналежністю індивіда до професійної (соціально-професійної) групи і володіння певними повноваженнями, посадовою компетентністю залежно від внутрішньої ієрархії організаційної структури та руху в ній [3].

Професійно-педагогічну мобільність В. Сидоренко трактує як здатність фахівця адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на потрібні її форми; розвивати компетентності і набувати компетенції для ефективної, майстерної і випереджувальної діяльності; швидко самоорганізовуватися, адаптуватися й змінюватися відповідно до соціокультурних потреб, компетентно, творчо працювати, приймаючи нестандартні рішення в ситуаціях ринкової конкуренції, уникаючи стереотипізації і шаблону [2].

Ми вважаємо, що розвиток професійної мобільності - це безперервний процес оновлення знань та вдосконалення професійних компетенцій, який зумовлений ускладненням та мобільністю сучасного суспільного життя, розширенням сфер діяльності людини, обмеженням набутих компетентностей, що, в свою чергу, зумовлює необхідність розвитку професійної мобільності педагогів також у системі післядипломної освіти.

Найбільш актуальною проблемою є виокремлення післядипломної освіти та в її складі – післядипломної педагогічної освіти як самостійної сфери освітньої діяльності. Післядипломна освіта відрізняється від загальної освіти специфікою змісту, концептуальними підходами та механізмами їх вирішення, спирається на спільні методологічні засади та перебуває в колі проблем реформування сучасної освіти. Як зазначає В. Кремень післядипломна педагогічна освіта має на меті неперервне спеціалізоване вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних працівників [1].

В умовах системи післядипломної педагогічної освіти розвиток професійної мобільності вчителя відбувається за рахунок залучення потенціалу

системи додаткової професійної освіти, використання досвіду закордонних систем освіти, а також з урахуванням особистісних якостей і потреб педагога.

Система післядипломної освіти може забезпечити розвиток професійної мобільності педагога, якщо буде: створювати умови для всебічного гармонійного розвитку, незалежно від віку, попередньо здобутої професії або спеціальності, місця проживання, але з обов'язковим урахуванням її індивідуальних особливостей, мотивів, інтересів; запроваджувати форми, методи і технології розвитку професійної мобільності педагога для здобуття та вдосконалення професійно педагогічних знань високого рівня, узагальнення та уміннями їх ефективно застосовувати; сприяти попередженням професійної деформації, вибудові та реалізації напряму свого подальшого професійного зростання.

Сьогодні у закладах післядипломної педагогічної освіти впроваджуються нові навчальні курси підвищення кваліфікації, інтерактивне навчання в малих групах слухачів, створено пункти дистанційної освіти тощо. Все це сприяє підвищенню фахового рівня педагогів та розвитку їх професійної мобільності.

Цікавими, на наш погляд, є результати моніторингового дослідження, проведеного у 2021 році працівниками Дніпровської академії неперервної освіти серед педагогічних працівників Дніпропетровської області. 95% опитаних педагогів позитивно ставляться до професійної мобільності, 65% респондентів назвали мобільність чинником, який здатний стимулювати розвиток творчого потенціалу вчителя. Можемо констатувати, що запровадження мобільності відбувається не лише у вищій школі, але й у системі неперервної професійної освіти, яка окреслює сучасні тенденції інноваційного розвитку неперервної освіти, є інструментом формування та вдосконалення фахівців.

Мобільність є результатом функціонування системи неперервної освіти, а також впливає на етапи формування поняття професійної компетентності.

Влучною метафорою охарактеризував роль та значення професійної мобільності В. Сидоренко: «Якщо бажаєш втриматись на одному місці,

доводиться бігти з усіх сил; якщо ж бажаєш потрапити кудись – треба бігти вдвічі швидше»[2]. Це дозволить бути на крок попереду учнів.

Література

1. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: монографія. Київ: Т-во «Знання України», 2010. 520 с.
2. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: зб. матеріалів II Всеукраїнської інтернет-конф. Київ: ЦППО, 2017. 424 с.
3. Шпекторенко І. В. Структура академічної мобільності персоналу: управлінський аспект. URL: http://www.nbu.gov.ua/e-20journals/Patp/2009_2/09sivpua.pdf (дата звернення: 23.10.2021).

ЯРМАРКИ КАР'ЄРИ ЯК ІНСТРУМЕНТ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Світлана Гладун

**старший викладач кафедри менеджменту персоналу та адміністрування
Національний університет «Львівська політехніка»**

Svitlana.O.Hladun@lpnu.ua

Олег Логуш

**старший викладач кафедри напівпровідникової електроніки
Національний університет «Львівська політехніка»**

Oleg.I.Lohush@lpnu.ua

Ефективність функціонування кожної сфери економіки держави значною мірою залежить від рівня професійної підготовленості працівників та від здатності гнучкого, адаптивного, оперативного реагування у своїй праці, розвитку та побудові кар'єри на постійно змінювані потреби суспільства, ринку праці, що розвивається, технологій та інформаційного середовища, що безупинно оновлюється та на особисті усвідомлення само актуалізації та самореалізації. З огляду на це, найважливішим завданням сучасної підготовки кваліфікованих професійно мобільних фахівців є усвідомлення нових підходів до освіти, яка під час навчання повинна сприяти формуванню професійно мобільної особистості фахівця.

Одним із дієвих інструментів створення умов формування професійної мобільності у майбутніх фахівців різних спеціальностей, випускників закладів вищої освіти є Ярмарки кар'єри, Ярмарки вакансій, проведення відкритих лекцій від представників компаній-роботодавців, тощо.

Ярмарок кар'єри у Львівській політехніці - це комунікаційна платформа на якій зустрічаються роботодавці, студенти і випускники. Під час Ярмарку, спілкуючись з представниками роботодавців студенти мають змогу ще під час навчання ознайомитися з вимогами до претендентів на посади, з особливостями роботи у конкретній компанії, з корпоративними цінностями і культурою компанії та на основі цього визначитись із можливими стратегіями особистого кар'єрного розвитку.

Львівська політехніка - один з перших закладів вищої освіти України, який розпочав втілення ринкових методів працевлаштування студентів та випускників шляхом створення конкурентного середовища серед студентів і роботодавців та впровадження адаптаційних заходів для студентів до умов функціонування ринку праці. У нас вперше серед технічних закладів освіти ще у 1993 році організований відділ працевлаштування та зв'язків з виробництвом. За прикладом кращих університетів світу ми організовуємо Ярмарки кар'єри, перший з яких проведений 27 травня 1998 року у тісній співпраці Львівської політехніки з Львівським обласним центром зайнятості, що дозволило і на майбутнє акумулювати зусилля і з більшою ефективністю йти до поставленої мети.

З того часу такі заходи у столиці Галичини стали традиційними. Спершу вони проводилися в актовій залі НУ «Львівська політехніка», згодом площадкою для зустрічі тих, хто шукає роботу і її пропонує, слугувало приміщення Львівського палацу мистецтв, а з 2012 року – весняний велелюдний захід під назвою «Тебе шукає робота!» перемістився на центральну алею м. Львова. Кількість учасників щоразу збільшувалась. Понад 100 компаній у травні 2012 року пропонували відвідувачам роботу, 20 із яких представляли

ІТ-сферу. Окрім ділових перемовин, просто неба можна було пройти профдіагностичне тестування, навчитися писати резюме, опанувати складові техніки пошуку роботи, отримати всебічну інформацію з програмно-апаратного комплексу ЛОЦЗ «Профорієнтаційний термінал» тощо [1].

Звісно, з року в рік удосконалюються форми і методи організації заходів для роботодавців, студентів і випускників. Вони видозмінюються, доповнюються новими, цікавими елементами. Так, 23-26 листопада 2021 року відбувся 34-й за ліком Ярмарок кар'єри онлайн у Львівській політехніці організований Відділом працевлаштування та зв'язків з виробництвом у співпраці з державою і роботодавцями. Це вже другий Ярмарок, який через пандемію проводиться у режимі онлайн. Але навіть дистанційне спілкування дозволило користувачам усемережжя зорієнтуватися у ринкових реаліях, з'ясувати вимоги представників підприємств до претендентів, а багатьом – обговорити з працедавцем деталі працевлаштування, стажування, умов роботи та можливості проходження практики.

Під час навчання значна кількість студентів вже здобула перший досвід роботи або ж працює, часто це некваліфікована праця або ж робота не до вподоби і Ярмарки кар'єри сприяють і дають додатковий шанс виправити цю ситуацію.

Участь студентів у ярмарках – це підтвердження їх активності, яку завжди відзначають і вітають представники підрозділів персоналу компаній-учасників. Спеціальність, набута в університеті, це лиш фундамент, на якому будується подальша кар'єра студента. А здобуті додаткові навички, які доповнюють професійні компетентності і сприяють формуванню професійної мобільності, що сприяє побудові успішної кар'єрної траєкторії молодого випускника та успішного професійного становлення, відбувається через саморозвиток і активності під час навчання.

Література

1. Львівський обласний центр зайнятості. URL: <https://lviv.dcz.gov.ua/novyna/ekskurs-v-istoriyu-organizaciyi-yarmarkiv-karyery> (Назва з екрану).

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИКЛАДАННЯ ТВОРЧИХ ДИСЦИПЛІН В СУЧАСНІЙ ДИЗАЙН ОСВІТІ

Віолетта Радомська

кандидат мистецтвознавства

Національний університет «Львівська політехніка»

violetta.r.radomska@lpnu.ua

Модернізація у сфері освіти, зокрема засвоєння теоретичних знань та їх генеративне інтегрування у практичну проєктну роботу, завжди залишається ключовим завданням у формуванні нових підходів сучасної дизайн освіти. Такий перформаністичний процес вимагає від сучасного викладача перманентного формування професійної мобільності. В системі дизайн освіти певний арсенал рукотворної художньої творчості залишається суттєвим та невід'ємним сегментом, дієвим чинником на шляху формування цілісного фахівця. Стало очевидним, що професійна мобільність викладача спонукає впроваджувати і для художніх дисциплін допоміжні засоби сучасних інформаційних технологій, тим самим підсилюючи, а головне конструктивно адаптовуючи широкі можливості цифрових індустрій для отримання поставлених цілей та завдань. Широкий спектр інформативного, візуального матеріалу пошуків аналогів, архетипів значно пришвидшує перший етап роботи, коли формується концепція, обирається методика та засоби реалізації рукотворного творчого завдання, до прикладу, аудиторної постановки натюрморту для виконання визначеного завдання та отримання навиків компонування, масштабування, побудови предметів, передачі характеру форм та колористики тощо. Відомо, що за допомогою алгоритмічних програм та широкого застосування маскастомізації формується тенденція «заміщення»

акцентів та поляризації мистецтва в структурі художнього проектування інтер'єрних просторів, продуктів графічного, предметно-просторового дизайну. Подібне явище спостерігаємо в сучасній архітектурній практиці, де цифрова логіка, лазерні технології, часом «обмежені» та зарамковані алгоритмами можливості програмного забезпечення стають руйнівниками чуттєвого досвіду, який студент отримує в процесі інтелектуального рукотворного творчого процесу. Все ж проєктант і його індивідуальні мистецькі здібності стають визначальними чинниками для формування засад комплексного підходу в художньому проєктуванні. Звичайно, що слід усвідомити, що немає мистецтва без правил, які кодифікують його практичне застосування. В цьому випадку йдеться про рукотворну реалізацію чуттєвості, образу інтелектуальних намірів, а дизайнер стає посередником між технічною і атропоморфною стороною «виробничого процесу», в якому цифровий алгоритм все ж підпорядковується художньому задумові проєктанта. Постійна мотиваційна «боротьба» викладача з такими небезпечними тенденціями, значно ускладнив сучасний непередбачений епідеміологічний кризовий стан під час пандемії COVID-19, який докорінно змінив і водночас ускладнив академічний процес викладання художніх практичних дисциплін, таких як живопис, рисунок, скульптури, роботу в матеріалі тощо. З цією метою кафедра Дизайну та основ архітектури оперативно розпочала модернізацію та забезпечувати безперешкодний доступ студентів за спеціальністю 191 «Архітектура та містобудування», 022 «Дизайн» важливим дидактичним матеріалом для виконання завдань із рисунку та живопису. До прикладу, з ініціативи викладача М. Дубової-Страшевської створено понад 13 зразків 3D моделей найбільш потрібних аналогів гіпсових античних скульптур, портретів та елементів пластики. Такий унікальний досвід дає можливість працювати викладачам з рисунку на онлайн платформах безпосередньо із постановкою, до прикладу гіпсової голови Гаттамелата у відповідному постановочному ракурсі, освітленні, що дозволяє контрольовано проводити навчальну дисципліну «Рисунок» у відеоформаті.

Важливий додатковий інструмент, який мотивує та актуалізує сучасні форми мобільності викладача творчих дисциплін є уміння створювати інтерактивні опитування та веб-квести на онлайн-платформах Kahoot і Quizizz для організації самостійної позааудиторної роботи студентів. Ці платформи дають змогу у цікавій та сучасній формі перевірити рівень знань, і в умовах карантинних заходів студентам отримати відповідну кількість балів поточного контролю. Важлива складова – це вербальна вступна лекція викладача, в процесі якої викладач більш розлого вводить у зміст предмету, окреслює завдання та етапи виконання, більш детально надає теоретичну інформацію про мистецтвознавчі та техніко-технологічні аспекти визначеної теми, мистецькі явища чи персоналії. Цей сегмент творчих дисциплін цілковито успішно можна провести на онлайн-нараді, де розповідь ефективно доповнена візуальними презентаціями. Однак, сучасні можливості опанування техніки сторітеллінгу і використання контенту TEDtalks, урізноманітнює та генерує взаємодію за схемою «викладач→студент→викладач». Такий досвід був впроваджений зокрема для спецживопису та спецрисунку (Ч.7,8) для спеціальності 022 «Дизайн» ОКР «бакалавр». Оскільки зміст та завдання цих курсів дещо ускладнені, і студент працює не з аудиторними постановками, а з творчим потенціалом засобів інтерпретації та трансформації здобутків образотворчого мистецтва, дизайну та архітектури. У звичному форматі аудиторних пар, відбувається індивідуальна робота з кожним студентом, оскільки зміст завдань базований на творчих пошуках, створенні авторських композицій, що вимагає значної консультативної бази від викладача. Не менш генеруюча співпраця розпочинається вже при безпосередній реалізації задуму – робота в матеріалі. В онлайнпроцесі програма цих дисциплін модифікована в такий спосіб, що студент має можливість безпосередньо попрацювати з аналогами та артефактами краю, регіону чи міста, де він перебуває чи проживає, створювати цікавий презентаційний теоретично-аналоговий контент та скетчальбоми власних ескізів, позаяк поточні перегляди, консультації

повинні не покидати навчальний процес.

Починаючи з вітрувіанських порядків і завершуючи різноманіттям норм, які визначають сьогodнішню практику, архітектурно-дизайнерська та художня діяльність ніколи не обходились без правил. З мистецької точки зору, ці правила не можуть бути непорушними – кожне відхилення від норми, сприяє творцеві надати своєму проєктові особистісного звучання. Правила і свободи дій з часом суттєво змінилися. Цей матеріал досліджує два етапи переходу від старої до нової системи кодифікування (упорядкування). В перехідні періоди відбуваються нечувані свободи, які не завжди сприйнятні охоронцями встановлених традицій. Але певні соціально-економічні та геополітичні обставини розвитку суспільства у значній мірі впливають і на форми модернізації викладання художніх дисциплін, що свідчить приклад зміни підходів навчального процесу дизайн-освіти згідно викликів першої чверті XXI століття. Наше сучасне покоління вирізняється нестримністю, винахідливістю і здатністю реагувати на нові принципи та тенденції розв'язання складних завдань, що стає до певної міри мотиватором постійної професійної мобільності у будь яких сферах, що дозволяє реалізувати власний інтелектуальний потенціал та успішно його інтегрувати у навчальний процес дизайнерів.

В Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття заакцентовано на необхідності формування особистості педагогічно-професорського потенціалу наукових та освітніх установ згідно до потреб сучасної практики, динамічних змін локального та світового характеру.

Література

1. Шмагало.Р. [Ідейно-філософські витоки мистецької та дизайн-освіти України в епоху модерну та постмодерну](#). Актуальні проблеми сучасного дизайну, 2020, с.103–106.
2. Antoine Picon. Das Projekt.Von der Poesie der Kunst zur Entwurfsmethode //ARCH+, Zeitschrift für Architektur und Städtebau, Berlin, October, 2008, №189, s.12–17

3. Jörg H. Gleiter . Zur Genealogie des neuen Ornaments im digitalen Zeitalter //ARCH+, Zeitschrift für Architektur und Städtebau, Berlin, October, 2008, №189, s. 78–83
4. Kristina Herresthal. Bytes, Bytes, Bytes sind alle meine Teile...//ARCH+, Zeitschrift für Architektur und Städtebau, Berlin, October, 2010, №201, s. 4–11

ВАЖЛИВІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Оксана Калінська

кандидат педагогічних наук

Приватний заклад вищої освіти «IT STEP University»,

Національний університет «Львівська політехніка»

oksanakalinska8@gmail.com

Катерина Лясковська

здобувач вищої освіти

Приватний заклад вищої освіти «IT STEP University»

Emma12022002@gmail.com

Сучасні суспільно-професійні запити мають інакші вимоги ніж кілька років тому. А саме – запит ринку праці вимагає професійномобільних фахівців з вищою освітою, які швидко адаптуються до різних умов та професійних викликів. Звісно, що підготовка таких фахівців має ґрунтуватися на зміні освітніх програм освітніх закладів, які мають бути ближчими до виробництва та практики, відповідати вимогам сучасного ринку праці та суспільства загалом. Адже висока конкуренція при працевлаштуванні спричиняє те, що роботодавці надають перевагу працівникам які більш адаптовані до таких вимог, мають достатньо практичних знань з різних сфер та є гнучкими і професійномобільними. Приміром, Європейський ринок праці пропонує різні інтерпретації навичок, необхідних для висококваліфікованого спеціаліста, зміст яких визначається «працездатністю», «м'якими навичками», «поперечними навичками», «навичками життя» або, навіть, окремими характеристиками та рисами [6].

У тлумачному словнику термін мобільність визначено як рухливість, здатність швидко щось виконувати [4, с. 442]. Однак у науковий обіг це слово

було введено як характеризування людей та груп людей, які переміщуються по соціальній структурі (соціальна мобільність).

Вивчення цієї теми було розпочато ще у 1927 році, завдяки роботам соціолога П. Сорокіна, який запровадив термін соціальної мобільності у соціологію, визначив її типи та принципи. Фактично, саме з цього часу розпочалося дослідження соціальної мобільності. Науковець зазначає, що у суспільстві досить часто можна почути фрази «рух по соціальній драбині», «його соціальний статус дуже високий», «вищі та нижчі класи» тощо. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що існує деякий «соціальний простір» та рух у ньому. П. Сорокіном було запропоновано 2 типи руху у цьому просторі: горизонтальний та вертикальний, кожен з яких означає перехід людини з однієї соціальної позиції в іншу [5, с. 230]. Горизонтальний рух або горизонтальну мобільність визначено як рух об'єкта в межах одного соціального пласта. Індивід може переміщатися «горизонтально», однак, при цьому, не змінювати свого соціального статусу. Було наведено приклад президента Гардінга, який, кардинально змінив свою горизонтальну позицію, переїхавши з Вашингтону в Аляску, при цьому його соціальна позиція, або вертикальна позиція не змінилася. Особливу увагу акцентовано саме на вертикальному русі. Адже таке переміщення є значимим не лише для особи, яка його здійснює, а й для соціальної структури, в якій вона знаходиться. Визначено, що такий рух відбувається між елементами соціальної структури, які організовані між собою ієрархічним методом.

Виходячи з цього, можна сказати, що у випадку, якщо у всесвіті не залишиться людей, або залишиться лише одна особа, то такий рух буде неможливим, адже ця людина не зможе мати ніяких відносин чи причетності щодо інших, відповідно – зможе рухатись лише в горизонтальному просторі [2, с.231].

Як зазначив П. Сорокін в одному з своїх принципів соціальної мобільності – у вертикальному русі та в його формах не може існувати постійного напрямку в бік посилення, або послаблення, це припущення є

дійсним для всієї історії людства. Також дослідником було представлено різновиди мобільності, серед яких акцентуємо увагу на «індивідуально-груповій». Саме на узагальненому досвіді після вивчення цього різновиду було визначено термін професійної мобільності [5, с. 230].

Отож, професійна мобільність розглядається як механізм, що визначає рівень конкурентоспроможності працівника. Такий механізм корисний як для оточуючого середовища, так і для самої людини, адже він забезпечує внутрішній розвиток.

Процес переміщення особи між групами професійної структури потребує здібності швидко адаптуватися до нових обставин, нової професійної діяльності, та, у разі необхідності, правильно та швидко оцінювати навколишній простір. Дослідження показали, що головним чинником для успішного переміщення по вертикальному просторі у індивідуально-груповій системі виступає вміння індивіда поглянути на ситуацію з іншої сторони. Але таке завдання може бути лише під силу тим хто володіє креативними здібностями та за нових умов зможе відкинути усі сформовані стереотипи.

Науковець О. Новіков наголошує, що сучасна людина при виборі професії має бути готова працювати у високодинамічних умовах ринку праці, а також повинна уміти працювати з інформаційними потоками, що безперервно оновлюються, аналізувати процеси діяльності в середовищі, яке її оточує та бути динамічною і комунікабельною [3, с. 39-40].

Зарубіжні вчені, які займаються проблемою мобільності фахівців, стверджують, що лише фахівці, які вміють приймати рішення в складних професійних умовах та самоутверджуватися, зможуть стати всебічнорозвиненими фахівцями [1, с. 34].

Майже всі люди прагнуть здобути професійну мобільність задля досягнення успіху, яка, в свою чергу, супроводжується винагородою: як моральною так і, зазвичай, матеріальною, а також підвищенням самооцінки та статусу. Однак не всі розуміють, що для цього потрібно мати креативність, чітко поставлену мету та активну життєву позицію.

Р. Валєєва та Л. Амїрова зазначають, що бути соціально та професійномобільним означає перебувати у безперервному процесі соціалізації, адже це процес за допомогою якого суб'єкт розвиває соціальний досвід, набуває знань, цінностей, соціальних навичок та толерантності, що дозволяє йому інтегруватися в культурну спільноту, щоб стати її частиною [7].

Отже, чим більша конкурентоспроможність на ринку праці, тим більш важливими стають навички професійної мобільності. У гнучкій та мінливій сучасності навіть соціологам доводиться все частіше винаходити нові методи підходів до соціальної мобільності, та переглядати старі. І, не зважаючи на те, що терміни соціальної та професійної мобільності є відносно не нові, їхня актуальність з часом лише зростає.

Література

1. Біда О.А. Професійна мобільність як фактор професійної успішності сучасного фахівця / О.А. Біда, В.В. Гончарук, В.А. Гончарук // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – 2019. – Вип. 178. С. 17-21.
2. Мацко І.В. Соціальна мобільність та іммобільність у сучасному мінливому суспільстві / Мацко І. В. // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. – 2009. – № 3. – С. 64–70.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
4. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука. Київ, 1975. Головна редакція української радянської енциклопедії Академії наук української РСР. – 775.
5. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов : Пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
6. Developing the creative and innovative potential of young people through non-formal learning in ways that are relevant to employability (2014). Expert Group Report. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/creative-potential_en.pdf.
7. Valeeva R.A., Amirova L.A. The Development of Professional Mobility of Teachers in Supplemental Education System//International journal of environment & science education. 2016, VOL. 11, no. 9, pp. 2265–2274.

СЕКЦІЯ 3.
ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ЩО НАВЧАЄТЬСЯ В УМОВАХ БАКАЛАВРАТУ

Юлія Рудницька
студентка

Національний університет «Львівська Політехніка»
rudnickaula2001@gmail.com

Олександр Ієвлєв

доктор педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська Політехніка»
oleksandr.m.iievliev@lpnu.ua

Нині проблема мобільності є актуальною для різних галузей науки: соціології, філософії, педагогіки, психології, економіки, публічного управління та ін. Поняття «мобільність» визначається та досліджується в різних сферах діяльності людини (та на їх «перетині»): соціальній (соціальна, кар'єрна мобільності), професійній (професійна, соціально-професійна мобільності), академічній (академічна, європейська мобільності), культурній (культурна, соціокультурна мобільності), освітній (педагогічна, професійно-педагогічна мобільності), інформаційній (інформаційна, віртуальна мобільності) та інших.

Професійна мобільність у науковій літературі розглядається як здатність особистості змінювати свою професію, місце і напрям діяльності [4, с. 150].

У дослідженнях О. Дементьєвої професійна мобільність трактується як інтегративна якість особистості, що дозволяє їй у динамічних умовах бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно компетентною, здатною до самореалізації, саморозвитку й модернізації власної діяльності, а також до зміни видів діяльності тих, хто навчається, і ролі в системі "студент – практикант – випускник – фахівець» [1, с. 11].

Водночас, за нашим визначенням, професійно-педагогічна мобільність це особистісно-фахова характеристика, яка інтегрує адаптивно важливі

особистісні якості; загальні та спеціальні компетентності; набутий досвід творчої професійно-педагогічної діяльності; готовність до самоактуалізації й неперервного професійного розвитку в умовах динамічних змін у системі вищої освіти та оперативного реагування на інновації в професії [2, с.92].

Зазначимо, що, як свідчить аналіз основних підходів вітчизняних і закордонних вчених до розгляду професійної мобільності, в її складі виділяють діяльнісну та особистісну складові.

Глобалізаційні процеси стирають кордони й уможливають мобільність майбутніх юристів висуваючи вимоги до уніфікації та стандартизації їхніх компетентностей. В контексті стандартизації формування професійної компетентності майбутніх юристів, як вказує Н. Яворська, виявляються у: особливості формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації, які виявляються: у врахуванні глобалізаційного та інтеграційного контекстів; орієнтації на міжнародні професійні стандарти/кодекси для юридичних професій; необхідності кореляції професійних і освітніх стандартів для майбутніх юристів; в інформатизації суспільства, що в свою чергу висуває нові вимоги до компетентностей майбутніх фахівців [5, с. 225]. Саме через те в основу побудови діючих стандартів професійної освіти покладено компетентісний підхід.

Як свідчить аналіз освітньо-професійної програми «Права» спеціальності «Права» особистісна складова професійної мобільності пов'язана із формуванням як загальних, так і фахових компетентностей:

Щодо загальних компетентностей, то студент повинен набути здатностей до абстрактного мислення, аналізу та синтезу отриманої інформації, а також вміти застосовувати набуті знання у різноманітних практичних ситуаціях. Студент повинен вміти спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, вміти спілкуватися іноземною мовою, а також мати відповідні навички використання інформаційних та комунікаційних технологій. Особа повинна вміти вчитися та оволодівати сучасним знаннями, бути критичною та самокритичною, вміти працювати в команді та завжди діяти лише на основі

етичних міркувань. Дуже важливими також є здатність особи реалізовувати свої права та обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідності сталого його розвитку, а також усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми. Ну і звісно, повинні бути набуті такі здатності, як зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності та досягнення суспільства та основи розуміння історії та закономірностей права, прагнути зберігати навколишнє середовище та цінувати і поважати різноманітності та мультикультурність [3, с. 6].

Що стосується фахових компетентностей, то студент права повинен вміти застосовувати знання з основ теорії та філософії права, знати та розуміти структуру правничої процесії а також те, якою є її роль у суспільстві. Майбутній юрист повинен знати та розуміти ретроспективу формування правових та державних інститутів, а також поважати честь та гідність людини як найвищої соціальної цінності. Слід знати та розуміти міжнародні стандарти прав людини, положення Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також практики Європейського суду з прав людини, застосовувати знання засади та змісту інститутів міжнародного публічного права, а також міжнародного приватного права. Студент повинен знати та розуміти основи права Європейського Союзу, а також застосовувати завдання, принципи та доктрини національного права та змісту правових інститутів, щонайменше з таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, кримінальне і кримінальне процесуальне право. Варто знати та розуміти особливості реалізації та застосування норм матеріального та процесуального права, а також розуміти основи правового регулювання обігу публічних грошових коштів та знати та розуміти соціальну природу трудових відносин та їх правового регулювання. Після завершення навчання на бакалавраті студент права повинен вміти аналізувати правові проблеми, формувати та обґрунтовувати правові позиції, а також критично та системно аналізувати правові явища та застосовувати набуті знання у професійній діяльності. Також

студенти набувають здатності до консультування з питань права, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації, здатності до самостійної підготовки проектів актів правозастосування та до логічного, критичного і системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру та значення [Там же, с. 7].

Водночас діяльнісна складова професійної мобільності пов'язана із формуванням, на нашу думку, всіх фахових компетентностей прописаних в освітньо-професійній програмі.

Таким чином, надзвичайно важливим у підготовці майбутнього юриста є сформувати в студентів бакалаврату професійну мобільність, що визначатиме правильну лінію поведінки при здійсненні своєї роботи, необхідну базу знань, умінь чи навичок, що сприятиме його становленню як професійно мобільної особи.

Література

1. Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2009. 219 с.
2. Ієвлєв О. М. Теоретико-методичні засади формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Хм., 2021. 577 с.
3. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 081 «Право». Розроблено проектною групою: Хомищин І. Ю. (керівник / гарант), Бортник Н.П., Личенко І.О., Ковальчук В.Б., Гумін О.М., Сливка С.С. та інші. Львівська політехніка, Львів, 2020. 20 с.
4. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
5. Яворська Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 223–228.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЕСКАПІЗМ ВІД СТАНДАРТНОСТІ

Олеся Павлюк

студентка

КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж
імені Маркіяна Шашкевича»

olena547@ukr.net

Інкогніто 21 століття. Кожен педагог є своєрідним інкогніто, який розробляє й пливе власним маршрутом професійного вояжу. Кожна професія - це подорож течіями минулого, сьогодення або майбутнього. На сьогоднішній день, професійний кілометраж горить постійною амбівалентністю відчуття ефективності й неефективності, радістю й страхом, впевненістю й боязкістю. Для кожного професіонала характерний високий zenіт розвитку, вершина знань, вмінь й навичок, переконань, ідей, однак є й такі у яких цей zenіт знань затемнений лінню, минулими застосунками, не бажанням удосконалюватись й плисти однією хвилиною інноваційності.

Брутто та нетто. Можна створити порівняння, що суспільство поділене на брутто та нетто, тобто на чистих й світлих професіоналів, котрі загоряються й підтримують нові погляди, однак є й ті самі брутто забруднені власними страхами, не вмінням вивчати й використовувати у своїй професії щось нове, не готові до змін, стоять лише на одному місці. Якщо особистість зупиняється у професійному розвитку, не підвищує освітній рівень, можна вважати, що її майбутнє пов'язане з низхідною професійною мобільністю.

Стіни. Для багатьох професіоналів сьогодення характерною є така поговорка: «I muri sono nella mente», і щоб знищити ці збудовані стіни застарілих форм, методів, технологій та взаємодій навчання в головах більшості педагогів та спотворити амбівалентність згаданих вище двох відчуттів необхідно здійснити мобільний ескапізм або інакше кажучи дотримуватись професійної мобільності.

Мобільний ескапізм. Найглибше усвідомити поняття професійної мобільності, її основних аспектів, переваг, певних закономірностей можна завдяки мобільному ескапізму або інакше кажучи втечі від буденності, від одноманітних підходів та встановлених вічних шаблонів власної професії. Саме завдяки ній можна зробити крок до успішної діяльності й підвищити фактор професійної майстерності.

Лексичний аспект. Кожен педагог повинен розуміти, що слово мобільність походить від латинського *mobilitas*, що означає «рухливий», «здатний до швидкого пересування, дії». Можна тлумачити мобільність як процес руху, перехід людини з однієї соціальної позиції до іншої, зумовлений її властивостями, здібностями і професіоналізмом, здатності швидко виконувати певні завдання.

Простір мобільності. Здатність успішно переключатись на іншу діяльність, змінювати певні рухи й кроки є особливо необхідною для вчителя, адже без цього навчальний вояж разом з учнями буде зовсім нецікавий, нетрендовий та застарілий. Не використовуючи мобільність, вчитель не зможе встановити тісний контакт з учнями, буде плисти проти течії їхніх інтересів, бажань, поглядів, таке навчання не сприятиме ефективності та реалізації певних освітніх цілей, вимог. Насправді, мобільність відкриває великий простір для руху та постійних змін в середовищі навчання.

Життя мобільності 10 років тому. Професійна мобільність вчителя десяток років тому взагалі не існувала, тому що його рух був закладений лише в одному напрямку – за 45 хв подати матеріал та перевірити завдяки контрольній роботі і не більше, про інтерактивні методи, рух в різноманітних підходах, технологіях мови й близько не було. Вчителі боялись вийти за встановлені освітою рамки і за межі власного досвіду.

Чим живе та дихає мобільність зараз? Сьогодні вчитель-це *person car*, яка рухається з учнями по трасах постійних змін форм подачі, засвоєння, закріплення матеріалу, наприклад робота з *storitelling*, казками, віршами,

загадками, відео, блогом. Змінена й взаємодія з учнями, якщо раніше це було суто усна чи письмова, то на сьогоднішній день вчитель направлений в русі ігровому, пісенному, проектному, інтегрованому, діяльнісному, дистанційному контакту взаємодії з учнями. В одній ситуації вчитель дозволяє учням робити помилки, в іншій використовує принцип довіри у спілкуванні, завдяки мобільному простору експериментує, застосовує зворотній зв'язок, аналізує, влаштовує дебати, інсценізує, грає у рольові та проблемні ігри. Погоджуйтесь, що це можна вважати рухом в успішну траєкторію майбутнього.

Компоненти мобільного ескапізму. Професіонал повинен застосовувати такі основні компоненти та показники професійної мобільності: інструментальний, особистісний, діяльнісний. Адже, інструментальний забезпечить для вчителя соціальну активність, ініціативність, готовність до ризику, прагнення до саморозвитку. Особистісний передбачатиме гнучкість розуму, комунікабельність, неупередженість, позитивне мислення, вольовий потенціал, високу працездатність, креативність. Діяльнісний визначить цілі діяльності та стратегії їх реалізації, встановить контакт з представниками різних вікових та соціальних груп, допоможе у прийнятті рішень в нестандартних ситуаціях, самостійному вирішенні професійних проблем.

Вітряк змін. Сьогоднішня дійсність показує, що будь-який педагог без добре розвиненої професійної мобільності не має перспектив професійного зростання. Тому, як говорить С. Кінг: «Людина має відчувати вітер змін, має будувати не щит від вітру, а вітряк».

Напрямки мобільності. Мобільний ескапізм може здійснюватись за допомогою горизонтального, вертикального та висхідного напрямках. Горизонтальна педагогічна мобільність – це рух до підвищення професійної майстерності, визнаної і оціненої соціумом. Вертикальна педагогічна мобільність неможлива без таких якостей педагога, як гнучкість, дивергентність, конвергентність, здатність міркувати, рефлексувати, мати

активну соціокультурну позицію. Висхідна мобільність веде до покращення соціального статусу, кращої професійної адаптації особистості.

Мобільні здібності. Л. Сушенцева дослідила, що академічна мобільність сприяє розвитку таких здатностей особистості: обирати способи взаємодії з навколишнім світом; мислити в порівняльному аспекті; міжкультурної комунікації; визнавати недостатність знань, що стимулює мотивацію учіння; змінювати самосприйняття [2].

Якості мобільності очима Б. Игошева. Вчений виділив такі особистісні якості, що сприяють розвитку професійної мобільності: соціальна активність, що виражається готовністю до участі в різноманітних заходах, проектах; зацікавленість у професійній діяльності; здатність легко адаптуватися до динамічних змін у суспільстві, здійснення різних видів діяльності; креативність, творчий підхід до справи, творче перетворення світу [1].

Складові. В структурі мобільного ескапізму можна визначити такі складові: активність, яка розуміється як готовність до діяльності; адаптивність, що розуміється як здатність пристосовуватися до мінливих умов діяльності; відкритість – відмова від стереотипів; комунікативність – здатність і готовність встановлювати нові зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності; креативність – творче ставлення до середовища і власної діяльності.

Отже, професійна мобільність - інтегрована якість особистості, яка забезпечує комільфо високого рівня знань та вмінь у практичній діяльності, готовність приймати челенджі сьогодення та не боятись бути готовим до нового руху.

Література

1. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : монография / Б. М. Игошев. М.: Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 2008. 201 с.
2. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : теорія і практика : монографія / Л. Л. Сушенцева / за ред. Н. Г. Ничкало ;

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг :
Видавничий дім, 2011. 439 с.

3. Тимченко О. В. Професійна мобільність – один із критеріїв якісної підготовки майбутніх педагогів. URL :
https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5935

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАЛУЧЕННЯ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОГРАМ ОБМІНУ

Федина-Дармохвал Володимира

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені І.Франка

Wolodymyra@yahoo.com

Ключовими поняттями розвитку сучасної вищої освіти є інтернаціоналізація та обмін досвідом. Нині розвиток вищої педагогічної освіти в Україні спрямований на співпрацю українських університетів з провідними університетами країн-членів Європейського Союзу.

Проблеми пов'язані з підготовкою, перепідготовкою кадрів, підвищенням їх кваліфікації є важливим соціальним завданням для держави. Тому, представники вітчизняної науки, педагоги-практики, мають бути залученими до реальної, чітко спланованої роботи з реструктуризації усіх ланок освітньої галузі з тим, щоб вона відповідала новим вимогам та запитам суспільства. Тому дуже важливим аспектом професійного розвитку викладача – подальше професійне вдосконалення. Реалізація принципу обов'язкового підвищення кваліфікації, участь у програмах обміну, стажування традиційно зустрічає опір на усіх рівнях управління: працівники нижчих ієрархічних рівнів відмовляються від будь-яких форм навчання і підвищення кваліфікації, а інші – вважають, що вони й так все знають [1, с. 34].

Ситуація з міжнародною академічною мобільністю кадрів знаходиться на досить низькому рівні свого розвитку, оскільки стажування викладачів українських ВНЗ у провідних європейських університетах ніяк не координується й не фінансується українськими ВНЗ або державою. Спільні

наукові програми підготовки фахівців із провідними європейськими університетами мають поодинокий характер. Укладання міжуніверситетських двосторонніх договорів про обмін кадрами відбувається епізодично й часто має односторонній характер, оскільки іноземні університети можуть профінансувати перебування своїх фахівців за кордоном, а вітчизняні намагаються здійснювати це «за рахунок приймаючої сторони».

Фінансування академічної мобільності МОН України пропонує здійснювати за рахунок коштів ВНЗ, фондів підтримки й розвитку вищої освіти, грантів, коштів приймаючої сторони або особистих коштів учасників академічної мобільності. В умовах, коли держава фінансує лише зарплату викладачам і частину коштів на комунальні витрати, українські ВНЗ не в змозі організувати академічну мобільність на належному рівні [3].

Позитивним для нашої держави в розвитку міжнародної академічної мобільності є участь у міжнародних освітніх програмах. Так, наприклад, Програма ЄС Темпус (Трансевропейська програма мобільності для навчання в університетах) надає можливість країнам-партнерам обирати для себе пріоритетні напрями реформування та заохочує всіх зацікавлених виявляти ініціативу, шукати інноваційні підходи, створювати новітні освітні продукти і послуги з урахування кращого міжнародного досвіду [2, с. 78]. Усі три напрями Програми Темпус – реформування навчальних планів і програм; удосконалення процесів управління в системі вищої освіти; посилення зв'язків між освітою та суспільством – передбачають можливість обміну досвідом між вітчизняними ВНЗ та університетами країн ЄС, побудованого на принципі мобільності науково-педагогічних працівників.

Програма імені Жана Моне – це освітня програма ЄС, започаткована у 1990 р. з метою пропагування європейської ідеї та поширення європейських студій в Європі та на інших континентах, у межах якої реалізується мобільність дослідників та викладачів шляхом підтримки викладання дисциплін з

європейської інтеграції та проведення досліджень у різних університетах Європи, організації міжнародних науково-практичних конференцій, публічних дискусій тощо. Уперше українські університети та експерти були задіяні в Програмі імені Жана Моне у 2001 р. З цього часу за різними напрямками реалізовано 10 проектів цієї програми.

У межах європейського дослідницького простору важливим інструментом не тільки розвитку і сприяння мобільності докторантів, але й підвищення якості їхньої підготовки є Сьома рамкова програма з досліджень ЄС (Seven Framework Programme for Research) «Будівництво Європейського дослідницького простору знань для зростання», що розпочалася 1 січня 2007 р. і діяла до кінця 2013 р. Ця програма стала потужним інструментом для реалізації науково-технологічної політики ЄС і мала найбільші, обсяги фінансування (понад 50 млрд. євро). Участь України в проектах Сьомої рамкової програми сприяла долученню українських дослідників до передових технологій завдяки механізмам мобільності, що передбачали як коротко-і довготермінові відрядження, обміни, стажування, так і закупку сучасного обладнання для українських науково-дослідних організацій і установ ВНЗ, що брали участь у спільних проектах [3].

Освітня програма ЄС Еразмус Мундус спрямована саме на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, 36 аспірантів, докторантів, викладачів, дослідників європейських університетів та ВНЗ третіх країн на всіх континентах, які мають можливість отримувати стипендії в межах цієї програми для продовження навчання або проведення наукових досліджень у країнах ЄС. Erasmus є акронімом, що розшифровується як European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (укр. Схема дії європейського співтовариства для підвищення мобільності студентів університетів). Це програма обмінів студентів, викладачів та науковців країн – членів Європейського Союзу, що названа на честь видатного голландського

вченого XV століття, гуманіста і теолога Еразма Роттердамського, який багато мандрував Європою, навчався і працював у різних університетах. Одним із напрямів програми Еразмус+ є Навчальна (академічна) мобільність, яка спрямована на посилення міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських навчальних програм, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати досвід навчання та викладання в європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до інших країн.

Отже, сучасний процес євроінтеграції України супроводжується активізацією академічної мобільності, що на законодавчому рівні затверджено у Законі України «Про вищу освіту» та «Положенні про порядок реалізації права на академічну мобільність». Стан реалізації академічної мобільності виявив широку класифікацію її різновидів. Так в Україні активно впроваджується ступенева та кредитна академічна мобільність.

Таким чином, адаптація законодавства України в сфері освіти до європейських стандартів значно збільшила доступ українським науковцям до програм академічної мобільності, у більшості завдяки гарантуванню права на збереження стипендій, зарплатні, робочих та навчальних місць. Це сприяло значній інтенсифікації участі українських викладачів у програмах міжнародних обмінів, однак, не зважаючи на це, кількість викладачів, що беруть участь у академічних обмінах з Україною, досі залишається на низькому рівні.

Література

1. Веснин В.Р. Основы менеджмента: Учебник./ В.Р. Веснин – М.: Институт международного права и экономики. Издательство “Триада, Лтд” 1986. – 384 с.
2. Гуляева Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляева // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — С. 76–81.

3. Федорова І. І. Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору [Електронний ресурс]. URL: http://osvita.ua/abroad/higher_school/39508/

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ПІДҐРУНТЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Галина Груць
кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
hrutsg@ukr.net

Успіх сучасної освіти визначається передусім здатністю педагогів до гнучкого реагування на постійно мінливі умови професійного середовища. Гнучкість необхідна як системі освіти загалом, так і її окремим суб'єктам. Постійне оновлення науково-інформаційного потенціалу веде до застарівання знань, здобутих у ВОЗі, й робить обов'язковими постійну самоосвіту та самовдосконалення. Виникає потреба в «навчанні впродовж життя» для отримання нових знань, формування умінь та навичок, необхідних у конкретних умовах і ситуаціях. Державі, суспільству потрібен фахівець, здатний розбудувати зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною вимог ринку праці, який уміє і бажає вчитися та адаптовуватися до нових умов. З огляду на це, сучасний педагог повинен володіти не тільки професійними знаннями, а й уміти гнучко пристосовуватися до ситуації, що постійно змінюється у професійній сфері діяльності. Відтак педагогу необхідно бути готовим до того, що отриманої початкової освіти буде недостатньо і доведеться протягом життя безупинно доучуватися та переучуватися, удосконалюючи свою професійну кваліфікацію. Реальність сьогодення переконує, що без добре розвиненої професійної мобільності педагог не зможе конкурувати на ринку освітніх послуг. Перспективи подальшого кар'єрного та професійного зростання для такого працівника дуже обмежені. Тому здатність до саморозвитку – основа формування професійної мобільності педагога. Самореалізація, саморефлексія, самоконтроль, адекватна самооцінка, самодія відіграють найважливішу роль у

його професійній діяльності. Тому важливим завданням педагогічних освітніх закладів є підбір прийомів, методів і засобів формування потреби у саморозвитку та озброєння ними майбутнього педагога.

Проведені дослідження засвідчують, що студенти не володіють достатньою мірою цією здатністю. По-перше, у них відсутнє чітке уявлення про професійну мобільність: 70 % піддослідних знайомі з цим поняттям лише побіжно, що свідчить про неглибокі знання студентами основних положень сучасної парадигми освіти. Водночас респонденти висловили побажання ознайомитися ґрунтовніше з поняттям «професійна мобільність», мотивуючи тим, що педагог повинен знати свою професійну сферу в повному обсязі і безперервно саморозвиватися.

По-друге, для розвитку професійної мобільності важлива наявність чітких цілей. Проведене анкетування показало, що більшість студентів знаходяться на середньому рівні розвитку, тобто вони точно знають, чого хочуть досягти у своїй кар'єрі, тому якщо досягнення певної мети передбачає зміну професії, то випускники можуть зробити це досить ефективно. Надалі 75% майбутніх бакалаврів філологічної освіти мають намір отримати додаткову освіту, зокрема, освоїти економічні, юридичні або управлінські спеціальності.

Більшість опитаних вважають, що для успішної кар'єри потрібен диплом про вищу освіту, високий рівень професійної компетентності, а також наявність певних зв'язків і знайомств. Наявність професійних компетенцій – стратегічна мета професійної педагогічної освіти та самоосвіти й один із компонентів професійної мобільності, що забезпечує майбутньому вчителю продуктивне професійне функціонування.

По-третє, професійно мобільним може бути той, хто вміє аналізувати свою власну професійно-педагогічну діяльність, ухвалювати нестандартні професійні рішення у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань. Безперечно, здатність оперативно розв'язувати педагогічні завдання освітнього процесу – необхідна умова формування професійної мобільності.

Однак отримані дані свідчать про недостатнє прагнення анкетованих нестандартно вирішувати освітні завдання. Подолати цю нехіть може збільшення тривалості педагогічної практики в загальноосвітній установі, оскільки 90 % анкетованих майбутніх бакалаврів філологічної освіти вважають, що зміст підготовки бакалавра потрібно доповнити більш поглибленою, тривалою педагогічною практикою для підвищення рівня професійної готовності та компетентності.

По-четверте, анкетовані студенти розуміють необхідність безперервного професійного зростання, що свідчить про можливість подальшого професійного розвитку мобільності. Аналіз анкет показав, що метою здобуття ступеня бакалавра філологічної освіти є передовсім набуття нових знань, умінь та навичок, відтак розвиток нових якостей особистості і вже потім – підвищення рівня професійної компетентності та самоосвіта. Це переконує в цьому, що студенти мають чіткі установки на розвиток професійної мобільності.

По-п'яте, під час навчання у возі термін «професійна мобільність» зустрічався студентами рідше, ніж вартувало. Майже кожен студент назвав максимум дві-три дисципліни, під час вивчення яких йшлося про професійну мобільність. Цілком очевидно, що у студентів має сформуватися мотивація щодо розвитку професійної мобільності. Однак без знання основ професійної мобільності перебіг цього процесу доволі складний.

Нами з'ясовано, що нині в освітньому процесі не створені належні умови задля оптимального розвитку професійної мобільності студентів. Вихід з такої ситуації полягає у формуванні особистісної мотивації для розвитку основ професійної мобільності шляхом доповнення змісту навчальних дисциплін, а також включенням продуктивних та інтегративних методів і прийомів навчання. Існує необхідність у спеціальній організації процесу формування професійної мобільності як синтезу розвитку ключових професійних компетентностей, здібностей вирішувати завдання освітнього процесу й удосконалення змісту професійних дисциплін та навчального процесу в цілому.

Проблему формування професійної мобільності з позицій гуманістичного підходу розглядають у аспекті формування у студентів вазу світоглядних, ціннісно-мисленневих установок, які забезпечують їх особистісну орієнтацію на професійну самореалізацію. Розробка технології підготовки професійно мобільного фахівця в умовах безперервної освіти має здійснюватися з урахуванням спрямованості особистісного розвитку та участі (залежно від рівня підготовки (бакалавр-магістр) в освітніх подіях, навчально-виховних ситуаціях, які мають значення для підготовки спеціаліста відповідного рівня компетентності. Це передбачає:

- організацію освітнього процесу, яка б забезпечувала професійно-особистісне самовираження студентів, їх соціальну, академічну активність;
- формування мотивації, розвиток здатності до рефлексії як засобу обґрунтування вибору, прагнення до саморозвитку;
- формування компетенцій, знання та розуміння (теоретичні знання в академічній галузі); формування знань, як діяти (практичне та оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях); знань як здатності сприйняття та життя;
- виховання самостійності, активності, орієнтації на етичні цінності, адаптивності, самоорганізації, культури переживання.

У сучасному суспільстві серед безлічі каналів формування особистісних якостей та здібностей, необхідних компетенцій та компетентностей основним та найбільш значущим залишається освіта, зокрема, вища професійна освіта. Освітнє завдання цілеспрямованого формування у студентів вазу професійної мобільності пред'являє особливі вимоги не тільки до організації навчального процесу, навчальної діяльності студентів, а й значно більшою мірою до організації всієї життєдіяльності навчального закладу. Таким чином, думки дослідників сходяться на тому, що професійна мобільність піддається цілеспрямованому формуванню та розвитку, а також саморозвитку при відповідній педагогічній підтримці цього процесу. Наявність мобільності свідчить про високу професійно життєву підготовку фахівців. Ця якість має

позитивну спрямованість, якщо узгоджується з професійною компетентністю. Але професійна мобільність багато в чому обумовлена ступенем відповідності індивідуальних якостей та спрямованості особистості до вимог професії.

Література

1. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Умань, 2011. 20 с.
2. Пріма Р. М. Компонентно-структурний аналіз сутнісної характеристики феномена «професійна мобільність учителя». *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Випуск 8. (Серія №11 2Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління2). С. 146–151.
3. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : теорія і практика : монографія за ред. Н. Г. Ничкало ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ірина Козловська

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Львівська політехніка»

irinakozlovska476@gmail.com

Уляна Кушпін

доктор філософії

Львівський Національний університет імені Івана Франка

ulyankaborys@gmail.com

Деякі аспекти виховної і навчальної діяльності кожної людини завжди несуть в собі елементи наслідування своїм батькам чи учителям, які виховували і навчали майбутнього педагога. Це може відбуватися усвідомлюваний або на підсвідомому рівні, проте суті справи не міняє. Усі педагоги певною мірою консервативні у своїх судженнях і методах власної професійної діяльності. Ця реальність об'єктивно існує і має як позитивні, так і негативні моменти.

Проблема ж полягає в тому, що абсолютне повторення раніше, можливо, цілком успішних дій неможливо, не кажучи вже про те, що педагогічні установки з часом зазнають зміни, а то і зовсім зникають. Проте далеко не усі

учителі це розуміють і продовжують діяти як в минулому, а провину за власні педагогічні невдачі перекладають на своїх учнів. Так народжуються догми, так втрачається найголовніше - розуміння учителем світу, в якому живуть учні, світу, в якому живе і сам учитель.

Ці застарілі догматичні позиції небезпечні тим, що в них щиро вірять і вважають правильними ще достатньо багато учителів. В результаті багато перспективних учителів йдуть з школи і з освіти загалом, а одиницям, що залишилися, вдається знайти себе якісно і принципово новій професійній діяльності.

На жаль, педагогічні заклади вищої освіти, які повинні готувати майбутніх учителів до інноваційної діяльності і сприйняття нового, часто саме цього і не роблять.

Це зумовлено низкою причин, зокрема: загальне старіння викладачів педагогіки; явне тяжіння технологізації процесу навчання, згідно із закликами створювати і впроваджувати нові ефективніші технології навчання. В результаті нові технології освоюються не до кінця, їх впровадження неповноцінне, і вони швидко застарівають. Маємо сотні навчальних посібників з педагогіки, які містять багато визначень понять, принципів, просто перерахувань і описів, а по суті, -це набір рецептів педагогічної діяльності на усі випадки життя. Водночас, продовжують працювати застарілі моделі навчання, педагогічної діяльності, програми, навчальні плани.

Викладене вище зумовлене наявністю в педагогіці багатьох хибних уявлень (А.Гладкий), які доцільно назвати педагогічними міфами чи педагогічною міфологією [1 ; 2].

Одним з таких є міф про техніку, яка у наш час зайняла в житті людей те місце, яке раніше займала релігія. Раніше вважалося, що головна мета освіти - ушляхетнити особу і залучити її до духовної спадщини предків. Тепер в більшості країн на освіту дивляться як на галузь промисловості, продукція якої - кваліфікована робоча сила.

Зараз прийнято вважати, що всі головні проблеми освіти - це проблеми методики і технології: якщо розробити хорошу методику і дати вчителю технологію, то добрі результати начебто гарантовані. Стали прямо говорити про «виховні і освітні технології», які можна навіть запатентувати, як яку-небудь технологію обробки металу. І навіть виховання нерідко представляють як «формування особи із заданими якостями», подібно до того, як токар виточує деталь заданих розмірів і форми.

Вчитель уподібнюється робочому біля конвейера. Це означає придушення індивідуальних особливостей дитини, придушення допитливості, таланту, всього живого в людині. Відносини між педагогом і дитиною втрачають риси людських відносин і стають схожими на відносини між інструментом і матеріалом. Наслідки розповсюдження цього міфу очевидні: примітивізація і позбавлення людяності освіти. Ніякі заходи гуманізації цього не припинять, допоки не будуть здані в музей міфи про всемогутні освітні технології і не буде покінчено з міфом про всесилля методики.

Міф про добродійний ринок, який розставить все по місцях і покладе кінець суперечкам, яка освіта хороша і яке - погана. Цей міф заснований на перебільшенні ролі економіки в житті суспільства, яке привело Маркса до переконання, що все духовне життя людства і всі суспільні встановлення нібито є не більше ніж надбудою над способом організації виробництва. Насправді ж економіка при своїй життєвій важливості є тільки одна із сторін життя людей, а ринок є спосіб регулювання економіки. Інші сторони людського життя йому не підвладні. Зокрема, освіта так само не може регулюватися ринком, як не можуть і не повинні їм регулюватися релігія, моральність, мистецтво.

Звичайно, прагнення до ідеалу потрібне, але в сучасній педагогіці гучні фрази, казенні мовні звороти, обтічні формулювання є просто фразами, бо яких звикли і які просто займають місце в просторі і часі, нічого не продукуючи і не розвиваючись.

Методики викладання мають бути науково продумані, науково апробовані і повинні обережно впроваджуватися в практику навчання з

наданням учителеві права вибору методів, засобів, прийомів. Наслідки масових педагогічних експериментів, які в результаті виявляються невдалими, травмують тисячі дітей. І це теж впливає в педагогічній міфології, яка, як в казках, вірить в оборотність і можливість виправлення хибних педагогічних дій. Але у педагогічній йнауці, як і у фізиці, діє закон необоротності – сказане вчителем слово, непродумане розпорядження керівництва школи, невдача з освітньою реформою – все це припечатане свідомість учнів і студентів, відвертає від науки і нищить бажання вчитися.

Отже, головний результат навчальної діяльності - позитивні зміни в самій людині, збагачення його інтелекту, почуттів, вдосконалення практичної діяльності (А.Белухін). Значною мірою з причин панування педагогічних міфів, впливає часто негативна громадська думка про педагогічну науку загалом. Право на розвиток має справжня педагогічна наука, яка не відособлюється від сучасної психології, не протиставляє себе їй, не зациклюється на собі самій., вміє бачити і виправляти свої помилки, оновлюється і відкидає віджиті шаблони. Тим більше наука і науковість навчання не мають бути перелицьовуванням застарілих і, як показало саме життя, невірних і нежиттєздатних догматичних і ідеологічно штампованих положень і принципів минулого життя.

Таким чином, якщо учитель дійсно зрозумів теорію навчальної діяльності і, відповідно, освоїв її на практиці, то тоді він в силах організувати сприятливий психологічний клімат на занятті, коли самонавчання відбуватиметься відносно легко, доступно і приносить не тільки користь, але й позитивні емоції як викладачам, так і учням.

Література

1. Рик С. Педагогічна міфологія в українському освітньому просторі. *Рідна школа*. 2012. №11. С.10-17
2. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология. М., Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 352 с.

РОЗВИТОК МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ОН-ЛАЙН ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Любов Дольнікова

кандидат педагогічних наук

Національний університет «Львівська політехніка»

lubov.v.dolnikova@lpnu.ua

Головним інструментом, що забезпечує професійний розвиток особистості загалом і педагога зокрема, є його зв'язок з іншими учасниками педагогічної взаємодії, який реалізується через спілкування. У педагогічній науці здатність педагога реалізувати ефективне педагогічне спілкування, використовуючи комплекс власних методичних підходів, називають педагогічною майстерністю педагога.

Традиційна система організування освітнього процесу, яка переважно реалізовувалась через офлайн навчання, передбачає спілкування педагога і здобувачів освіти з реальним просторовим, візуальним, психологічним зв'язком зазнала шоку під час запровадження вимушеного віддаленого навчання. Події 2019 року, що пов'язані з епідемією COVID-19, поставили серйозні виклики педагогам, які організовували освітній процес через живе спілкування. Перехід на вимушений карантин і дистанційне навчання спричинили багато перешкод для реалізації цільового і змістового компонентів педагогічного процесу для педагогічних і науково-педагогічних працівників. Особливою ця проблема стала для педагогів, які не володіли сучасними інформаційно-комунікаційними інструментами, чим не могли продемонструвати свою професійну мобільність, оскільки просто не могли реалізувати мету навчання під час проведення навчальних занять в режимі онлайн-спілкування, хоча під час офлайн навчання вони були високими професіоналами-майстрами.

Слід зазначити, що в даній ситуації, більш готовими виявились молоді викладачі, які під час офлайн навчання мали проблеми у налагодженні спілкування з аудиторією, недостатньо володіли зовнішньою і внутрішньою

технікою, а під час онлайн навчання поборолі страх перед аудиторією, почувались впевнено і переконливо.

Проведене нами опитування викладачів різних вікових категорій дає підстави виокремити основні особливості налагодження професійного онлайн спілкування, як реалізації професійної мобільності. Серед них можемо виокремити такі:

- обсяг інформації, який подається набагато більший, ніж в традиційному навчанні (*значний обсяг інформації: звук, анімація, відео, що дезорієнтує здобувача освіти, водночас зменшуючи продуктивність навчання*), а тому потрібна дуже ретельна копітка підготовка;

- ідентифікація особи в системі дистанційного навчання (складність перевірки правдивості інформації щодо віку та статі суб'єкта);

- естетика середовища, з якого проводяться заняття і, з якого беруть участь учасники педагогічної взаємодії під час онлайн навчання;

- проблема налагодження зворотного зв'язку із суб'єктом спілкування;

- мотивація учасників дистанційного навчання до самоосвіти (оновлення та вдосконалення навчального матеріалу, вибір студентом різних форм і методів виконання завдань);

- проблеми пов'язані з належною підготовкою самого педагога та його готовність працювати в режимі онлайн.

Провівши обговорення проблеми з учасниками курсів професійного розвитку викладача, що проводяться в Національному університеті «Львівська політехніка» можемо рекомендувати урахування таких особливостей налагодження педагогічного спілкування:

- при розробці дистанційного курсу важливо враховувати психологічні типи здобувачів освіти, що сприятиме підвищенню ефективності подальшого навчання;

- знати особливості навчальних досягнень студентів, використовувати навчальні контрольні матеріали для налагодження зворотного зв'язку;

- під час створення та наповнення віртуального навчального середовища передбачити підготовку достатньої кількості інтерактивних навчальних матеріалів та завдань для самостійної роботи з використанням інтерактивних методик та Інтернет-ресурсів;

- дистанційні завдання мають містити значну кількість диференційованих завдань, щоб студенти з різним рівнем попереднього навчального досвіду, інтелектуальних і особистісних властивостей та різним сприйманням інформації могли якнайкраще себе в ньому реалізувати;

- процес педагогічного спілкування з викладачем має стимулювати бажання студента продовжувати діалог з метою досягнення мети. Викладач також ініціює дискусії між студентами з навчальної теми, які можуть відбуватися у формі форумів, конференцій, чат-дискусій та тощо;

- під час онлайн спілкування із студентами необхідно надавати можливість кожному із учасників онлайн взаємодії поставити запитання, а також запропонувати свої коментарі, запитання або зауваження у відповідь;

- взаємообмін досвідом навчання, участь у відеоконференціях, дискусіях, листування електронною поштою – усе це розвиває у студента універсальні комунікативні вміння, безумовно корисні для подальшої професійної діяльності;

- пам'ятати, що, низький рівень володіння механізмами комунікації стає причиною виникнення конфліктів, проблем, розчарувань і невдач як для самих студентів, так і їх викладачів, адже, з одного боку, відсутність прямого очного спілкування між студентом і викладачем, коли поруч немає людини, яка могла б емоційно забарвити знання, є значним мінусом для процесу навчання, а з іншого, у такий спосіб навчання викладачеві складно створити творчу атмосферу в академічній групі;

- презентаційні матеріали мають бути структурованими, відобразити структурно-логічні зв'язки між змістовими навчальними елементами, а всю презентацію необхідно поділити на завершені логічні (3-4) частини, після кожної з яких пропонувати студентам слайд, що сприяє закріпленню поданої

інформації, активізує мисленнєву діяльність шляхом участі їх в дискусіях, відповідях на проблемні запитання тощо.

Можемо констатувати, що дослідження теми спілкування в онлайн взаємодії є складним завданням, оскільки його стилі та характер перебувають у постійній динаміці, створюються нові підходи та інструменти його реалізації. На основі власних спостережень, первинного досвіду запровадження онлайн навчання в НУ «Львівська політехніка» можемо сказати, що під час онлайн взаємодії людина може самостійно створювати свій образ, знехтувавши певними правилами реального світу, почувати себе більш комфортно, більш творчо підходити до цього процесу. Однак варто зауважити, що все-таки існують певні особливості та бар'єри, які виникають під час віртуального спілкування, їх необхідно знати співрозмовникам для ефективної комунікації в мережі. Ми вважаємо, що необхідно ввести вивчення студентами правил культури спілкування у мережі (так званий Нетикет).

Не дивлячись на велику кількість досліджень, що стосуються дистанційного навчання, вважаємо, що розвиток педагогічної майстерності під час онлайн навчання не може бути повністю запозиченим з досліджень щодо дистанційного навчання, а потребує глибокого окремого наукового дослідження, що і буде змістом наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Грабар Н.Г. Соціально-психологічні проблеми спілкування у віртуальній реальності [Електронний ресурс] / Н.Г. Грабар // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2012. – № 3–4. – С. 82–85. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/bdi_2012_3-4_13.pdf
2. Лашук Ю. Особливості віртуального наукового спілкування: культурологічний контекст [Електронний ресурс] / Ю. Лашук // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – 2010. – Вип. 27. – С. 87–93. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/npnbuimviv_2010_27_11.pdf

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ростислав Лучик

аспірант

Національний університет “Львівська політехніка”

pigilri@gmail.com

Сучасне суспільство характеризується безперервно наростаючою швидкістю та динамічністю змін, що охоплюють усі сфери життєдіяльності людей. Щоб бути успішним, затребуваним і конкурентоспроможним, педагог повинен володіти певними особистісними якостями, такими як комунікативність, готовність до змін, вміння швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, , тобто бути професійно мобільним.

Термін «мобільність» (лат. mobilis – рухливий) означає здатність до швидкого переміщення, дій. Професійно-педагогічна мобільність розглядається як динамічна характеристика особистості, що виражається в здатності успішно адаптуватися до професійно-педагогічних умов, що змінюються, готовності здійснювати саморозвиток і реалізацію себе в професійно-педагогічній діяльності. Професійна мобільність виявляється у здатності виконувати роботу якнайкращим чином (у тому числі в умовах змін), досягаючи ефективних результатів [2, с. 134].

Дослідження питання професійної мобільності педагогів – об'єктивна необхідність, що посилює ефект освітніх інновацій. При цьому слід особливо підкреслити специфіку педагогічного аспекту проблеми, суть якого полягає у формуванні професійної мобільності фахівця як фактора інноваційного розвитку освітнього закладу.

Дослідники професійної мобільності людини, аналізуючи сутність цього феномену, відзначають його інтегративний характер, що поєднує знання, вміння, досвід, ціннісно-мислеву спрямованість, особисті якості в єдине ціле і забезпечує високий рівень професійних досягнень. З огляду на це перед професійною освітою насамперед стоїть завдання підготовки соціально та

професійно мобільних фахівців, готових як до «горизонтальних», так і до «вертикальних» переміщень у рамках соціально-професійної структури суспільства. Щодо педагогічної освіти це означає, що підготовка вчителів має бути орієнтована на формування у них готовності до зміни свого професійного статусу, вільного «географічного» переміщення у професійній сфері, опанування новими знаннями [2; 3].

У «вертикальному» зрізі йдеться про готовність до просування кар'єрними сходами від вчителя до управлінця будь-якого рівня у сфері освіти: директора освітньої установи, працівника чи керівника управління освіти тощо, аж до міністра. Причому визначальним фактором при таких змінах буде не кар'єризм, побудований виключно на нездорових амбіціях, а саме безперервний соціально-професійний розвиток фахівця, коли він природно «доростає» у своїй професійній діяльності до вищого її рівня, а весь попередній накопичений досвід роботи забезпечує міцний фундамент для подальшого професійного зростання та розвитку.

«Горизонтальна» мобільність вчителя передбачає його професійну підготовленість до роботи в освітніх закладах різного типу та виду, державних та недержавних, в умовах інноваційної та проектної організації діяльності тощо, а також до зміни професійної сфери, за необхідності пройшовши відповідне додаткове навчання. З цього погляду, сучасна педагогічна освіта, насамперед вища, університетська, має суттєві переваги в порівнянні з іншими видами профільної професійної освіти [2, с. 129].

Професійна мобільність педагога визначається соціальними, індивідуально-особистісними чинниками й водночас постає як результат власних внутрішніх зусиль людини, спрямованих на осмислення своєї професійної ролі та на оцінку своєї професійно-педагогічної діяльності. Формування та становлення активної життєвої позиції фахівця пов'язане з розвитком творчих потенцій його особистості. Активність забезпечує постійну готовність до діяльності, зовнішнього прояву намірів, освоєння нових форм та

видів діяльності та привнесення позитивних змін у зовнішнє (професійне) середовище без будь-якого втручання чи тиску. Не будь-яка діяльність може стати проявом активності людини, але професійна мобільність реалізується педагогом тільки завдяки його власним прагненням та зацікавленості. Формування активного типу особистості – одна з умов прояву мобільності вчителя та його подальшого успішного включення до професійно-педагогічної діяльності.

Мобільний фахівець також вирізняється високим рівнем адаптивності, здатністю ефективно пристосовуватися до змінних умов професійної діяльності та до швидкого навчання і самонавчання. У педагогічній діяльності мобільна особистість проявляє креативність, що виявляється у творчому ставленні до зовнішнього середовища та організації власної діяльності, готовності до їх цілеспрямованого та доцільного змінювання. Творчий педагог знаходить нові способи навчання та зацікавлення студентів, засоби мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на занятті. Креативність проявляється й у визначенні індивідуальних шляхів свого професійного розвитку, побудові програми самовдосконалення.

Зримим проявом мобільності педагога є мобілізація його зовнішніх і внутрішніх ресурсів професійної діяльності: розробка та створення необхідних для успішного здійснення діяльності педагогічних умов; реорганізація методичної та змістовно-технологічної бази діяльності; впровадження та генерація інновацій; побудова ефективних взаємин у просторі професійної діяльності. Освітня установа має створювати педагогу необхідні умови для його інтелектуального, творчого та морального розвитку [1;2].

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показав, що професійна мобільність педагога формується, коли:

- зміст системи підвищення кваліфікації розробляється відповідно до державних освітніх стандартів, регіональних та локальних вимог до розвитку системи освіти та потреб педагога;

- існує контроль, який дозволяє оцінити базові можливості педагога у процесі підвищення кваліфікації;
- сформовано мотиваційну сферу, що сприяє ефективному розвитку у педагога професійного інтересу до власної самоосвіти;
- педагога існує індивідуальний план професійного розвитку;
- використовуються сучасні ефективні методи та форми підвищення професійної кваліфікації [1].

Таким чином, професійна мобільність – один із найбільш значущих орієнтирів і показників саморозвитку педагога, наявність якого свідчить про високу соціально-професійну підготовку фахівця. Водночас дана особистісна якість може бути продуктивною, тобто мати позитивну спрямованість лише у тому випадку, якщо базується на відповідній ціннісній основі, а також узгоджується з професійною компетентністю та особистісними якостями фахівця. Професійна мобільність педагога постає критерієм при оцінці успішності й результативності його професійних навиків, що враховується як при розгляді його кандидатури на посаду, так і протягом подальшого кар'єрного зростання. Реальність сьогодення показує, що без наявності добре розвиненої професійної мобільності педагог не буде конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, а перспективи його майбутнього кар'єрного й професійного розвитку будуть дуже обмеженими.

Література

1. Бушкова С. Н., Глушак Е. В. Факторы профессиональной мобильности педагога. Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2А. С. 320–325.
2. Дячок Н. В. Мобільність педагога як шлях реалізації положень нової концепції педагогічної освіти. Освітологічний дискурс. 2019. №25. С. 128–140.
3. Левченко В. В. Соціально-психологічні чинники формування професійної мобільності особистості педагога в ситуаціях змін. Методист. 2018. №2. С. 42–46.

ЕЛЕКТИВНИЙ КУРС ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАХОВИХ БУДІВЕЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Марія Наконечна

здобувач

Національний університет «Львівська політехніка»

nakonechna.m.v79@gmail.com

Формування конкурентноздатного фахівця потребує щоразу оновлювати методи, засоби та форми навчання, застосовувати інновації та нові методологічні підходи тобто бути мобільним у своїй діяльності. Мобільність сучасного педагога визначається його готовністю до змін у освітньому середовищі, здатності швидко професійно адаптуватися педагогічному просторі, усвідомлювати актуалізовані завдання суспільства та застосувати всі можливі педагогічні технології для вирішення цього завдання. У довідникових джерелах мобільність розглядається як «рухливість, здатність швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 682). Ю.Калиновський (2001), зазначає, що мобільність - це індивідуальна відповідь людини на виклики мінливого світу, здатність швидко змінювати свій статус чи положення в соціальному, культурному або професійному середовищі під впливом мінливих ситуацій та обставин. Професійна мобільність педагога, на думку Н. Луцан (2014), буде виявлятися в тому випадку коли студент буде здатний самостійно знаходити способи вирішення конкретних дидактичних завдань і виявляти нетрадиційне мислення, пропонувати оригінальні рішення. Професійну мобільність педагога трактуємо як здатність застосовувати педагогічні технології та інструменти у формуванні майбутнього фахівця із швидкими мінливими вимогами ринку праці та вимог до фахівця, а такою галуззю є галузь «Будівництво». В нашому дослідженні ми зосередили увагу на професійній мобільності викладачів інженерно-технічних дисциплін зі спеціальності «Будівництво та цивільна інженерія» (БЦІ), оскільки саме будівельне виробництво займає велику часту ринку праці, який чекає творчого

сучасного фахівця, що проявляється у сформованій в нього проектній компетентності. Серед великої кількості методів, засобів і форм навчання широкого застосування набуває впровадження елективних чи вибіркових курсів.

Призначення елективних курсів спрямоване на удосконалення знань в певній предметній галузі. У зв'язку з необхідністю вдосконалити здатність до проектування студентів III курсу бакалаврського рівня за спеціальністю БЦІ, підготовкою їх до виконання курсових проєктів та дипломного проектування нами розроблено елективний курс «Архітектурне та будівельне проектування», програмою якого передбачається вивчення сучасних вимог до архітектурного та будівельного проектування, поглиблення та розширення знань щодо проектування та будівництва об'єктів громадського призначення, таких як дитячі садочки, школи, розважальні та торгові центри, офісні центри, тощо, що є затребуваними на сучасному ринку праці. Конструювання змісту елективного курсу «Архітектурне та будівельне проектування» передбачає структуроване розроблення програми навчання з урахування міжпредметних зв'язків та професійної спрямованості навчання. Створення елективного курсу відбувалось у два етапи: *аналітичний*, під час якого було проведено аналіз ринку праці, анкетування працедавців та студентів, проведено зріз знань та практичних вмінь щодо сформованої проектної компетентності; *конструктивний*, під час якого нами розроблено робочу програму елективного курсу «Архітектурне та будівельне проектування», де зазначено предмет, мету, тематичний план, критерії оцінювання навчальної діяльності студентів. Елективний курс розрахований на 3 кредити ECTS (90 годин), з яких 30-аудиторних та 60 відведено на самостійну роботу.

Предметом курсу « Архітектурне та будівельне проектування» визначено вивчення норм та вимог проектування громадських будівель та споруд, благоустрій території, організація будівельного майданчику та застосування

інноваційних комп'ютерних програм 3D КОМПАС, 3ds MAX, AutoCAD, bCAD, Arhcad, графічних редакторів Microsoft Visio, Photoshop, Corel Draw.

Метою вивчення курсу визначено формування проєктивної компетентності на основі інтегративного підходу з урахуванням міжпредметних зв'язків та орієнтацію на якісне виконання курсового та дипломного проєктів бакалаврами за спеціальністю «Будівництво та цивільна інженерія».

Цілі курсу: удосконалення знань і вмінь у галузі проєктування та будівництва будівель та споруд громадського призначення, облагородження території з урахуванням сучасних норм, в тому числі для осіб з інвалідністю.

Зміст елективного курсу «Архітектурне та будівельне проєктування» включає теоретичний матеріал в обсязі 8 годин, який висвітлюється під час лекційних занять за такими темами: «Мета та завдання на предмет вивчення курсу». «Сучасні вимоги до архітектурного та будівельного проєктування та проєктів громадського призначення». «Основні теоретичні категорії для проєктування сучасних будівельних об'єктів громадського призначення». «Інноваційні методи, засоби та комп'ютерні технології проєктування». Формування практичних умінь і навичок щодо формування проєктивної компетентності передбачає виконання 12 практичних робіт, обсягом 24 год: «Інженерно-технічний аналіз проєкту будівлі чи споруди», «Розробка проєкту удосконалення плану будівлі чи споруди». «Розробка авторських ескізних пропозицій проєкту громадської будівлі чи споруди». «Розробка робочого проєкту авторських ескізних пропозицій громадської будівлі чи споруди». «Розробка проєкту благоустрою території». «Проєктування будівельного майданчику організації та проведення будівельних робіт. «Конкурс розроблених авторських проєктів». До практичних робіт розроблені методичні рекомендації. Авторський проєкт будівництва чи реконструкції громадської будівлі передбачає розробку плану поверху типового та першого,

розробку планів фундаменту, перекриття, покриття, даху, покрівлі, облаштування території та проєктування будівельного майданчику.

Розроблений нами елективний курс «Архітектурне та будівельне проєктування» побудований спіральним способом, оскільки його змістове наповнення сформоване на основі вивчених раніше дисциплін фахового спрямування: «Вступ до фаху», «Будівельна механіка», «Опір матеріалів», «Будівельне матеріалознавство», «Система нормативно-конструкторської документації», «Інженерна геодезія», «Інженерна графіка», Архітектурні та будівельні конструкції», «Залізобетонні та кам'яні конструкції», «Дерев'яні конструкції», «Металеві конструкції», «Технологія та організація будівельного виробництва», «Планування міст та благоустрій».

Програма елективного курсу розробляється, затверджується і реалізуються закладами вищої освіти самостійно педагогами, як авторський курс. Під час розроблення елективного курсу викладач дотримується певних вимог: зорієнтованість на сучасні педагогічні технології в освітньому процесі; навчальне навантаження повинне бути у встановлених нормах, навчальна програма елективного курсу має бути оформлена відповідно до вимог оформлення ОПП та супроводжуватись методичними розробками.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Омск, 2001. 46 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2001/Kalinovskij_U_I_2001.pdf.
3. Луцан Н. І. Педагогічні умови формування професійної мобільності вихователя дошкільного закладу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Сер. Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 87–89.

ЗАСТОСУВАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аліна Рахманіна

аспірант

Національний університет біоресурсів і природокористування України

galonaakula96@gmail.com

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються непередбачувані зміни у різних сферах розвитку. Відповідно, сучасний педагог повинен володіти вмінням адаптуватись до нових умов, мати стійкість до змін, та проявляти навички критичного мислення і здібність до моментального прийняття рішень. Професійно мобільний педагог здатен швидко адаптуватись до мінливих умов сучасності.

Для підняття рівня суспільного престижу педагогічної праці сучасному педагогу необхідно володіти наступними якостями, як креативність мислення і швидкість прийняття рішень, здатність до частоті навченості і вміння пристосовуватися до нових обставин, вміння відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору. Звідси випливає, що складовою професійної мобільності педагога виступає його готовність до змін. Ще однією складовою професійної мобільності є активність особистості [1].

Одним з надсучасних напрямків у розвитку освіти сьогодення є STEM-освіта. Цей напрямок включає в себе поєднання в освітньому процесі таких галузей: природничі науки, технології, інженерія та математика.

Нині педагоги працюють в умовах нової моделі освіти, реалізації концепції «Нова українська школа», запровадження нових підходів, зокрема STEM-освіти. Сьогодення вимагає від педагога працювати на майбутнє, випереджати свій час, що передбачає удосконалення фахової майстерності, постійного аналізу педагогічної діяльності та внесення коректив відповідно до соціальних запитів протягом всієї професійної діяльності [2].

Все, що нас оточує існує в єдиному взаємозв'язку пов'язано, і перевагою STEM-навчання є те, що нові знання подаються цілісно не відокремлено, а за допомогою інтеграції всіх дисциплін у єдину систему навчання. А також, STEM-освіту часто називають «навчанням навпаки» в якій ланцюжок від теорії до практики зворотній спочатку гра, придумування та майстрування пристроїв та механізмів, а вже потім у процесі цієї діяльності засвоєння теорії і нових знань. Для того, щоб запроваджувати дану технологію потрібно проводити інтегровані заняття, що сприяють пошуку причинно-наслідкових зв'язків, розвивають логіку, мислення, комунікативні здібності, інтеграція навчальних предметів, тісний взаємозв'язок суміжних наук, інтерактивні уроки, олімпіади, участь в різноманітних проектах [3].

Під керівництвом вчителя, у процесі виконання STEM-проєкту учні засвоюють технологією проєктної діяльності та методи дослідницького пошуку. Діяльність педагога пов'язана з формуванням STEM-компетентності, яку можуть набути учні в процесі STEM-проєкту, але водночас педагог сам потребує нових знань та навичок, пов'язаних із реалізацією STEM-напряму в освіті [4].

При реалізації програми впровадження STEM-освіти учителям слід активно використовувати інноваційні методи навчання, а саме програмовані, інтерактивні та проблемні. Якість освіти багато в чому визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності вчителя. Знання – це не єдине мірило професійності людини XXI століття. Креативне, аналітичне, творче, інноваційне мислення, вміння працювати над проєктами в команді, інформаційна грамотність і навички ефективного використання ІКТ – ось неповний перелік характеристик сучасної успішної людини. Саме завдяки STEM - освіті можна досягти перерахованих очікуваних результатів [5].

Сучасний, професійно мобільний педагог повинен безперервно всебічно розвиватись, у різних напрямках, адже STEM-освіта – це низка чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного

працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять [5].

В умовах початкової школи, формування навичок дослідницької діяльності здійснюється у доступній формі відповідно до вікової категорії та інтересу учнів щодо подальшого опанування курсів пов'язаних зі STEM. За STEM методикою, в центрі уваги знаходиться практичне завдання чи проблема. Учні вчаться знаходити шляхи вирішення не в теорії, а безпосередньо «тут і зараз», шляхом спроб та помилок [5].

Отже, для розвитку професійної мобільності, в умовах запровадження STEM-технологій у сучасний освітній процес, сучасний педагог повинен володіти навичками моментальної адаптації до змін, критично мислити, вміти застосовувати проблемно-пошуковий підхід до навчання, а також безперервно розвиватись, надаючи перевагу практичній діяльності, замість репродуктивного відтворення теорії.

Література

1. Дячок Н. Мобільність педагога як шлях реалізації положень нової концепції педагогічної освіти / Н. Дячок // Освітологічний дискурс. – 2019. – № 1-2. – С. 24-25
2. STEM-освіта. Професійний розвиток педагога : збірник спецкурсів / О. В. Коршунова, Н. І. Гущина, І. П. Василяшко, О. О. Патрикеева. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2018. — 80 с.
3. Гвардіонова О. В. Реалізація STEM-підходів у початковій школі [Електронний ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=32khpuTpURw>
4. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпучіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. – 80 с.
5. STEM-освіта як перспективна форма інноваційної освіти в Україні // Матеріали обласної науково-практичної інтернет-конференції. / Авторупорядник Ю. М. Зоря. – Черкаси : ЧОПОПП, 2018. – 117 с.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ GOOGLE BLOCKLY GAMES

Олена Косовець

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

kosovets.op@vspu.edu.ua

Глобальний розвиток цифрових технологій мотивує появу нових професій, які пов'язані зі створенням програмних додатків для мобільних девайсів, смартфонів, планшетів, що потребує, зокрема, знання мов програмування. Тенденція навчання основ програмування з наймолодшого віку є досить поширеною. Слід зауважити, що особливу увагу приділяють саме практичній діяльності, в ході якої дітей навчають написанню великої кількості та складності програм. Можливості сучасних дітей є досить високими, тому для кращого розвитку і пізнання даної сфери освітньої діяльності було створено таку візуальну оболонку для програмування як Google Blockly Games. Використання даного середовища, як засобу навчання, є сучасним підходом до вивчення основ програмування та має свою специфіку.








На урок інформатики у 5-6 класах для навчання учнів основ програмування, як правило, використовують візуальне середовище програмування Scratch. Це середовище описане в багатьох шкільних підручниках з інформатики та є досить популярним у школі. Проте, в даній статті ми розглянемо середовище Google Blockly Games, яке створено на основі веб-технологій і є однією із початкових ланок у написанні програм.

Активними дослідниками сучасних мов та середовищ програмування є українські вчені, серед яких І. О. Завадський, Н. В. Морзе, Ю.С. Рамський, Ю.Я. Пасіхов, Р.І. Заболотний та інші. Метою даної статті є дослідження середовища Google Blockly Games як засобу вивчення основ програмування.

На офіційному сайті Google Blockly Games розміщена безкоштовна система, яка вже протягом декількох років слугує засобом для навчання алгоритмізації та програмування [1]. Google Blockly Games призначений для учнів, які раніше не мали досвіду програмування на комп'ютері.

Зовнішній вигляд командних блоків у Google Blockly Games схожі на блоки, які використовують у візуальному середовищі Scratch. Google Blockly Games є перехідним кроком до візуального середовища Scratch, зовнішній вигляд командних блоків програми Scratch буде вже знайомий учневі за рахунок попереднього навчання у Blockly Games, що зменшить стресове та емоційне навантаження у процесі сприйняття нового навчального матеріалу з візуального програмування.

Google Blockly Games складається з таких серії ігор:

	<p>Головоломка – це швидке ознайомлення з формами Blockly і тим, як частини програмних блоків з'єднуються між собою. У цій серії ігор учні знайомляться з об'єктами та їхніми властивостями.</p>
	<p>Лабіринт – це знайомство з циклами та умовними операторами. Починається з простого завдання, але кожен наступний рівень складніший за попередній.</p>
	<p>Пташка глибоко занурює учнів у складання, виконання та зміну алгоритмів із використанням операторів розгалуження.</p>
	<p>Черепашка – це глибоке занурення у цикли. У даній серії ігор використовуються вкладені цикли, щоб намалювати відповідний малюнок. Учні також мають можливість опублікуйте своє мистецтво програмування, щоб його побачили інші учасники Blockly Games.</p>
	<p>Серія ігор яка називається «Фільм» є вступом до математичних рівнянь. Учні застосовують знання з математики для програмування анімації фільму.</p>
	<p>Музика – це знайомство учнів із поняттям «функція». У простій і цікавій формі учні складають свої перші функції для створення музики.</p>
	<p>Pond Tutor представляє текстове програмування. Рівні перемикаються між блоками та фактичним JavaScript у текстовому редакторі.</p>



Pond – це відкритий конкурс на програмування найрозумнішої качки. Використовуйте блоки або JavaScript.

Програму Blockly Games можна також [завантажити для автономного використання](#), що забезпечує доступність для всіх учнів. Весь код є відкритим вихідним кодом, тобто він безкоштовний і налаштовується відповідно до індивідуальних потреб учня.

Навички з програмування допомагають учням співпрацювати у команді. Публікація у глобальній мережі власних результатів написання алгоритму програми для виконання гри дозволяє створювати та робити кожну гру більш актуальною та унікальною. Blockly Games заохочує учнів до розвитку навичок з алгоритмізації та програмування, що спонукає до появи майбутніх програмістів.

Література

1. Blockly Games. Ігри для майбутніх програмістів. <https://blockly.games>
2. Blockly. A JavaScript library for building visual programming editors. <https://developers.google.com/blockly/>

АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА З УРАХУВАННЯМ ЙОГО ОСОБИСТІСНОГО РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Леся Брич

кандидат наук з державного управління

Микола Брич

кандидат технічних наук

Національний університет «Львівська політехніка»

lesia.v.varunkiv@lpnu.ua

Стрімкий розвиток виробничих, інформаційно-комунікаційних технологій, техніки, швидкоплинні умови життя в інформаційному суспільстві, наукові знання, що постійно оновлюються, вимагають від педагога умінь мобільного реагування в своїй професійній діяльності на постійно змінювані потреби суспільства.

Щоб бути професійно успішним і затребуваним на ринку праці, педагоги повинні володіти певними особистісними якостями, а саме: вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, бути рухливими, вміти проектувати і реалізовувати на практиці нові освітні ситуації, аналізувати освітні тенденції і відповідно до них здійснювати власну самоосвіту, саморозвиток, тобто бути професійно / професійно-педагогічно мобільними.

В українській педагогічній літературі до проблеми формування особистості сучасного педагога звертались такі вчені, як І. Бех, О. Глузман, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, Р. Пріма, О. Савченко, І. Підласий, Л. Сушенцева, О. Ієвлев та ін. Однак проблема залишається актуальною, оскільки у публікаціях цих та багатьох інших учених недостатньо визначені питання моделі сучасного педагога, з урахуванням особистісних характеристик педагога в сучасних умовах, зокрема його професійної / професійно-педагогічної мобільності та особистісного ресурсного потенціалу.

У педагогічній сфері професійна мобільність розглядається як особлива якість особистості, що формується в процесі навчання і виховання і надає найважливіший вплив на професіоналізм майбутнього фахівця.

Головною метою професійної підготовки є діяльність, здатність до її варіативності, особистісний ресурсний потенціал фахівця, що визначають рівень його загальної і професійної культури, інтелектуальний розвиток і професійне мислення. Особистісний ресурсний потенціал є основним і найважливішим джерелом розвитку та успіху професійної мобільності педагога. Особистісний ресурсний потенціал професійно мобільного фахівця не є сукупністю розрізнених характеристик, а є системним явищем, що охоплює набір індивідуально-психологічних складових, які є основою психологічного здоров'я особи.

До основних складових соціально-психологічного ресурсного потенціалу особистості належать такі, як: *лояльність*, що є комплексним утворенням, яке впливає на вміння цілеспрямовано діяти, реалізовувати задумане і протистояти впливу, зберігаючи психологічне здоров'я, та *життєстійкість*, як складова,

що забезпечує кореляцію між успішністю та задоволеністю діяльністю, автономією та свободою прийняття рішень [1].

Основними складовими соціально-психологічного ресурсного потенціалу педагога є показники рівня їх особистісного та професійного росту (професійно-кваліфікаційні, інформаційно-пізнавальні, організаційно-комунікативні, духовно-моральні, репродуктивні), а також фундаментальні архетипи індивідуальності, в основі яких є складові "первинного розуму" особи (самозбереження, альтруїзм, лідерство, свобода, збереження гідності, агресивність).

Професійна мобільність відіграє надзвичайно важливу роль у сучасному суспільстві, адже вона прямо пов'язана з рівнем професійної освіти людини і є найбільш надійним каналом висхідної кар'єри. Водночас, професійно-педагогічна мобільність майбутнього педагога є особистісно-фаховою характеристикою, яка інтегрує адаптивно важливі особистісні якості; загальні та спеціальні компетентності; набутий досвід творчої професійно-педагогічної діяльності; готовність до самоактуалізації й неперервного професійного розвитку в умовах динамічних змін у системі вищої освіти та оперативного реагування на інновації в професії [2, с.92].

Отже, професійна / професійно-педагогічна мобільність педагога – це певний триплекс, що включає: якості його особистості, що забезпечують його внутрішній розвиток через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей; його професійну діяльність, детерміновану подіями, що змінюють середовище і результатом якої виступає самореалізація педагога в житті та професії; процес перетворення педагогом учнів, самого себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища.

Сучасна система освіти, в якій здійснюють свою професійну діяльність педагоги, відчуває значну потребу у висококваліфікованих кадрах, які рівною мірою повинні володіти як психолого-педагогічними знаннями, уміннями і навичками, так і бути професійно / професійно-педагогічно мобільними, що передбачає високій рівень їх особистісного ресурсного потенціалу.

Таким чином в сучасних соціально-економічних умовах, коли в Україні розвиваються ринкові відносини, необхідно не тільки підвищувати професійний рівень педагогічних кадрів, але і формувати в них готовність та здатність до професійної / професійно-педагогічної мобільності з урахуванням їх особистісного ресурсного потенціалу

Література

1. Аносенкова С. В. Флексібільність державних службовців. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 2. С. 14-21.
2. Ієвлев О. М. Теоретико-методичні засади формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача в умовах магістратури: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Хм., 2021. 577 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Андріана Ващишин
студентка

Національний університет «Львівська політехніка»
andriana199518@gmail.com

Олег Стечкевич

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»
oleh.o.stechkevych@lpnu.ua

Інноваційна діяльність освітян на сьогоднішній день є одним із основних напрямків модернізації освіти та реалізації інноваційного розвитку країни в цілому. Управління процесом запровадження інноваційних технологій в загальному середньому закладі є основним механізмом, який визначає їх якість та в цілому якість освіти.

Відповідно до індивідуальних потреб, здібностей людини та запитів суспільства має бути створена інноваційна система національної освіти. Така система є визначена нормативними документами, а саме в Законі України «Про освіту», концепції нової української школи, розпорядженні КМУ України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [7, 8].

Інноваційні процеси в освіті та управління їх здійсненням розглядались у наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених В. Андрущенко, Г. Балихіна, Л. Ващенко, Л. Даниленко, С. Клепка, В. Корженка, В. Кременя, С. Ніколаєнка, О. Олекс, В. Паламарчук, І. Підласого, М. Пономарьова, Б. Смирнова, С. Хаткевич та ін.

Освітня інноваційна діяльність – це творчий процес, який спрямований на підвищення якості освіти та є результатом активності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Інноваційна освітня діяльність передбачає розроблення та використання у сфері освіти результатів досліджень та розробок [3].

Однією з основних складових інноваційної діяльності є експериментальна робота, за допомогою якої учень повинен знайомитись з оточуючим світом не тільки на теоретичному рівні, але пізнавати його секрети безпосередньо на практиці.

Стрімкий розвиток сучасного технологічного прогресу розкриває широкі можливості для освіти. Запровадження деяких новітніх технологій потребує значного фінансового забезпечення, але є інновації, які не потребують значних затрат для інтеграції в освітній процес.

Впровадження інновацій в освітній процес має забезпечити всебічний розвиток нинішнього та майбутнього покоління. В реаліях сучасного суспільства можна виділити такі основні навички, які має здобути сучасний школяр: критичне мислення; комунікаційні навички; емоційний інтелект; аналітичні здібності; технічні навички.

Ефективність реалізації інноваційних технологій у закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від багатьох чинників, і, насамперед, від інноваційного потенціалу школи.

Впровадження інноваційних технологій у загально-освітніх закладах має декілька ключових умов. Найперше це має бути розуміння необхідності запровадження інновацій від адміністрації освітнього закладу до учнів. Інноваційні технології мають впроваджуватись організовано, під керівництвом

адміністрації з урахування професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності учасників навчально-виховного процесу [2, 5].

Головним суб'єктом у закладі загальної середньої освіти є педагог, через діяльність якого відбувається впровадження інновацій. Одним із чинників, які впливають на впровадження інновації в освітніх закладах є професійний фаховий рівень освітніх працівників, наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей [1, 6].

Педагогічні інновації, як нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Для впровадження інноваційних технологій у закладах загальної середньої освіти потрібна відповідна матеріально-технічна база.

Інноваційна діяльність направлена на застосування міждисциплінарного і прикладного підходу, посилення природничо-наукового компоненту та активного використання знань на практиці для розвитку творчих здібностей учнів. В процесі впровадження інноваційних освітніх технологій відбувається освоєння та застосування нових засобів навчання та виховання, які спрямовані на одержання нових знань. Тому дуже доречним є залучення системних адміністраторів, працівників ІТ-сфери та інших компетентних осіб для налагодження процесу впровадження інновації.

Аналізуючи сучасний новаторський досвід, можна виділити такі новітні інструменти для використання педагогами у освітньому процесі: Microsoft Teams – багатофункціональна платформа для командної роботи, дистанційного та змішаного навчання; Canva – безкоштовний ресурс для створення навчального контенту; Liveworksheets – сервіс для створення інтерактивних аркушів-завдань, які дозволяють урізноманітнити навчання та зробити його ефективнішим.

Отже, інноваційні технології є основною формою розвитку сфери освіти, це сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка приносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу.

Інноваційна діяльність є невід'ємною складовою якості освіти, яка залежить від якості освітнього середовища, якості професійної компетентності вчителів, якості організаційно-управлінської компетентності. Усі ці складові впливають на формування внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності і якості освіти по своєму для кожного окремого закладу [4, 6].

Література

1. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності : автореферат на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних наук . Київ, 2007. 20 с.
2. Ващенко Л. Рівні управління інноваційними процесами. Директор школи. 2007. № 8. С. 6–28.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. 3-тє вид. випр. К.: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Долгова В. И. Управление инновационными процессами в образовании: сущность, закономерности и тенденции. Наука и бизнес: пути развития. 2012. № 7(13). С. 17–22.
5. Кизименко О. М. Впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу освіти. Мат. Всеукраїнської наук.- прак. конф. « Традиційні та інноваційні підходи у сфері сучасних педагогічних досліджень.» (м. Київ, 16 березня 2020 р.) Київ, 2020.
6. Ніколаєнко С. Управління якістю і доступністю освіти - запорука інноваційного розвитку України. Директор школи, ліцею, гімназії. 2007. № 6. С. 27–31.
7. Про освіту: Закон України « Про освіту» від 05.09.2017 № 2145 – VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.11.2021).
8. Розпорядженні КМУ України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL: <http://законодавство.com/ministriv-kabineta-rozporjadjennya/rozporjadjennya-vid-grudnya-2016-988-pro-2016-47352.html> (дата звернення: 17.11.2021).

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Лариса Лаврова
кандидат філософських наук, доцент
Тетяна Андрущенко
старший викладач
Дніпровська академія неперервної освіти
zdorovo@dano.dp.ua

Професійна мобільність має розглядатися як сутнісна характеристики професіоналізму педагога, чинниками значущості якої слід вважати динамізм суспільства, формування нового покоління дітей з іншими потребами та цінностями, становлення розвивальної освітньої парадигми тощо. На нашу думку, у професійно-компетентнісному сенсі мобільність педагога є його інтегруючою якістю, що поєднує усі інші для забезпечення його професіоналізму та конкурентоспроможності.

Інтеграційна роль професійної мобільності педагога підтверджується різноманітним науковим розвідкам у цій царині. У наявних дослідженнях виділяється її педагогічний аспект (О. Безпалько, Р. Пріма – педагогічна мобільність), психологічний аспект (Л. Пілецька – психологічна мобільність), виховний аспект (Н. Таланчук – виховна мобільність), навчальний аспект (Г. Щукіна – навчальна мобільність) тощо. Таким чином, можна вважати, що професійна мобільність педагога як інтегруюча компетенція об'єднує знання, уміння, досвід, ціннісно-сміслову спрямованість, особистісні якості в єдине ціле, що й забезпечує високий рівень професійних досягнень. Сьогоднішня реальність показує, що без наявності добре розвинутої професійної мобільності педагог не має перспектив у професійному зростанні.

Професійна мобільність як особистісна компетенція виявляється у готовності та здатності до швидкого оновлення завдань і різних видів професійно-педагогічної діяльності, творчої зміни стилю та змісту, планування та здійснення саморозвитку, попередження професійних деформацій та професійного вигорання. Вона ініціює розвиток у педагога низки інших компетенцій та характеристик, які необхідні для ефективно професійної

діяльності в сучасних умовах: рухливість; відкритість новому; вміння гнучко пристосовуватися до нових обставин; креативність мислення; комунікативність; вміння адаптуватися до умов, що змінюються; активність, швидкість, самостійність і відповідальність у прийнятті рішень; спрямованість на успіх і постійне самовдосконалення; вміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її подальший розвиток; здатність до навчання; стійкість до фрустрації зовнішнього і внутрішнього середовища організації; вміння відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору та багато інших.

Ми згодні з дослідницею Р.Прімою, яка вказує, що «професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста» [1, с. 134]. Це, до речі, має слугувати підставою внесення професійної мобільності до системних компетенцій, які спеціалізовано мають розвиватися в навчальному процесі та у процесі професійного зростання.

Адже педагог повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання і застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, володіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Саме тому вчитель повинен уміти працювати за новими педагогічними технологіями, здійснювати науково та педагогічно обґрунтований вибір навчальної програми, відповідних до неї дидактичних засобів, підручників та посібників, розробляти таку методичну систему навчання з предмету або циклу дисциплін, щоб не тільки давати знання, а й навчати самостійно мислити.

Основу формування професійної мобільності педагога повинні складати професійні компетенції, які мають широкий спектр дії і дозволяють виходити за межі однієї групи професій, психологічно готують до засвоєння нових знань, забезпечують готовність до інновацій в професійній діяльності. Доцільно

виділити у професійній мобільності педагога як системно-інтегруючій компетенції такі складові як особистісні якості (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації і установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); характеристики діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); процеси перетворення власної особистості, діяльності навколишнього середовища.

До визначальних компонентів та показників досліджуваної компетенції слід віднести: інструментальний, особистісний та діяльнісний компонент, які характеризують соціальну активність, професійну ініціативність, особистісні якості та визнають подальші шляхи та цілі педагогічної діяльності, окреслюють провідні стратегії їх реалізації.

Як системна компетенція професійна мобільність педагога визначає і різноманіття його соціально-професійних ролей: науковця (володіє підходами і методами дослідницької роботи); педагога (знає та вміє застосовувати на практиці педагогічну теорію); психолога (знає основи психології, вікові та індивідуальні психологічні особливості учнів); технолога (володіє методикою і технологією навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику); організатора (володіє навичками управлінця-менеджера для управління учнівським колективом); валеолога (знає фізичні і розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження); актора (уміє перетворюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом).

Доцільно визначитися і з основними індикаторами наявності такої компетенції педагога, як професійна мобільність. На нашу думку, вона має включати: розуміння сутності професійної мобільності, усвідомлення рівня готовності бути мобільним у вирішенні професійних завдань; рефлексивні вміння тобто оцінювати ситуацію, що склалася і співвідносити її зі своїми можливостями; вміння направляти потреби, мотиви, світогляд, установки, цілі на свідоме подолання складних ситуацій; потребу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення; прояв вольових рис (рішучість,

наполегливість, самовладання, самостійність, ініціативність) у досягненні ситуації успіху; відкритість до змін та інновацій; здатність до цілепокладання, планування дій, проектування власного професійного розвитку і досягнення професійно значущих компетенцій у вирішенні педагогічних завдань; вміння знаходити оптимальні виходи з складних ситуацій; вміння аргументувати обраний варіант рішення і якість обґрунтованості явищ професійної діяльності; активне самовираження у стандартних і спеціально змодельованих (квазіекстремальних) умовах; усвідомленість, широту, інтенсивність, стійкість спрямованості на досягнення високих результатів діяльності.

Таким чином, професійна мобільність педагога як професійна компетенція передбачає відкритість людини до всього нового, впевненість у своїх силах, широту і багатогранність мислення, уміння переходити від одного виду діяльності до іншого, чіткість настанов особистості педагога, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються, критичність та креативність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати та визначати нові перспективи.

Література

1. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монограф. Д. : ІМА-прес, 2009. 368 с.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ТА ОСОБИСТІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ

Вікторія Савченко

кандидат педагогічних наук, доцент

Світлана Світич

кандидат психологічних наук, доцент

Андрій Куций

кандидат філософських наук, доцент

Дніпровська академія неперервної освіти

zdorovo@dano.dp.ua

Професійна мобільність є характеристикою сучасного педагога, яка передбачена Законом України «Про освіту» (2017). У даному нормативному документі передбачено права педагогічних працівників на перепідготовку,

підвищення кваліфікації, стажування, атестацію та умови реалізації міжнародної академічної мобільності, що мають сприяти розвиткові професійної мобільності вчителів. Відповідно професійна мобільність педагогів є складовою їх підготовки як фахівців та професійного зростання упродовж усього періоду активної роботи як фахівців. Сьогодні активні й мобільні вчителі беруть участь у різних освітніх конкурсах і проектах, залучають учнів і батьків до співпраці й партнерства, здійснюють різноманітні педагогічні інновації.

Мобільність особистості є складовою професійної самореалізації вчителів, яка забезпечує рух уперед до нових досягнень. Завдяки мобільності вчителі поглиблюються у власне самопізнання, позбуваються стереотипів у педагогічній діяльності, розширюють межі власних інтересів, постійно себе вдосконалюють. Водночас самореалізація професійно мобільного вчителя характеризується такими якостями як прагненнями до професійного зростання, самовдосконалення, розширення знань про власні потенційні можливості, вміннями змінювати різні види діяльності в освітній сфері, добирати оптимальні способи розв'язання професійних завдань тощо.

Таким чином, доцільно визначити професійну мобільність педагога як особистісну якість, яка формує здатність педагога швидко реагувати на зміни в освітній галузі, сприймати й адекватно оцінювати нововведення в освіті, позбавлятися власних стереотипів, які заважають саморозкриттю й самоефективності, розробляти й упроваджувати авторські програми, інноваційні прийоми і методи, форми навчання й виховання учнів.

Як механізм особистісної самореалізації професійна мобільність педагога складається з кількох складових. По-перше, це мотиваційно-особистісний компонент професійної мобільності педагога, що включає потреби і мотиви досягнення успіху в різних видах педагогічної діяльності, професійний інтерес до оновлення змісту й форм навчання й виховання школярів, орієнтацію на формування власної та учнівської саоактуалізації, особистісно-професійні якості мобільної людини як «самості» - цілеспрямованість, активність, ініціативність, самоактуалізацію, критичне мислення, здатність змінювати себе й оточуючих,

лідерські якості, самовдосконалення, саморозвиток, самопрезентацію, самостійність.

По-друге, компетентнісно-діяльнісний компонент професійної мобільності педагогів, що відображає особистісні риси, які є необхідними для швидкого реагування педагогічних працівників на зміни в освітній галузі, самовдосконалення й отримання позитивних результатів педагогічної діяльності.

По-третє, рефлексивно-адаптивний компонент професійної мобільності педагогів, який відповідає за аналіз результатів педагогічної діяльності і роботи над собою, привносить корективи в поведінку педагога, що дозволяє йому пристосуватися в мінливому освітньому середовищі.

У змістовному плані доцільно виділити кілька підсистем професійної мобільності педагога, які характеризують його діяльність на робочому місці. дидактичну, виховну, організаційно-управлінську, самовдосконалення, громадсько-педагогічну.

Дидактична підсистема характеризує ступінь володіння педагогом змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації творчої навчальної діяльності учнів; творчу педагогічну діяльність учителя з планування навчально-виховного процесу, реалізації плану і мети, самоаналізу і коригуванню своєї діяльності з розвитку творчих можливостей учнів, формування їх пізнавальних інтересів і мотивів творчої діяльності, озброєння учнів знаннями, вміннями та навичками в процесі уроків і позаурочних заходів.

Виховна підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність педагога із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як творчої особистості через активну життєву діяльність вихованців; а також його діяльність щодо творчого розвитку учнів, самореалізації їх потенційних можливостей у різних видах творчої діяльності в процесі спеціально організованих форм виховної роботи.

Організаційно-управлінська підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність з розвитку в учнів здатності до самоуправління і комунікації; ступінь оволодіння педагогом формами, методами, засобами педагогічного управління

творчою діяльністю учнів з метою розвитку їх потенційних творчих можливостей.

Підсистема самовдосконалення характеризує творчу професійну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, із самовиховання і саморозвитку професійно значущих якостей, педагогічної креативності; діяльність педагога по створенню власної творчої лабораторії.

Громадсько-педагогічна підсистема характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя; ефективність взаємодії учителя з батьками, колегами, громадськістю, іншими соціальними інститутами виховання, творчими спілками тощо.

Враховуючи діяльнісний характер професійної мобільності педагога, слід визначити і форми її розвитку в умовах сучасної освітньої системи. На нашу думку, до них можна віднести наступні:

По-перше, інноваційна педагогічна діяльність, що виявляється в засвоєнні й застосуванні нових форм, методик, технологій навчання й виховання, різних видів професійної педагогічної діяльності; у впровадженні педагогічних інновацій; в участі щодо реалізації інноваційних проєктів; у науково-дослідницькій діяльності тощо.

По-друге, засвоєння суміжних педагогічних професій і сфер педагогічної діяльності, що здійснюється на основі отриманої базової педагогічної освіти (учитель-предметник може працювати в установах додаткової освіти дітей, соціально-педагогічних установах, засобах масової інформації педагогічної спрямованості тощо).

По-третє, управлінська діяльність у сфері навчання й виховання, що вимагає особливих якостей і здібностей, які забезпечують розуміння педагогічної освіти та практичного педагогічного досвіду в контексті менеджменту, політичного та стратегічного бачення проблем і цілей розвитку освіти й педагогічної професії;

По-четверте, підвищення кваліфікації, котре забезпечує динамічне професійне становлення особистості й конкурентоспроможність педагогів у сучасних мінливих умовах.

По-п'яте, взаємодія із соціумом і професійно-педагогічною спільнотою, що забезпечує відкритість усьому новому, розвиток соціального партнерства й соціальну гнучкість в освітньому процесі;

По-шосте, опанування непедагогічними професіями, необхідність чого може бути обумовлена різними причинами й обставинами об'єктивного і суб'єктивного характеру. Завжди має соціальну значущість, оскільки дозволяє людині вирішувати свої життєві проблеми, самовизначатись у реалізації своїх професійних інтересів і здібностей та знаходити їм ефективніше застосування, що відповідає потребам розвитку суспільства.

Таким чином, професійну мобільність педагога слід вважати одним з найбільш важливих ресурсів його саморозвитку та самоактуалізації, що забезпечує як формування важливих особистісних рис, так і розкриття педагога як професіонала.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА: ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ

Любов Кравченко

Департамент освіти Дніпропетровської ОДА

Борис Братаніч

доктор філософських наук, професор

Тетяна Струкова

старший викладач

Дніпровська академія неперервної освіти

zdorovo@dano.dp.ua

Хоча сьогодні проблема професійної мобільності педагога є вкрай актуальною, до цього часу існує чимало підходів до розуміння самого терміну. Здебільшого вважається, що мова йде про фахівця, що володі декількома суміжними професіями. Однак при цьому у наявних наукових розвідках існує достатньо багато визначень як професійної мобільності, так і професійної мобільності педагога.

У першому випадку звернемо увагу на наступні підходи. По-перше, це мобільність як міра здатності людського фактора виробництва до переміщення

між сферами використання. По-друге, це мобільність як рухливість, готовність фахівця до швидкої реакції, швидкого включення в діяльність. По-третє, це мобільність як інтегративна якість особистості, що об'єднує в собі сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, здібності та знання основ професійної мобільності. По-четверте, це мобільність як одна із сутнісних характеристик людини, яка проявляється в процесі праці, тобто професійній діяльності.

Цікавими є підходи до розуміння фахової мобільності загалом. По-перше, це якість особистості, що дозволяє їй бути соціально активною, конкурентоспроможною, професійно-компетентною, здатною до саморозвитку й модернізації власної діяльності та зміни видів діяльності. По-друге, це здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. По-третє, це здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знань та умінь, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності.

У цілому професійну мобільність фахівців характеризують як інтегровану якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності із залученням правової сфери; умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юктурі ринку праці.

Іншими словами, дослідники подають поняття «професійна мобільність» двояко: як інтегровану якість особистості та як сукупність якостей особистості. Насправді вона включає у себе три сфери: якісні характеристики особистості, що забезпечують внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, яка детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої є самореалізація людини в житті та професії, а також процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища. Професійна мобільність проявляється у творчому характері діяльності, в активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистої ініціативи та професійної комунікабельності, реалізація яких стає можливою завдяки «мобільності».

На нашу думку, найбільше значення має професійна мобільність як інтегральна якість особистості. Вона характеризується відкритістю, що обумовлює схильність до всього нового, невідомого, незвичного, несподіваного; здатністю відмовлятися від стереотипів і шаблонів у сприйнятті дійсності та в діяльності; активністю, що забезпечує постійну готовність до діяльності, зовнішнього прояву намірів, освоєння нових форм і видів діяльності та перетворення зовнішнього професійного й соціального середовища тощо; адаптивністю, тобто здатністю ефективно пристосовуватися до мінливих умов професійної й соціальної діяльності; комунікативністю, тобто готовністю встановлювати необхідні зв'язки й контакти із суб'єктами освітньої діяльності; а також креативністю та інноваційністю. Відтак професійну мобільність педагога доцільно визначити як інтегративно-особистісну якість, яка виражається в оперативному реагуванні на ситуацію професійно-педагогічної діяльності через мобілізацію всіх зовнішніх і внутрішніх ресурсів.

Розвиток професійної мобільності педагога інтегрує соціально-педагогічний досвід, професійні знання та вміння, ще й особистісні риси фахівця. Вона є чинником успішної діяльності, показником потенційних можливостей педагога щодо реалізації функціональних обов'язків і виявляє

свій зовнішній прояв у педагогічній діяльності, забезпечує соціальну й професійну самоорганізацію особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження та самотворення, готовність і спроможність адаптуватися до певного професійного середовища.

Конкретизацією даного розуміння професійної мобільності педагога слід вважати поглиблений аналіз тих особистісно-професійних якостей, які, власне, і визначають даний феномен. До них насамперед слід віднести:

По-перше, професійну компетентність, тобто здатність особистості орієнтуватись у потоці інформації та працювати з різними її джерелами, знаходити й обирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, уміти на основі отриманих знань ефективно розв'язувати конкретні завдання освітньої діяльності.

По-друге, професійну і соціальну активність, тобто постійну готовність до діяльності, зовнішнього прояву намірів, засвоєння нових форм і видів діяльності та перетворення зовнішнього (професійного й соціального) середовища.

По-третє, комунікативність, тобто здатність і готовність установлювати необхідні зв'язки й контакти із суб'єктами освітньої діяльності.

По-четверте, ініціативність, тобто здатність і схильність до активних і самостійних дій; постановка нових завдань і їхнє виконання; прагнення отримання нових знань, нового досвіду; наполегливість, принциповість у вирішенні освітніх задач; здатність до новаторства.

По-п'яте, креативність, тобто здатність педагога до втілення нестандартних ідей і подолання стереотипності суджень; готовність до швидкого розв'язування проблемних ситуацій і досягнення оперативності; гнучкість, оригінальність мислення.

По-п'яте, саморозвиток, тобто знаходження шляхів удосконалення професійної саморегуляції, готовність до безперервного навчання, вироблення власного творчого стилю роботи.

По-шосте, самоосвіту, тобто постійне підвищення професійної

компетентності, що зводиться до засвоєння, поглиблення й осучаснення знань; узагальнення та впровадження досвіду шляхом зорієнтованої на саморозвиток і самовдосконалення цілеспрямованої й планомірної самоосвіти.

Таким чином, при визначенні професійної мобільності педагога слід орієнтуватися на її роль як професійно-особистісної характеристики, що інтегровано відображає риси та особливості, які забезпечують успішність діяльності педагога в сучасних умовах.

Література

1. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : моногр. Д. : ІМА-прес, 2009. 368 с.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

Олена Соя

кандидат педагогічних наук

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

soia.om@vspu.edu.ua

Міжнародні зобов'язання України в сфері освіти передбачають, зокрема, активізацію академічної мобільності студентів (як майбутніх фахівців) та професійної мобільності педагогічних і науково-педагогічних працівників. У Законі України «Про освіту» (2017) [3] задекларовані права педагогічних працівників на перепідготовку, підвищення кваліфікації, стажування, атестацію та умови реалізації міжнародної академічної мобільності (розроблення спільних освітніх програм із іноземними навчальними і науковими закладами, участь педагогів у програмах двостороннього та багатостороннього міжнародного обміну) тощо. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки [6] серед основних стратегічних та операційних цілей, визначені: відкриття міжфакультетських спеціалізацій, сертифікатних програм з метою забезпечення мобільності в межах ЗВО (п. 3.1.5); підтримка внутрішньої та зовнішньої академічної мобільності студентів (п. 3.6.5); підтримка та заохочення до

кооперації між українськими ЗВО щодо студентської та викладацької мобільності, формування спільних міжвишівських освітніх програм і наукових проєктів (п. 4.3.7); розбудова системи академічної мобільності викладачів (п. 5.2.5) тощо. Тому сподіваючись на активну позицію держави варто не забувати, що професійна мобільність педагога належить до особистісних якостей особистості. І підтримка держави допоможе її розкрити й реалізувати. Проте першочергово цього повинен прагнути суб'єкт освітнього процесу (студент, вчитель, викладач та ін.), щоб відповідати сучасному етапу розвитку педагогічної науки й освіти.

Дослідження [1] доводить, що проблема професійної мобільності майбутніх учителів є високоактуальною з точки зору перспектив її вирішення; це створює передумови для розроблення нового покоління програм професійної підготовки, а також підвищення кваліфікації педагогів. Затребуваним у сучасному суспільстві є універсальний зміст професійної підготовки вчителя, серед завдань якого є формування педагогічної мобільності, вміння варіативно змінювати хід і зміст педагогічної діяльності, що дозволяє гнучко долати труднощі та штампи в педагогічних ситуаціях, обрати найвдаліше вирішення поставлених педагогічних завдань і вимагає принципово нового погляду на професіоналізм педагогічної підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти.

Відповідно до чинного законодавства, навчання майбутніх викладачів, відбувається в стислі строки у магістратурі на педагогічних спеціальностях. у контексті їхньої підготовки професійно-педагогічну мобільність розглянемо за О. Ієвлєвим [4] як сукупність особистісного та діяльнісного складників. «Особистісний містить такі компетентності, як *мотиваційна* (установка на професійне вдо сконалення, здатність пізнати власну мотивацію до професійної діяльності), *рефлексивна* (здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей), *адаптивна* (здатність пристосовуватися до умов професійної діяльності), *творча* (творче ставлення до професійної діяльності, здатність до оволодіння способами творчості в неї). Діяльнісний – *педагогічна*

(здатність організовувати власну професійну діяльність і навчальну діяльність студентів), *фахова* (сукупність спеціальних знань та вмінь, що визначаються переважно базовою освітою, здатність використовувати у професійній діяльності), *проектна* (здатність проектувати власну професійно-педагогічну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність студентів), *психологічна* (знати закономірності психічних процесів і станів особистості, здатність використовувати ці знання в освітньому процесі)» [4, с 95].

Професійна мобільність учителів та викладачів формується в системі методичної роботи в закладах загальної середньої і вищої освіти. Наприклад, через шкільні методичні комісії, районні об'єднання професійних спільнот педагогів, центри професійного розвитку педагогічних працівників, академії післядипломної освіти здійснюється координація роботи учителів-початківців, обмін передовим педагогічним досвідом, залучення мобільних учителів до різних освітніх проєктів і конкурсів, перепідготовка та/або підвищення кваліфікації тощо. Загалом професійна мобільність педагогічних і науково-педагогічних працівників реалізовується за рахунок співпраці і партнерства в різноманітних міжнародних грандах / проєктах, короткотривалих і довготривалих стажуваннях, участі в конференціях, вебінарах, форсайтах та інших заходах, передбачених законодавством, що запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Таким чином професійна мобільність має особистісні риси й формується як в процесі професійної підготовки фахівця, так і в процесі професійної діяльності педагога. У психолого-педагогічному аспекті вона включає активність, креативність, цілепокладання; розвиток мотивації до самоосвіти та досягнення успіху, здатність до самоаналізу й рефлексії, самоорганізації та самоконтролю в професійно-педагогічній діяльності; загальнопрофесійні й фахові знання; «компетенції професійної мобільності» – загальнонаукові, професійні, соціально-особистісні, інструментальні [2, с. 66], здатність адаптуватися до швидкоплинних змін в професійній сфері діяльності, спроможність до сприйняття нових педагогічних методик і технологій;

«готовність результативно діяти в проблемних ситуаціях, здатність планувати власну навчально-пізнавальну діяльність й оцінювати результати своєї праці, спроможність організувати особистий освітній простір» [5, с. 30]; реалізацію засад самоменеджменту, професійного зростання та якісних змін в сфері надання освітніх послуг.

Успішність інноваційних змін в освіті визначається готовністю педагогів до мобільного реагування на виклики сучасного суспільства, необмежений потік інформації, розвиток технологій тощо. За таких умов професійна мобільність є механізмом створення середовища активної освіти й творчої реалізації педагогів, дозволяє з успіхом реалізовувати професійне призначення й бути конкурентоздатними на ринку праці.

Література

1. [Lutsan, N.](#), [Bulgakova, O.](#), [Kuznetsova, O.](#), [Babchuk, O.](#), [Vykova, S.](#) Professional mobility of the future teacher. *AD ALTA-JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH*. № 11 (2). Рр.110–114.
2. Горбачова І. І. Професійна мобільність вчителя в мінливому освітньому середовищі. *Теорія та методика навчання та виховання*. № 43 С. 59–68.
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38-39. ст. 380. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.11.2021).
4. Ієвлєв О. М. Формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача засобами інноваційних педагогічних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 2. С. 93–97.
5. Семенець Д. А., Соя О. М., Тютюн Л. А. Функціонування віртуальних навчальних середовищ у закладах вищої освіти в контексті неперервної освіти. *Progressive Science Journal*. 2019. № 1. С. 28–32.
6. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ, 2020. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 20.11.2021).

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Галина Жирська

кандидат педагогічних наук, доцент

Наталія Міщук

кандидат педагогічних наук, доцент

Любов Барна

кандидат педагогічних наук, доцент

Алла Степанюк

доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

zhyrskal4@gmail.com

Згідно положення, затвердженого у 2019 році, в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) право на академічну мобільність здобувачів освіти «може бути реалізоване на підставі міжнародних договорів про співробітництво в галузі освіти та науки, міжнародних програм та проєктів, договорів про співробітництво між університетом або його основними структурними підрозділами та вітчизняними/іноземними вищими навчальними закладами (науковими установами) та їх основними структурними підрозділами, а також може бути реалізоване учасником з власної ініціативи, підтриманої адміністрацією університету, в якому він постійно навчається або працює, на основі індивідуальних запрошень та інших механізмів» [1]. На сьогодні ТНПУ має більше сотні установ–партнерів, з якими укладено договори про співпрацю й успішно реалізуються різноманітні форми академічної мобільності: навчання за програмами академічної мобільності; мовне стажування; наукове стажування; участь у всеукраїнських та міжнародних конференціях; майстер-класи тощо.

На хіміко-біологічному факультеті ТНПУ у 2019 році впроваджено нову освітньо-професійну програму Середня освіта (Природничі науки) і вже започатковано низку заходів за програмою академічної мобільності. Так у 2021 році згідно угоди про співпрацю між ТНПУ та Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини (УДПУ) відбулася низка

лекцій для студентів двох університетів – здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Першими лекції в он-лайн форматі прочитали викладачі ТНПУ: доктор сільгосп. наук, професор, завідувач кафедри ботаніки і зоології Пида С. В.; кандидат біологічних наук, доцент кафедри хімії та методики її навчання Хоменчук В. О.; доктор пед. наук, професор кафедри загальної біології та методики навчання природничих дисциплін Степанюк А.В. Лекції науковців ТНПУ отримали високу оцінку усіх присутніх студентів та викладачів з університетів-партнерів: крім ТНПУ і УДПУ, ще й Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (ЦДПУ) та Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ). Вони відзначали великий професіоналізм лекторів та вміння доступно розкрити складні механізми біологічних і хімічних процесів, проблеми методики викладання.

Для здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників ТНПУ цінною була лекція «Теоретичні та практичні чинники становлення і розвитку системи підготовки учителів природничих наук в умовах реалізації Концепції Нової Української Школи», яку прочитав доктор пед. наук, академік НАПН України, професор, завідувач кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук УДПУ Мартинюк М. Т. Лектором на високому науковому рівні було обґрунтовано проблему підготовки учителів природничих наук як відображення тенденцій інтеграції, диференціації і соціалізації природничо-наукового знання та відповідь на виклики освітньої практики. Для студентів особливо цінним було розкриття сутності змістових (теоретичних) і процесуальних (емпіричних) узагальнень як засобу інтеграції змісту та організації освітньої/навчальної діяльності здобувача освіти та їх ролі для формування цілісної наукової картини світу у майбутніх учителів природничих наук. Для колег-викладачів вишів важливим було обговорення досвіду побудови методичних систем підготовки учителів природничих наук на основі інтегрованого (галузевого) і диференційованого (предметного) підходів,

розробки науково-методичного супроводу і матеріально-технічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя природничих наук.

Цікавою формою академічно мобільності для студентів всіх курсів бакалаврату та магістратури спеціальності 014 Середня освіта (Природничі науки) й інших спеціальностей хіміко-біологічного факультету ТНПУ стала участь за сприяння організації Best Educational Practices for Hearing Impaired Learners (Кращі освітні практики для учнів із вадами слуху) в онлайн-зустрічі з науковцями з Карлова університету (Прага, Чехія) Даною Мандіковою і Зденеком Дроздом, які показали серію цікавих фізичних експериментів з механіки і електростатики з урахуванням особливостей інклюзивної освіти. Нашим студентам надзвичайно сподобалися продемонстровані механічні експерименти, що стосувалися законів Ньютона, імпульсу сили та зміни моменту сили, стану невагомості й компенсації сил. Під час демонстрування дослідів з електростатики студенти побачили, як просто можна показати вияв електростатичної індукції, дію електростатичного маятника і двигуна, електростатичного пиловловлювача. Для дослідів використовувалися доступні для всіх предмети, підручні засоби, іграшки, навіть люди. Майбутні педагоги мали можливість познайомитися з новими підходами до практичної діяльності під час навчання фізики учнів, повправлятися у слуханні та розумінні англійської мови, а також поставити запитання з допомогою перекладача.

На хіміко-біологічному факультеті ТНПУ уже традиційними стали зустрічі студентів та викладачів зі стейкхолдерми освітніх програм, метою яких є створення умов для здобувачів щодо спілкування з педагогами-практиками та пошуку шляхів для удосконалення освітньо-професійних програм. Корисною була зустріч з консультантом Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу Козловською Л. П., яка поділилася досвідом педагогічної діяльності, своїм баченням професійного розвитку вчителя згідно вимог Нової української школи, інноваційними методиками вдосконалення професійної компетентності майбутніх учителів природничої освітньої галузі, серед яких проведення тренінгів, майстер-класів,

творчих майданчиків (локацій), організація роботи освітнього трансфер-містечка інноваційних можливостей в очному і дистанційному форматах тощо.

Надзвичайно цікавою була зустріч з Бак В. Ф., канд. пед. наук, вчителем біології Бахмутського НВК «ЗОШ I-III ст. № 11 – багатoproфільний ліцей» Донецької області та викладачем курсу «Природничі науки» відокремленого підрозділу Музичний коледж Дніпропетровської академії музики ім. М. Глінки. Бак В.Ф. як віце-президент Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки вже давно досліджує проблему біоетичного виховання у процесі вивчення природничих наук, шляхи інтеграції етичного, соціального та природничо-наукового знання. Рицар гуманної педагогіки обґрунтувала значення біоетичного світогляду як основи оновлення змісту та методологічних підходів до викладання шкільних предметів «Біологія» та «Природничі науки». Педагог «прожила» разом із здобувачами вищої освіти інтегрований урок на тему «Геном людини. Пам'ять роду та світло майбутнього в спадковій інформації людини». Приємно, що студенти ТНПУ були зацікавлені і зосереджені на розгляді проблем, окреслених Бак В.Ф., брали активну участь в обговоренні змісту заняття і продемонстрували належний рівень фахових компетентностей.

Проведені зустрічі були корисними як для здобувачів освіти, так і для викладачів, і для стейкхолдерів. Сподіваємося, що отримана інформація і приємні враження будуть стимулом до професійного зростання майбутніх і досвідчених педагогів. Науково-педагогічні працівники різних установ-партнерів засвідчили важливість такого виду діяльності, оскільки вона створює умови для удосконалення системи підготовки фахівців загалом та уточнення освітньо-професійних програм зокрема.

Література

1. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 17 с. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2019/Polozhennia_pro_poriado_k_realizatsii_prava_na_akademichnu_mobilnist.pdf (дата звернення: 20.11.2021).

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНАРУ

Зоряна Ткач

Національний університет «Львівська політехніка»

tkachzor@ukr.net

Освіта у XXI столітті суттєво змінилася, стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє модернізації системи освіти. Особливо у наш час, в умовах пандемії COVID-19, багато аспектів нашого життя переноситься в мережу, прискорюючи тим самим темпи розвитку інформаційного суспільства і викликає необхідність перегляду та впровадження сучасних методів і засобів у навчальний процес. Фактично система освіти змушена інтенсивно трансформуватися, знаходити нові канали реалізації навчально - виховного процесу. Інформаційне суспільство вимагає від його членів «нового мислення та дій», інноваційних та альтернативних підходів, продуктивної діяльності в групах, професійної та географічної мобільності, і як наслідок, систематичного і ефективного навчання протягом всього життя. Девіз «life long learning» (навчання протягом життя) стане обов'язковим, а на думку деяких вчених навіть основною умовою людського існування. Людина майбутнього повинна відповідати чотирьом наступним «освітнім» критеріям: вміти «вчитися, щоб знати», «вчитися, щоб діяти», «вчитися, щоб жити разом», а основне «вчитися, щоб жити». Це ті принципи освіти, які проголосила у своєму звіті організація ЮНЕСКО.[1]

Головною метою удосконалення освітнього процесу є інформатизація освіти, створення умов для підвищення її доступності, якості і відкритості. Не є винятком і дистанційна освіта, що демонструє свої переваги над іншими формами навчання завдяки своїй значно вищій інформативності, доступності та економічній ефективності. Основою дистанційного навчання є особистісна продуктивна діяльність педагога, що будується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. Дистанційні технології навчання спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента, що забезпечується: пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою;

організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів і відеоконференцій; віддаленим виконанням практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в онлайн режимі [2].

З упровадженням дистанційної форми навчання широкої популярності набув вебінар – один із найпоширеніших методів дистанційного навчання. Термін утворено від слів «web» та «seminar» і застосовується для позначення різних онлайн заходів: семінарів, конференцій, дискусій, зустрічей, презентацій, а в деяких випадках – тренінгів та мережених трансляцій тих чи інших подій. По своїй суті, це створення взаємодії між студентами, учнями, викладачами, співробітниками офісів та компаній. Вебінари бувають двох видів: власне вебінари (взаємодія лектора і аудиторії) та веб-конференції (ведення лекції чи семінару без дискусії).

Таким чином, онлайн-освіта стирає межі між очним і дистанційним навчанням. Прогресивність технології проведення вебінарів полягає в її інтерактивності – ефект фізичної присутності. Слухачі мають можливість сприймати все, що демонструє й говорить викладач, вести з ним діалог, уточнюючи в усній або письмовій формі незрозумілі моменти або відповідаючи на поставлені їм запитання [2]. Навчання, що відбувається за допомогою вебінару, це приклад синхронного навчання, коли викладач дає студентам навчальний матеріал, вправи, відповідає на питання аудиторії, оцінює рівень засвоєння знань через віртуальне спілкування в реальному часі. Можна виділити наступні засоби групового навчання, що використовуються при проведенні вебінарів:

Whiteboard – електронна панель, яка виконує функції дошки для спільної роботи, викладач та студенти разом використовують частину екрану, розміщують слайди, малюють, виправляють помітки, тощо.

Breakout rooms – віртуальні кімнати для роботи з групами, оснащені засобами для колективної роботи з текстом, відео матеріалами та мультимедійними презентаціями.

Інтерактивні опитувальники – дозволяють швидко зібрати думки учасників вебінару з того чи іншого питання.

Веб-тури – спільний веб-серфінг, засіб, що дозволяє спільно «подорожувати» по веб-сайтам.

Колективна робота із засобами створення презентацій – спільна групова робота з мультимедійними презентаціями.

Проведення аудіо- і відео конференцій та трансляція декількох учасників одночасно; обмін миттєвими повідомленнями за допомогою текстового чату.

Обмін файлами між учасниками вебінару.

Опитування і тестування учасників вебінару та миттєва візуалізація результатів за допомогою різноманітних діаграм.

"Підняття руки" – надає змогу учаснику вебінару звернути на себе увагу ведучого та попросити увімкнути мікрофон, камеру або інший функціонал.

Можливість учасника виявляти емоції, зокрема згоду, заперечення тощо за допомогою спеціальних індикаторів, які деякою мірою компенсують відсутність безпосереднього контакту.

Запис вебінару для подальшого використання та аналізу.

Якщо проаналізувати дидактичні особливості та науково-теоретичні основи застосування вебінарів можна визначити такі плюси:

1. зручність – можливість навчання у будь-якому місці,
2. зворотній зв'язок – можливість адресувати питання лекторові як у письмовій, так і в усній формі,
3. мобільність – можливість зробити запис вебінару,
4. якість навчання – можливість проводити опитування студентів,
5. колективізм – можливість організувати спільну роботу, публічні доповіді, захисти робіт із обговоренням в режимі онлайн,
6. отримання інформації від кращих спеціалістів – можливість запрошувати до дистанційного викладання найкращих лекторів.

Хоча варто розглянути і обмеження, яких не можна уникнути в умовах

проведення онлайн заходів: відсутність фізичної присутності співрозмовників. Як би не старався лектор, але під час вебінару не досягається такий же емоційний зв'язок, як під час живого спілкування. А це досить важливий аспект, від якого залежить ефективність навчання. Лектори не звикли читати лекції на камеру, тому частина навичок, знань може губитися.

Отже, технологія вебінарів має значні дидактичні можливості для реалізації навчання, підвищує ефективність освітнього процесу, сприяє як засвоєнню навчальної інформації, так і розвитку особистісних якостей людини. Єдиного чого у вебінарі не вистачає – це особистісний компонент, контакт між ведучим і учасниками. Таким чином, у процесі запровадження цієї форми навчання виникає комплекс завдань, на вирішення яких необхідно спрямувати подальші наукові пошуки.

Література

1. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Перспективы развития образования в XXI в. Отчет представленный ЮНЕСКО международной комиссией по вопросам образования. Париж: Юнеско, 1996. 53 с.
2. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В., Сігаєва Л.Є., Зінченко С.В., Баніт О.В., Дорошенко Н.І. Сучасні технології освіти дорослих. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С. 61.
3. Ворожейкіна О.М. 100 цікавих ідей для проведення. Х.: Основа, 2011. 287с.

ІННОВАЦІЙНИЙ ХАРАКТЕР ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Ольга Стеценко
магістрант

Національний авіаційний університет

8484147@stud.nau.edu.ua

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року зазначено, що «... найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави» [1]. Інноваційні процеси, що

відбуваються у вищій освіті, вимагають відповідних змін у професійній діяльності викладача.

Педагогічна діяльність у ЗВТО – це складний багатогранний процес, в якому поєднано два компоненти: власне педагогічний і педагогічно-технічний, які мають свої особливості й потребують специфічної теоретичної, методичної, спеціальної, фізичної, моральної і психологічної підготовки до її реалізації. У структурі професійної педагогічної діяльності чільне місце посідає педагогічна майстерність, педагогічні здібності та педагогічна творчість. З огляду на зазначене, актуальності набуває підготовка магістрантів до педагогічної діяльності. Вона передбачає оволодіння ними ґрунтовними знаннями з психолого-педагогічних дисциплін; ознайомлення з новітніми освітніми технологіями, комплексними підходами до організації педагогічного процесу з метою гармонійного розвитку особистості та його професійного становлення, результатом якого має бути його готовність до педагогічної діяльності у ЗВТО [2].

Специфічними особливостями інноваційної освітньої діяльності є її відкритість майбутньому, постійна переоцінка цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, серед яких науковці виділяють: масовий характер освіти та її неперервність як нова якість; значущість освіти для індивіда і суспільства; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття [3].

До сфери інноваційної освітньої діяльності належить стрімкий перехід від традиційного навчання до навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій. Мережа Інтернет має багато можливостей, що дало багато варіантів отримання необхідної інформації, кількості даних з одного кінця світу в інший, вільно проводити зустрічі, конференції, заходи, дискусії з

іншими користувачами мережі в online режимі, зробивши її доступною для всіх бажаючих. Під час реформування освіти в закладах вищої освіти прогресивно впроваджувалася концепція дистанційної освіти, що передбачала розробку різноманітних платформ, у тому числі технології змішаного навчання [4]. Крім цього, в зв'язку з поширенням захворювання на COVID-19, освітні установи змушені в екстреному режимі переводити традиційну модель навчання на цифрову платформу, що викликало безпрецедентний поштовх до поширення онлайн-навчання в Google-classroom [5]. За трансформацій організаційної структури освітнього процесу у закладах вищої технічної освіти висуваються певні вимоги до готовності науково-педагогічного працівника до інноваційної діяльності. Ними є:

1. Усвідомлення потреби запровадження освітніх інновацій у власній педагогічній практиці.

2. Інформованість про інноваційні освітні технології.

3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних із змістом та організацією інноваційної діяльності.

5. Володіння практичними навичками освоєння освітніх інновацій та розроблення нових [6].

Зміна політики і соціальних пріоритетів в освіті, і, зокрема, в незалежній Україні, сформувала принципово нову парадигму освіти та виховання – переходу від виховання громадянина країни до формування громадянина світу, людини відкритої, демократичної і відповідальної, освіченість, культура і мораль якої відповідають складності завдань глобалізованого світу. Сучасна освіта повинна готувати людину, котра здатна жити в надзвичайно глобалізованому і динамічно змінному світі, сприймати його змінність як суттєву складову власного способу життя [7]. А тому сьогодні важко прогнозувати, які професійні навички будуть затребувані завтра, чим будуть

займатись випускники ЗВО. Однозначно, вже не буде спеціальностей і професій, до яких ми звикли. Уже зараз існують сервіси, алгоритми й роботи, що дають змогу замінити юристів, аудиторів, банківських працівників, офісних клерків, робітників на заводах, HR-фахівців тощо. В умовах розвитку сучасних тенденцій загальної освіти й активного пошуку інноваційних моделей ЗВО, орієнтованих на студента, формується новий образ педагога-консультанта, соратника, вихователя, керівника проектів, комунікатора, дослідника, новатора. Сьогодні посилюється запит на креативних, нестандартно мислячих педагогів, готових швидко реагувати на мінливі умови і творчо вирішувати професійні педагогічні завдання [8].

З огляду на зазначене вище та використовуючи результати досліджень багатьох учених із сфери педагогіки, інноваційна професійна діяльність викладача закладу вищої освіти являє собою цілеспрямовану творчу діяльність із створення, освоєння, застосування та розповсюдження актуальних, соціально значимих новацій у педагогічній системі ЗВО (ідеї, принципи, зміст, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання та управління) з метою позитивного розвитку всієї системи та окремих її складових [9].

В основі реального здійснення інноваційної діяльності лежить система педагогічних умінь викладача, а саме: побудови концептуальної основи педагогічної новизни, що включає діагностику, прогнозування, розробку інноваційної програми, спілкування за ходом та результатами впровадження, корекцію та рефлексію інноваційних дій. Це також уміння йти на певний ризик; успішно вирішувати конфліктні ситуації, що виникають при реалізації нового; уміння попереджувати виникнення різних бар'єрів. Особливе значення слід надавати умінням, що пов'язані з саморегуляцією викладачем своєї професійної діяльності.

Узагальнюючи викладене вище, можемо зробити висновок про те, що сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні, зміна ролей викладача в освітньому процесі, специфіка діяльності технічних університетів зумовили

необхідність розгортання інноваційних процесів в освітній системі ЗВО. Освіта завжди була і є пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного та культурного зростання української державності. Саме через зміни у діяльності викладача можна домогтися якісних змін в освітньому закладі вищої технічної освіти, виховати людину інноваційного типу мислення та культури, відкриту майбутньому, здатну до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштовану на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Література

1. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки*. С. 2. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 23.11.2021).
2. Михайлюк І.Р. *Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах*: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2011. С. 13.
3. Дубасенюк О.А. *Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Житомир, 2014. С. 24.
4. Кокарева А.М. *Використання мультимедійних технологій в процесі професійної підготовки в умовах пандемії*. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць. Видавництво Національного авіаційного університету «НАУ-друк». Київ, 2021. Вип. 18 (2021). С. 76–82.
5. Лузік Е.В., Демченко Н.І, Проскурка Н.М. *Світові моделі університетської освіти в системі дистанційного навчання*. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. НАУ. Вип. 17 (2). – К., 2020. – С. 41–47.
6. Дичківська І.М. *Інноваційні педагогічні технології*. Навч. посіб. Академвидав. Київ, 2004. С. 11
7. Химинець В.В. *Інноваційна освітня діяльність*. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://www.zakinppo.org.ua/2010—01—18—13—44—15/151—2010—03—22> (дата звернення: 23.11.2021)
8. Муравйова І.О., Мар'янюк І.Г., Осадча А.О. *Soft skills у сучасних реаліях української освіти. Інноваційна педагогіка*. Вип. 32. Т.1. Одеса, 2021. С. 110
9. Козак Л.В. *Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Педагогічний процес: теорія та практика*, 2012. Вип. 2. С. 53-54

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ

Станіслав Бровко

магістрант

Національний авіаційний університет

8484150@stud.nau.edu.ua

Удосконалення професійно-педагогічного потенціалу майбутніх викладачів закладів вищої технічної освіти є актуальною проблемою педагогічної науки, оскільки від їхнього професіоналізму залежить можливість здійснення ефективної діяльності, зорієнтованої на формування в студентів фахової компетентності. Водночас і в процесі його професійного навчання фокус має бути зміщеним саме на цей феномен.

Формування професійної компетентності викладача технічних дисциплін розглядається нині як невід'ємна складова реформи системи вищої педагогічної освіти загалом, основна мета якої передбачає підготовку технічно і технологічно освіченого фахівця відповідно до вимог інформаційного суспільства, формування необхідних знань, умінь і навичок технічного характеру та формування основних компонентів інформаційної культури[1,с.3].

Розвиток професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, а також соціально та фахово значущих якостей у майбутніх викладачів технічних дисциплін має відбуватись в результаті інтеграції двох видів діяльності: навчальної та виробничої. Ці два види діяльності сприяють досягненню різних цілей за допомогою вирішення певного спектру завдань [2, с. 8]. Інтеграція освітнього процесу і майбутньої професійної діяльності вимагає цілеспрямовано, всіма елементами освітнього процесу, задавати систему переходів від навчальної до професійної діяльності [1, с. 2-3].

Будь-яка професійна діяльність є певною формою схваленого способу дії. Опанування професії розвиває нормативні способи і перетворює цей процес на індивідуальний спосіб діяльності людини. М. М. Нечаєв робить припущення, що в процесі професіоналізації виявляються два напрями, в яких здійснюється

присвоєння професійної діяльності: у напрямі формування і розвитку професійної індивідуальності (утворення комплексу спеціальних знань, умінь і навичок) і в напрямі формування і розвитку особистості загалом, тобто долучення до соціокультурного досвіду професії і суспільства, вироблення комплексу якостей, що сприяють розвиткові професійної самосвідомості, соціальної і творчої активності. Єдність цих двох аспектів розвитку означає гармонійне поєднання особистісного й індивідуального розвитку професіонала. Для професіонала як індивіда характерне ствердження себе як фахівця, а для професіонала-особистості характерна готовність до подолання професійних стереотипів, до саморозвитку і розвитку професії [4; 5].

Майбутній викладач, готуючись до професійно-педагогічної діяльності у сфері вищої технічної освіти, спрямованої на формування фахової компетентності в студентів, має добре знати особливості освітнього процесу, пов'язаного з інженерною галуззю. Він має бути ознайомленим з можливими об'єктами професійної підготовки. Йому необхідні знання про інструментальне забезпечення того чи іншого фаху. Тобто, ці відомості в подальшому йому потрібні для визначення зорієнтованості викладання і змісту навчальної діяльності.

Викладач технічного університету має бути сформованою комунікативною особистістю, тому що комунікативність є професійно значущою властивістю науково-педагогічного працівника. Спілкування в діяльності викладача виступає не лише засобом наукової й педагогічної комунікації, але й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності й джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом виховання студентів [6]. У технічному університеті існує своя метамова, виражена як в особливостях інженерної термінології, так і в спеціальному сленгові – арготичній частині професійного спілкування. З нею має бути знайомим майбутній викладач.

Вимоги до професійно-компетентної підготовки викладача технічного університету будуть не повними, якщо ми не звернемо увагу на доцільність

формування й розвитку в нього творчого мислення, усвідомленого позитивного ставлення до обраної професійної діяльності, здатності критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними навчальними технологіями в умовах сучасних тенденцій розвитку освіти.

Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки випускників, формування їхньої готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності. Відповідно до цього необхідне одночасне перетворення змісту і форм організації освітнього процесу. Причому нові форми мають забезпечити студентам не тільки і не стільки знання, скільки виконання діяльності на їх основі протягом усього часу навчання, а зміст має складати предметну основу цієї діяльності. Внаслідок студент повинен «проживати» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь [3].

Викладене вище дає можливість визначити певні субкомпетентності професійної компетентності науково-педагогічного працівника закладу вищої технічної освіти. Цьому сприятимуть результати учених, які досліджували структуру та зміст професійної компетентності викладача вищої школи (Т. Б. Бугайчук, О. І. Гура, Б. М. Коржумбаєва, В. Ф. Шаріпов, В. Ю. Стрельников, І. К. Ярмола та ін.). Більшість дослідників вважають, що професійна компетентність набувається у процесі підготовки, підвищення кваліфікації або самоосвіти викладачів ЗВО. До таких субкомпетентностей можна віднести: 1) предметну: володіння змістом навчальної дисципліни та уміннями користуватись її методами й інструментами; 2) технологічну, що припускає володіння освітніми технологіями і виробничими технологіями галузі, готовністю їх використовувати; 3) інноваційно-діяльнісну: знатність відчувати потребу з оновленні змістової й процесуальної складових освітнього процесу у зв'язку з реформування освіти й інженерної галузі; методами навчання та уміння застосовувати їх в навчальному процесі. До цих субкомпетентностей можна ще й додати окремі складові професійної

компетентності педагога, виокремлені Н.В. Кузьміною 1) психолого-педагогічну: знання основ педагогіки та психології, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у них стійкий інтерес до обраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається; 2) диференціально-психологічну: що вимагає умінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їхній емоційний стан; толерантно будувати взаєностосунки з керівниками, колегами, студентами; 3) аутопсихологічну (рефлексії педагогічної діяльності) [7, с.90].

Таким чином, у зв'язку з тим, що компетентні викладачі ЗВТО наразі знаходяться у дефіциті, існує гостра потреба їхньої ґрунтовної підготовки з урахуванням структури професійно-педагогічної компетентності та особливостей фаху, яким оволодівають студенти, майбутні суб'єкти їхньої діяльності.

Література

1. Вдовиченко Р. П. Між професійною підготовкою та компетентністю / Р. П. Вдовиченко // *Управління освітою (Шкільний світ)*. – 2003. – № 15-16. – С. 2-3.
2. Коберник О. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці / О. Коберник // *Трудова підготовка в закладах освіти*. – 2002. – № 1. – С. 41-45.
3. Драч І.І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // *Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс]; гол. ред.: В.В. Олійник; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України*. — 2011. — № 7. — URL: <http://tme.umo.edu.ua/>
4. Нечаев Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М.: Иссл. Центр Минобрнауки РФ, 2005. — 92 с.
5. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии // *Новые методы и средства обучения*. — 1988. — № 1(5). — С. 3-37.
6. Барановська Л. В. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник. / Л. В. Барановська. – К. : НАУ, 2013. – 254с.
7. Кузьміна Н.В. Созидательный вектор фундаментального образования // *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.- практ. конференції (м.*

ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЯ МОБІЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ПАНДЕМІЧНО ЗУМОВЛЕНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Лілія Барановська

доктор педагогічних наук, професор

Національний авіаційний університет

liliya03.05@ukr.net

Михайло Барановський

доктор сільськогосподарських наук, професор

Національний авіаційний університет

Вища освіта України як динамічна педагогічна система є складовою Єдиного європейського простору вищої освіти і науки. Традиційно вона як відкритий соціальний феномен зазнавала постійних змін унаслідок різноманітних суспільних трансформацій, переструктурування рівнів освіти і освітніх ступенів. Упродовж крайніх двох років відбулись кардинальні зміни насамперед в дизайні організації освітнього процесу у ЗВО, що зумовлено пандемією Covid-19. Як стверджують учені різних галузей, існуючі моделі вищої освіти зазнають таких змін, що не зможуть відновитись у попередньому вигляді. На зміну колишній стабільності приходить інша нормальність, до якої слід пристосуватись, що, безперечно, зумовлює актуальність інноваційно-освітньої мобільності науково-педагогічного працівника. Як свідчить досвід освітньої діяльності у ЗВО різних країн світу, нині у вищій освіті домінує дистанційна форма навчання, яка поступово витісняє змішану (blended learning) та очну (face-to-face) форми. У зв'язку з тим, що фізичний світ відходить на задній план, на цифровий світ чекає справжній ренесанс: коронавірус прискорює глобальну цифровізацію. Дистанційне навчання з тимчасового, вимушеного, поєданого з очним, може стати новим стандартом освіти (Джурило, 2020:51). Заклади вищої освіти мають бути спроможними використовувати гібридну форму навчання: навчання face to face з викладачем, решту-самостійно онлайн. У сфері вищої освіти за штучно створених під

впливом пандемії умов можуть виявитись нові тенденції: освіта має сприяти не лише набуттю фаху, а й виробленню життєвих навичок, більшої актуальності набудуть домашнє (Homeschooling) та мобільне (Mobile learning) навчання.

Усе це, своєю чергою, загалом позначається на філософії освіти, яка є важливим інструментом реформування вищої школи. Освітня діяльність в пандемічно кризових умовах докорінно змінює парадигму професійної діяльності: школа викладання поступово трансформується в школу учіння. Роль викладача також зазнає змін: вона набуває моделі фасилітації, координації, консультації. Прогнозується, що будуть переосмислені ключові показники успішності навчальних досягнень студентів: замість когнітивних і праксеологічних критеріїв доцільним буде використання критеріїв, пов'язаних з вимірюванням сформованості самосвідомості здобувачів вищої освіти, вираженості їхньої соціальної позиції, здатності до співпраці, сформованості психологічної стійкості. Такий діагностичний апарат стане підґрунтям формування нових вимог до студентської молоді. Від неї в умовах пандемії вимагатимуть мобільності, стійкості та адаптивності. Недостатньо для навчання в нових умовах буде власне академічних навичок, значущими стануть навички творчості, спілкування, співпраці, емпатія та емоційний інтелект, уміння працювати в умовах демографічних відмінностей.

Ці трансформації форм навчання і професійної підготовки, своєю чергою, спричиняють радикальну зміну методик, дидактичних і психологічних моделей викладання, формування та розвиток нової педагогічної галузі – цифрової педагогіки. Водночас знижується цінність живої, безпосередньої психологічної взаємодії викладача і студента, що девальвує і цінність живого навчання. Така реальність зумовлює доцільність обґрунтування нових стратегій у сфері вищої освіти, реалізація яких вимагає використання інноваційних освітніх технологій. Сучасні умови розвитку вищої освіти, зумовлені Covid-19, спричинили суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті, відповідній реаліям. Для їх вирішення необхідні інноваційні освітні технології. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень

професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у закладі освіти. (Дубасенюк, 2009). Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. З огляду на формування нової парадигми вищої освіти, вважаємо, що найбільш доцільними є такі інноваційні освітні технології як технології змішаного і дистанційного навчання, технологія ситуативного навчання (кейс-стаді), технологія евристичного (дослідницького) навчання, проектна технологія.

Змішане навчання є об'єднанням традиційних методів навчання (наприклад, занять face-to-face) з методами, що засновані на використанні технологій (так зване «електронне навчання») з метою навчання студентів (Mason, 2005). Виокремлено такі технологічні компоненти змішаного навчання: використання електронних носіїв з медіазмістом, комерційні продукти з літературною вимовою, які не потребують з'єднання з інтернетом; використання он-лайн платформ, які є зручними, оскільки завдання, форуми, чати, зміст знаходяться в одному місці; аудиторне навчання (instructored study) з фізично наявним викладачем, який може відповісти на запитання, що виникли у студента під час виконання завдань; самонавчання з використанням технологій; спільне навчання надає можливість студентам зустрічатись без викладача з використанням технологій (форуми, онлайн конференції); спільне навчання над створенням документів: використання вікі (Wiki Encyclopedia), що дозволяє додавати, редагувати контент, сумісно створювати вебсайт. Основним критерієм ідентифікації «змішаного навчання» є поєднання очного та технічно забезпеченого навчання.

Проаналізуємо особливості освітньої технології дистанційного навчання, яка є складовою технології змішаного навчання, методологічна засадовість її використання полягає в тому, що вона базується на класичних дидактичних принципах організації навчання – науковості, системності і систематичності,

активності, принципах розвивального навчання, наочності, диференціації й індивідуалізації навчання. Проте реалізуються вони особливими способами, зумовленими специфікою нової форми навчання, можливостями інформаційної мережі Інтернет, її ресурсами, через що виникло поняття дистантної чи дистанційної педагогіки. Звернемось до технологічного аспекту використання дистанційного навчання у вищій школі. Дистанційне навчання забезпечує систематичну й ефективну інтерактивність, причому не лише між викладачем і студентами, а й між студентами. Ми вважаємо, що технологією дистанційної освіти є такий вид освітньої технології, за якої використовуються глобальні комп'ютерні комунікації, вона базується на індивідуальній роботі студентів з чітко дібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами. Прогноз її застосування в подальшому залежить від епідеміологічної ситуації у світі. Існує перспектива (можливо, й небезпечна) повного переходу вищої школи на технології дистанційного навчання, що, своєю чергою, може мати й певні негативні наслідки: девальвація ролі педагога в особистісному і професійному становленні молоді; змішування знань та інформації, що також веде до знецінення знань; відрив непідготовленої молоді людини від реального світу в умовах віртуальної реальності. Водночас сучасне інформаційне суспільство доводить необхідність активного застосування елементів електронного навчання в структурі традиційної освіти, оскільки це додає навчальному процесу ефективності, технологічності, комфорту. Дистанційна форма навчання часто асоціюється з «освітою протягом усього життя», вона організовує навчання не лише студентів, які здобувають першу освіту, а й дорослих, котрі мають потребу у підвищенні кваліфікації, прагнуть швидко і якісно набути нових компетентностей.

Актуальною з огляду на набуття викладачем ЗВО досвіду інноваційно-освітньої мобільності є використання технології ситуативного навчання, за якої освітній процес зорієнтований на усвідомлення не єдиної, а багатьох істин. Сам процес осмислення істин має демократичний характер, оскільки студент є рівноправним учасником обговорення проблеми, зокрема й із викладачем,

котрий є не лектором, не «ментором», не «істиною в останній інстанції», а організатором, співрозмовником, фасилітатором. Вони є суб'єктами творчої співпраці. Результатом застосування технології ситуативної освітньої діяльності, яка за змістом зорієнтована на відповідний фах, є професійні навички, дефіцит чого відчуває здобувач вищої освіти за використання традиційної навчальної діяльності. Перевагою кейс-технології є й розвиток системи цінностей студентів, їхніх професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світосприймання, що чітко корелює з прогнозами щодо формування нової освітньої парадигми, зумовленої пандемічно трансформаційними особливостями.

Освітня технологія дослідницького (евристичного) навчання є не менш важливою у період освітніх трансформацій: вона розвиває пошукову компетентність студентів, допомагає їм усвідомити проблемність створених ситуацій і завдань, сприяє виробленню комплексу навичок, необхідних для вирішення проблеми. У кризових ситуаціях важливо, щоб здобувач вищої освіти не втратив власної траєкторії особистісного і професійного розвитку, зазначена технологія сприятиме цьому, оскільки основними принципами освітньої евристики є принцип особистісного формування цілей студента; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії; принцип продуктивності навчання; принцип освітньої рефлексії. Формуванню індивідуальної траєкторії розвитку студента сприяє зміст евристичної освіти, насамперед його варіативна складова, яка створюється студентами в результаті пізнання фундаментальних освітніх об'єктів, в ході реалізації значимих для них цілей, програм, проблем і видів праці.

Освітнє проектування пов'язане з визначенням, аналізом вихідних умов, чинників і характеристик процесу та побудовою його прогнозованої моделі. Проектуванням у діяльності педагога є цілеспрямована діяльність щодо створення проекту як інноваційної моделі освітньої (дидактичної і виховної) системи, орієнтованої на масове використання.

Інноваційно-освітня мобільність викладача ЗВО набула особливої актуальності у зв'язку з пандемією Covid – 19. Докорінно змінився дизайн освітнього процесу, а тому науково-педагогічний працівник має бути готовим до застосування інноваційних освітніх технологій, які, з огляду на свій розвивальний характер, допоможуть вивести вітчизняну освіту на новий щабель її розвитку, створивши іншу нормальність, у якій критеріями підготовленості випускника ЗВО будуть не лише системи професійних компетентностей, а й значущими стануть навички творчості, спілкування, співпраці, емпатія та емоційний інтелект, уміння працювати в умовах демографічних відмінностей.

Література

1. Джурило Аліна (2020). *Освіта після пандемії COVID-19: засвоєні уроки та майбутні перспективи* / Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: 51-53.
2. *Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки* (2009) // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка: 14-17.
3. Mason J. (2005). *Blended Learning*. ETAS Journal. 23/1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Світлана Кушнікова

старша викладачка кафедри виховання та культури здоров'я

Дніпровська академія неперервної освіти

svkysik@gmail.com

Трансформаційні соціально-економічні, культурні, політичні зміни, а також зміни в освітньому середовищі, демократизація суспільства ставлять нові вимоги до особистості сучасного педагога та його професійної мобільності. Так з появою ринкової конкуренції поняття «професійна мобільність» набуло широкого розповсюдження у науці, і цей феномен розглядається у філософії, соціології, економіці, психології та педагогіці.

Поняття професійної мобільності фахівця розкрито в наукових працях вітчизняних учених Н. Ничкало, Л. Сушенцева, О. Щербак та зарубіжних науковців П. Блау, Н. Василенко, Е. Корчагін, Г. Мухамедзянов, О. Олейнікова, О. Філатов, Д. Чернилевський. У дослідженнях науковців Ю. Дворецька, М. Кліщевська; О. Неделько, Н. Хакімова акцентується увага на тому, що проблема мобільності на особистісному рівні тісно пов'язана зі змінами характеру самовизначення особистості та появою нових професій і старінням тих професій, що з'явилися раніше. Очевидно, що мова йдеться про професійну мобільність як сукупність особистісних характеристик і особливих форм поведіння, що проявляються в ситуації зміни професії.

Професійна мобільність сучасного педагога стає складовою кваліфікаційної характеристики фахівця. До неї входять: володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань, легко переходити від одного виду діяльності до іншого; наявність високого рівня узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у галузі своєї професії. І ці вимоги до педагога висувуються в умовах трансформації освітнього середовища.

Щоб більш детально розглянути поняття «професійна мобільність», спочатку ми з'ясуємо, що означає самий термін «мобільність». У філософському словнику сказано, що «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання [5]. Для здійснення того чи іншого переміщення, враховуючи зміни у професійній позиції, у людини мають бути розвинені певні особистісні якості і здібності, а саме: комунікативність, гнучкість пристосовуватися до нових обставин, рухливість, відкритість новому, креативне та критичне мислення, вміння швидко адаптуватися до діяльності, активність, самостійність і відповідальність приймати рішення, цілеспрямованість на успіх і самовдосконалення, навчання впродовж життя, вміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її розвиток, здатність до самонавчання. Переглянувши і проаналізувавши джерела, можна остаточно

сказати, що тлумачення поняття «мобільність» тісно пов'язане з рухом, дією, здатністю та готовністю швидко виконувати завдання [1].

Як висновок, професійно мобільний педагог є психічно здоровою і благополучною особистістю. Він успішний у житті та має високу адаптаційну перспективу. Психологічне благополуччя мобільного педагога визначається як позитивний саногенний потенціал, від якого буде залежати успішність реалізації життєвих завдань та планів, а також наявність відповідних ресурсів для досягнення цілей та підтримки психологічного здоров'я, психологічного розвитку. Професійно мобільний педагог абсолютно розуміється в плані свого самовдосконалення за допомогою внутрішньої активності. Такий педагог характеризується як цілеспрямований, впевнений, схильний до творчості, здатний до ризику, гнучкий, ініціативний, активний у особистому та громадському житті, на робочому місці, конкурентоспроможний. Об'єктом його уваги і діяльності є не тільки зовнішні чинники, але й він сам.

У психологічному контенті поняття «професійна мобільність» трактується як здатність і готовність особи досить швидко й успішно опанувати нову техніку і технологію, набувати необхідних знань та вмінь, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності [4]. Описуючи феномен професійної мобільності, Л. Горюнова вказує саме на її психологічні складові. Зокрема, це: якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, детермінована подіями, що змінюють середовище, результатом якої виступає самореалізація людини в професії й житті; процес перетворення людиною самої себе й оточуючого її професійного і життєвого середовища. Як підтвердження вищесказаного, ми розділяємо думку Л. Горюнової, що професійну мобільність «варто вивчати на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності

(рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища» [3, с. 21].

Психологічна мобільність передбачає прояв активності, гнучкості та саморегуляції. Під активністю розуміється здатність до зміни дійсності. Гнучкість забезпечує мінливість вищих форм поведінки, зважаючи на обставини, та мінливість самої особистісної структури. Гнучкість також дає змогу людині легко адаптуватися у професії, вміти самостійно приймати рішення, вносити зміни в дії та розв'язувати професійні завдання, надає можливість залишатися суб'єктом діяльності. Завдяки саморегуляції діяльності відбуваються зміни в самій особистості та в тих діях, які вона виконує, під впливом необхідності змін у трудовому середовищі. Завдяки цим властивостям особистість психологічно мобільна та готова до будь-яких змін у діяльності.

Трансформації виробничих технологій, умов життя в інформаційному суспільстві, наукові знання, які постійно оновлюються, доповнюються, безперервні інноваційні процеси в освіті вимагають професійних умінь мобільного реагування від сучасного педагога, який у своїй професійній діяльності готовий працювати в умовах постійних змін, бо у сьогоdnішньому динамічному суспільстві потрібний педагог відкритий до всього нового, здатний швидко адаптуватися у складних умовах професійної і соціальної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення для досягнення успіху.

Трансформація освітнього середовища спрямована на перетворення освіти, яка здатна до оперативних змін, саморегуляції, відповідно до викликів сучасного соціуму. Важливим залишається те, що професійно мобільний педагог має тримати себе в тонусі. Обов'язковою умовою є уміння фахівця до рефлексії власної діяльності задля розуміння подальших ефективних дій у педагогічній сфері. В. Олійник заявляє, що рефлексія фахівця ніщо інше, як основа розвитку компетентнісного та особистісного підходів у роботі, які націлені на неперервність освіти, проєктивність і гуманістичність поглядів [2].

Література

1. Артюхова Т. Ю. *Психологические характеристики мобильной личности*
URL:https://www.b17.ru/article/psychological_characteristics_of_mobile/:
(дата звернення: 20 листопада 2021).
2. Олейник В. В. *«Последи́пломное педагогическое образование в Украине в контексте среднесрочной стратегии развития ЮНЕСКО на 2014–2021 гг.»* на Междунар. науч. - практ. конф. Реализация стратегии ЮНЕСКО по подготовке педагогических кадров: проблемы и пути внедрения инновационных технологий в образовательное пространство, посвященной празднованию 70 - летия ЮНЕСКО под эгидой десятилетия сближения культур на 2013–2022 годы. Алматы, Казахстан, 2015. С. 26–29.
3. Горюнова Л. В. *Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08.* Ростов-на-Дону, 2006. 337 с.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь.* Москва, 2003. 672 с.
5. Фролова И.Т. *Философский словарь.* 5-е изд., Москва, 1987.

СЕКЦІЯ 4.

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧАСНИКАМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ, ЕКОНОМІЧНІ ТА ЮРИДИЧНІ АСПЕКТИ

МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ: ТОЧКА ЗОРУ СТУДЕНТІВ

Мар'яна Ямелинець
студентка магістратури

Львівський національний університет імені Івана Франка
masua041296@gmail.com

Актуальність. Створення спільного європейського освітнього простору має на меті розвиток сучасних університетів та збільшення кількості мобільностей студентів, співпрацю студентів та викладачів різних фахів, університетів країн ЄС та країн з-поза меж ЄС. Академічна мобільність сприяє тісній та активній співпраці з європейськими університетами у освітній і науковій сферах.

Мета дослідження: проаналізувати думку студентів щодо того як працює система міжнародної академічної мобільності в Україні.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна академічна мобільність – це можливість для студентів, аспірантів, докторантів, викладачів, адміністративно-управлінського персоналу навчальних закладів «переміщатися» в освітні та науково-дослідні центри інших країн з метою обміну досвідом, отримання тих можливостей, які з певних причин недоступні в своїй країні, подолання національної замкнутості і придбання загальносвітової перспективи.

Зарубіжні науковці, які досліджували питання академічної мобільності в країнах Європи: Г. де Віт, Л. Акрс, Ф. Хантер, Л. Говард, Е. Егрон-Полак. Серед вітчизняних науковців ці питання досліджували В. Г. Кремень, М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, О. В. Співаковський, В. З. Грищак [1].

Насправді ж академічна мобільність – це явище, яке бере свій початок з появою першого університету. Європейські університети мали міжнародний

характер, а християнські просвітителі, найпрестижніші вчителі, відвідували їх і читали лекції на теми, що лежали в полі їхніх наукових інтересів. Скрізь навчання велось латинню, існували уніфіковані навчальні програми та стандартизовані системи тестів, що дозволяло студентам почати навчальні подорожі і продовжити освіту в іншому університеті, адже документи про освіту визнавались в усіх країнах християнського світу. Здобувши освіту, ці перші учасники «академічної мобільності» повертались до рідних країн з великою кількістю нових вражень, ідей, думок та політичних принципів, готові займати важливі посади, щоб застосовувати та поширювати отримані знання. Наразі це те, що за мету ставить сучасна вища освіта в сфері академічної мобільності: єдина універсальна мова викладання (англійська), тотожні навчальні плани і вимоги до оцінювання знань, визнання дипломів [2].

В Європі академічна мобільність як стратегічний процес була започаткована програмою ERASMUS, основна мета якої полягала в сприянні співпраці між університетами та мобільності студентів у межах ЄС. У багатьох країнах програма сприяла формуванню спільних домовленостей та стимулювала академічну мобільність, яка, своєю чергою, зміцнювалася завдяки Болонському процесу. Таким чином, академічна мобільність стала інтегрованою на національному та інституційному рівнях в Європі. В рамках програми ERASMUS вперше було поставлено мету академічної мобільності європейського рівня. Мета створення програми – насамперед сприяти навчанню в іншій державі на певному етапі здобуття освіти в університеті [1].

На думку українських студентів, міжнародна програма академічної мобільності розкриває безліч можливостей для всебічного розвитку в сфері освіти, кар'єрного росту та розширення можливостей в науковій діяльності. Завдяки таким програмам мобільності кожен студент зможе ознайомитися та детальніше вивчити системи вищої освіти в інших країнах.

Гранти, які надають можливість студентам в рамках проекту ЕРАЗМУС+ вийти за межі свого простору та поринути в щось нове, дослідження нових

спеціальностей, культури в різних університетах Європи і поза її межами зокрема, дають можливість у майбутньому продовжити своє навчання закордоном, адже диплом український також прирівнюється до європейського, стати успішним на ринку праці.

В рамках наукових досліджень в сфері вищої освіти нами було проведено анкетування серед студентів ЗВО України, зокрема серед студентів Львівського національного університету імені Івана Франка. В анкетуванні взяли участь 20 респондентів. Метою опитування є вивчення питання мобільності студентів в рамках освітньої програми міжнародної академічної мобільності ЕРАЗМУС+.

Згідно даних з опитування близько 11% студентів, які були учасниками програми міжнародного обміну вважають, що в українських університетах варто покращити доступ до дистанційних електронних бібліотек, де б студенти змогли знайти доступ до численних каталогів, які б допомогли у вивченні навчальних предметів та написання наукових робіт. Також, студенти вважають, що в закладах вищої освіти України потрібно впроваджувати систему гостьового міжнародного викладання. Ця система може дати можливість для створення нових освітніх програм або інноваційних курсів, методик навчання і викладання, створення інноваційних центрів і лабораторій, проектів з покращенням зв'язку між вищою освітою та бізнесом, а також удосконалення вже існуючих освітніх програм та покращення якості вищої освіти в Україні.

Також було проведене наукове інтерв'ю зі студенткою, яка має власний досвід участі в програмі міжнародної академічної мобільності ЕРАЗМУС+ на базі університету Otto-Friedrich-Universität Bamberg в Німеччині. Основними позиціями, на яких акцентувала студентка, були такі: «Для мене міжнародна академічна мобільність – це чудовий досвід і нові знання. Під час адаптації та семестрового навчання в університеті, ми відчували неабияку підтримку та комфорт. Були проведені курси, де нам допомагали викладачі підтягнути мову, розповіли як проходить навчання, які роботи протягом даного навчального кредиту нам потрібно виконати. Досить важко було щось ще робити, адже

навчання припало в момент пандемії і проходило в дистанційній формі. Однак, тут в університеті є досить потужне матеріально-технічне забезпечення і викладачі, попри деякі складнощі, стараються чітко подати увесь навчальний матеріал, а також є можливість прослухати додатково курс, якщо щось пропустив. На екзамені є можливість зареєструватись на сайті університету і обрати собі дату складання, а коли настає час складання екзамену приходить нагадування в особистий електронний кабінет».

Результати проведених досліджень, показують що більшість студентів задоволені отриманим міжнародним досвідом та їхні поради можуть бути корисними для ЗВО, які мають програми з академічної мобільності, або планують їх запровадити. Окрім цього, така практика міжнародного обміну має цінність для співробітників міжнародного відділу, адже цей досвід показує як можна наочно продемонструвати перелік проблемних питань, з якими стикаються студенти, так і позитивні моменти участі у програмах з академічної мобільності.

Висновки. Академічна мобільність забезпечує доступ до освітніх та наукових здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку інтелектуальних та культурних компетентностей, збільшує шанси на професійну самореалізацію та кар'єрний ріст.

Розвиток академічної мобільності в Україні прискорить інтеграцію до Європейського освітнього простору, вдосконалення освітніх технологій, вихід якості української освіти на світовий рівень, покращить якість трудових ресурсів країни та можливості працевлаштування тощо.

Література

1. Бака С. Основні елементи академічної мобільності в країнах ЄС та інших країнах // [Освітня аналітика України](#). 2017. Вип. 1. С. 117-127
2. Костюк Т. Міжнародна академічна мобільність: реалії та перспективи галузевого та державного управління процесом. Державне управління: удосконалення та розвиток. електрон. наук. фах. вид. / Дніпр. держ. аграр.-екон. ун-т. Дніпро : ДКС-центр. 2016. № 10.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

Тетяна Горохівська

доктор педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

t.gorohivska@gmail.com

Вікторія Борова

магістрант

Національний університет «Львівська політехніка»

vikaborova17@gmail.com

Актуальним завданням сучасної системи вищої освіти є забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників, формування їхньої готовності до академічної мобільності, оскільки соціальним замовленням українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, здатного на перебудову змісту своєї професійно-педагогічної діяльності відповідно до змін ринку праці і орієнтованого на оволодіння новими професійними знаннями, активну роботу на рівні світових стандартів.

Загалом у педагогічній теорії поняття «професійний розвиток» визначається як «сукупність соціальних, педагогічних і психологічних чинників розвитку особистості, як сутнісний аспект її загального розвитку, що відбувається протягом активного життєдіяльного циклу та характеризується формуванням здатності до свідомої професійної діяльності, успішністю оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками під час професійного навчання, усвідомленням професійного плану самореалізації» [2, с. 342]. В цьому контексті особливої актуальності набуває необхідність реалізації можливостей академічної мобільності як актуального напрямку професійного розвитку сучасного викладача ЗВО.

В Законі України «Про вищу освіту» академічна мобільність розглядається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [4] та

один з важливих механізмів інтеграції закладів вищої освіти України у міжнародний освітній простір.

Водночас дослідники виокремлюють інші підходи до визначення поняття «академічна мобільність». Зокрема, М. Ставрук виділяє функціональний (академічна мобільність розглядається за допомогою таких видів діяльності, як пересування, навчання, отримання знань, участь в програмах тощо), особистісний (академічна мобільність як інструмент розвитку особистісних якостей), культурологічний (академічна мобільність як інструмент культурного, інтелектуального обміну), віртуальний (академічна мобільність в межах дистанційної освіти) підходи [5]. Натомість С. Бака академічну мобільність розуміє як «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у мету, функції та забезпечення післядипломної освіти для підвищення якості освіти та досліджень для академічного персоналу» [1, с. 120].

Варто зазначити, що феномен академічної мобільності надзвичайно різноманітний і класифікується за такими ознаками: за суб'єктами (викладачі і студенти); за об'єктами (академічна, дослідницька, підвищення кваліфікації (перепідготовка), обмін досвідом (викладання), проведення досліджень (для викладачів і студентів) тощо); за формами реалізації (реальна, віртуальна); за простором реалізації (регіональна, міжрегіональна, міжнародна). Окрім того, визначають горизонтальну (навчання впродовж певного проміжку часу – рік, місяць тощо) та вертикальну (повне залучення у навчальний процес ЗВО) академічну мобільність.

В цьому контексті показниками академічної мобільності для ЗВО можна виокремити такі: частка співробітників, які прийшли підвищення кваліфікації (навчання, стажування) в межах університету; частка викладачів інших ЗВО (в тому числі закордонних), які працюють в університеті; частка викладачів університету, які працюють в інших ЗВО (в тому числі за кордоном); індекс цитування, як один з довгострокових індикаторів змін.

Зауважимо, що академічна мобільність реалізується на підставі: міжнародних урядових договорів про співробітництво в галузі освіти і науки;

договорів між університетом та іноземними організаціями-партнерами чи їхніми структурними підрозділами; договорів між Університетом та українськими організаціями-партнерами чи їхніми структурними підрозділами; міжнародних грантів, проектів і програм; запрошень, які надійшли від закордонних організацій-партнерів; з власної ініціативи учасника освітнього процесу, підтримано керівництвом університету, на основі індивідуальних запрошень [3, с. 2-3].

Підкреслимо, що невід'ємним елементом системи академічної мобільності є викладацький склад, адже «мобільність викладачів і дослідників – це важлива ланка в процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Переважно саме на них покладено відповідальність за здобуття студентами високоякісної освіти» [1, с. 119]. Саме тому сьогодні існує нагальна необхідність у збільшенні кількості науково-педагогічних працівників і дослідників із міжнародним досвідом академічної мобільності.

При цьому найпоширенішими формами міжнародної академічної мобільності науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників залишаються: читання лекцій у зарубіжних ЗВО; наукове стажування; проведення науково-дослідної роботи у зарубіжних науково-дослідних інститутах; участь у спільних наукових дослідженнях (проектних, грантових); участь у міжнародних науково-практичних конференціях за кордоном; участь у міжнародних проєктах.

Таким чином академічна мобільність викладачів ЗВО є однією з важливих складових вищої освіти, ключовим процесом для розширення освітнього простору і професійного розвитку педагогів, оскільки сприяє підвищенню якості підготовки науково-педагогічних працівників, впливає на якість навчання і наукових досліджень, уможливорює пізнання інших культур, посилює конкурентоспроможність, підвищує рівень міжкультурної та міжнаціональної взаємоповаги, відкриває нові перспективи для професійного поступу.

Література

1. Бака С. Основні елементи академічної мобільності в країнах ЄС та інших країнах. *Освітня аналітика України*. 2017. № 1 (1). С. 117-127.
2. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. 496 с.
3. Положення про академічну мобільність студентів, аспірантів, докторантів, науково-педагогічних та наукових працівників у Національному університеті «Львівська Політехніка», 2019. 10 с.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (із змінами і доповненнями). *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37-38. ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.10.2021)
5. Ставрук М. А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Сургут, 2011. 24 с.

ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ В ШВЕЙЦАРІЇ

Ірена Хміляр
аспірант

Національний університет «Львівська політехніка»
irenakh7@gmail.com

Професійна медична освіта Швейцарії зазнала значних реформ та змін за попередні десятиліття. Зокрема, ці реформи спрямовані на підвищення якості навчання здобувачів вищої освіти, відповідність освітньо-професійних програм до потреб суспільства, які б задовільнили вимоги медичних працівників та сприяли покращенню професійної діяльності в сфері охорони здоров'я. Прийняття федеральних законів таких як: Закон про університетські медичні професії (Law on University-based Medical Professions (LPMed)), Закон про неуніверситетську професійну освіту (Law on Nonuniversity Based Professional

Education (LFPr) та Закон про вузькоспеціалізовані школи (Law on Highly Specialized Schools (LHES) є прикладами цих змін.

Запровадження Закону про університетські медичні професії в 2007 р., який замінив Федеральний закон про медичні професії 1877 р., сприяв зміцненню медичної освіти. Відповідно до цього закону безперервна медична освіта є обов'язковою для всіх медичних фахівців. Незважаючи на те, що закон вважається позитивним кроком до кращої медичної освіти в Швейцарії, питання співпраці між зацікавленими сторонами, залученими до процесу професійної підготовки майбутніх лікарів та медсестер, залишається невирішеною і обговорюється на федеральному рівні [2].

Великих і прогресивних змін зазнала освіта середніх медичних працівників. На відміну від багатьох країн Організації економічного співробітництва та розвитку, медсестрам не потрібна була університетська освіта для практичної діяльності в Швейцарії. Проте, із впровадженням освітньої реформи в країні однорівневу структуру навчання було переведено на дворівневу систему зі ступенями бакалавра та магістра, що позитивно впливає на створення новітніх освітніх стандартів, оновлення освітніх програм та змісту навчальних матеріалів, проведення трансформації в структурі навчальних планів з огляду на забезпечення ринку праці високопрофесійними та конкурентоспроможними працівниками.

Розглядається два шляхи здобування освіти медсестри в Швейцарії. Для того, щоб стати фахівцем середньої ланки медичного обслуговування, слід пройти курс навчання і отримати ступінь бакалавра медсестринства в коледжах професійної освіти (*Écoles Supérieures*) або ж в університетах прикладних наук (*Hautes Etudes Spécialisées*). За даними Федерального відомства з професійної підготовки та технологій, 5000 студентів навчалися саме в коледжах Швейцарії у 2010 році [1, 18]. Парадоксально, але за рік дії реформи в медичній освіті, ціллю якої було саме залучити більше охочих здобувати медсестринську освіту, кількість студентів, які навчалися на сестринській справі була нижчою, ніж

очікували. Це можна пояснити таким фактом, що рівень оплати під час стажування медсестер був недостатнім. У Швейцарії університетів прикладних наук є сім, які функціонують як «регіональні навчальні школи» для підготовки медсестер, акушерок та інших суміжних професій в сфері охорони здоров'я.

Розвиток вищезгаданих двох рівнів здобування медсестринської освіти відрізняється між німецькомовною та романомовною частинами Швейцарії. У французькій та італійській частинах країни медсестринську освіту здобувають в університетах прикладних наук і за останні роки кількість студентів значно зросла, що є позитивним фактором дії освітньої реформи. Натомість, у німецькомовній частині Швейцарії коледжі професійної освіти забезпечують навчання медсестер. Більше того, модель навчання в університетах прикладних наук, схоже, мала труднощі утвердитися в швейцарсько-німецькій частині. Варто зауважити, що згадані два шляхи здобування освіти не мають на меті створити різні типи медсестер, така ситуація склалася в країні через географічні чинники. Відмінність також спостерігається і в правилах вступу до кожного навчального закладу. Як зазначається в звітах Федерального відомства з професійної підготовки та технологій, немає гармонізації навчальних планів [1, 10]. Програми для магістрів у медсестринстві та докторів філософії розроблено нещодавно і впроваджуються в освітній процес, що позитивно впливає на проведення наукових досліджень з питань медсестринства в Швейцарії і, тим самим, зіграє важливу роль у підготовці майбутніх фахівців сестринської справи.

У світлі цих складних і численних реформ представники Конфедерації, кантонів та організацій, пов'язаних із професійною діяльністю в сфері охорони здоров'я для університетських та неуніверситетських медичних професій (OdaSanté) спільно розробили освітню програму для навчання магістрів медсестринства, яка передбачає покращити співпрацю та координацію між ключовими зацікавленими сторонами в галузі сестринської освіти. Завдяки цій програмі невідповідності в процесі навчання між коледжами професійної освіти

та університетами прикладних наук будуть усунені, що забезпечить єдині вимоги для всіх освітньо-професійних програм навчання медсестер.

Випускники магістерських програм мають право виконувати обов'язки висококваліфікованих практикуючих медсестер у різних закладах охорони здоров'я. Завдяки освітній реформі, можливість отримати ступінь магістра медсестринства за останні 10 років у Швейцарії значно зросла. Освітньо-професійні програми підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти зі спеціальності «Медсестринство» є доступними в університетах Швейцарії, а саме: в Базельському університеті з 2000 року та Лозаннському університеті з 2009 року. Тоді як магістерські програми обох університетів мають клінічну спрямованість, складають значну частину навчального плану і спрямовані на наукову та клінічну підготовку, вони дещо відрізняються в структурі та організації, що пов'язано із притаманними відмінностями в розвитку медсестринської науки між німецькомовною та романомовною частинами Швейцарії. Магістерська програма в Базельському університеті є винятково позиціонованою в університеті та складається із 120 – 180 кредитів залежно від компетенцій студентів, які закінчили програму бакалаврату. Магістерська програма в Лозаннському університеті пропонується в співпраці із університетами прикладних наук і становить 90 кредитів. У рамках реформи медсестринської освіти, починаючи з 2014 року, обидві програми передбачають підготовку майбутніх медсестер до науково-дослідницької діяльності. Студенти, які здобувають освіту відповідно до магістерських програм обох університетів, мають переваги навчатися на медичних факультетах, отримуючи доступ до клінічного навчання та дослідницьких практик.

Медсестринська наука в швейцарських університетах спрямована на клінічну діяльність, компетентісну особистість, розвиток та впровадження інновацій в систему охорони здоров'я країни через освітні та дослідницькі програми; на покращення якості сестринського догляду через спільне

розуміння світових підходів до організації освіти фахівців середньої ланки та через спілкування, обмін досвідом, досягненнями.

Література

1. Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie. Besoin de pilotage et de coordination au niveau politique pour l'introduction de places de formation axées sur les besoins dans les professions des soins à l'échelon fédéral et cantonal. Bern, March 2010. – 35 p.
2. Office Fédéral de la Santé Publique. Situation actuelle de la médecine de premier recours. OFSP, Bern, 2019.
[https://www.bag.admin.ch/dam/bag/fr/dokumente/cc/bundesratsberichte/2010/aerztlichen-grundversorgung.pdf.download.pdf/.pdf](https://www.bag.admin.ch/dam/bag/fr/dokumente/cc/bundesratsberichte/2010/aerztlichen-grundversorgung.pdf.download.pdf/)

ЗНАЧУЩІСТЬ РЕЗУЛЬТАТІВ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія Журавель
аспірантка, Національний авіаційний університет
zhuravelnataliya.89@gmail.com

За умови трансформації українського суспільства і формування нової парадигми освіти (особистісно зорієнтованого навчання основ наук) підвищується роль іноземної мови як джерела знань про країну та світ і її статус як навчальної дисципліни, результатом опанування якої є здатність студентів до міжкультурного спілкування, сформованість у них комунікативної компетентності. Нині необхідність набуття комунікативної компетентності передбачає формування всіх її компонентів, тобто субкомпетентностей, у процесі оволодіння іноземною мовою та розглядається як глобальна мета оволодіння нею. Ця проблема є надзвичайно актуальною для вдосконалення професійної підготовки бакалаврів з англійської мови, що, своєю чергою, суттєво залежить від формування в них умінь і навичок системного та глибинного аналізу методів і форм роботи, що надають змогу покращити якість професійного становлення особистості.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства значною мірою посилюється увага до досліджень з освітньої компаративістики, які спрямовані

на аналіз та інтерпретацію стану, загальних і відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики, а також спрямованість на вдосконалення професійної підготовки, зокрема й бакалаврів з англійської мови в Україні.

Значний внесок у розвиток порівняльної педагогіки в Україні, її методології внесли такі вчені як А. Сбруєва (2005), О. Огієнко (2009), А. Василюк (2011), О. Локшина (2011), Т. Кристопчук (2014) та інші. Вагоме значення для розгляду проблеми нашого дослідження мають праці з педагогічної компаративістики Н. Журавської [3], Т. Кристопчук [5], Н. Бідюк [2], Л. Барановської [1], А. Заслуженої [4], О. Ельбрехт, С. Когут [6]. Науковці приділяють увагу дослідженню загальних підходів до методики навчання та виховання студентів у вищій школі на прикладі країн початкового етапу західноєвропейської інтеграції (Бельгія, Франція, Німеччина, Італія, Люксембург, Нідерланди), Великобританії, країн Центральної та Східної Європи й України; тенденціям розвитку освіти у країнах ЄС, зокрема, вивчають вплив глобалізації, інформатизації, інтеграції, інтернаціоналізації, транснаціоналізації на освітній процес і професійну підготовку; особливостям змісту та форм організації підготовки бакалаврів з інженерії в університетах Великої Британії; питанням виникнення, організації та функціонування рівневих систем професійної підготовки соціального педагога; контент-аналізу особливостей підготовки бакалаврів з англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конфедерації.

Хотілось би зазначити, що в Україні, як і в більшості країн світу, фахова підготовка з англійської філології є ступеневою, оскільки заклади вищої освіти з цієї спеціальності готують бакалаврів, магістрів та докторів філософії. Відповідно до чинного законодавства про вищу освіту в Україні, бакалавр - це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми [7].

Стандарт вищої освіти України передбачає отримання першого (бакалаврського) рівня в галузі знань 03 Гуманітарні науки за спеціальністю 035 «Філологія» 035.041 – германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська). Основні цілі навчання за даною спеціальністю полягають у підготовці фахівців, здатних розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі філології, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, а саме в діяльності, пов’язаній з аналізом та оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами. Стандарт вищої освіти містить загальні та фахові компетентності, що визначають специфіку підготовки бакалаврів за спеціальністю 035 «Філологія». Компетентності й результати навчання узгоджені між собою і відповідають дескрипторам Національної рамки кваліфікацій [8].

Освіта виконує роль головного засобу одержання знань, розвитку вмінь і навичок, що дозволяють людині повною мірою брати участь в економічному, культурному і політичному житті суспільства. Актуальним питанням проведення досліджень саме в цій сфері є вивчення досвіду розвитку та становлення вищої освіти в інших країнах, зокрема в Австралії, адже ця країна є світовим лідером з надання освітніх послуг. Робота з науковими джерелами та документами, що регламентують освітній процес у цій країні, дозволили дійти висновку, що система вищої освіти Австралії зацікавлює своєю універсальністю та прогресивністю.

Сектор вищої освіти цієї країни відіграє ключову роль у розвитку знань та інновацій, що створюють економічно здорову основу для держави. Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування австралійської вищої освіти є роботи провідних науковців Д. Андерсона, П. Болдуїна, Д. Гібсона, Г. Хармана, П. Кармела, К. Макінніса, Ф. Нарина та ін. Проблема нашого дослідження пов’язана з підвищенням якості професійної підготовки бакалаврів з англійської філології у ЗВО Австралії, а тому виникає потреба аналізу підготовки бакалаврів саме з цієї спеціальності у закладах вищої освіти

країни. Навчання щодо отримання ступеня бакалавра в Австралії займає три (ординарні ступені) або чотири (почесні ступені) роки. Так, Університет Західної Австралії, відомий дослідженнями у сфері мовознавства, надає можливість отримати ступінь бакалавра з лінгвістики за 3 роки або 4 роки (BPhil [з відзнакою]). Передбачено, що цей курс реалізується вивченням мови (англійської), а мова є ключем до більшості людських взаємодій. Закінчивши бакалаврат, ви можете продовжити навчання в магістратурі з перекладознавства (єдиний курс такого роду в Західній Австралії), щоб отримати престижну професійну кваліфікацію. Під час навчання є можливість застосувати свої навички на практиці, подорожуючи за кордон; наявні як численні короткі курси, так і довгострокові програми обміну студентами. Навчальні програми складені таким чином, що студент має можливість зрозуміти фокус професійної підготовки та дефініції ключових понять з основних галузей лінгвістики – фонетики, фонології, морфології, синтаксису, аналізу дискурсу, семантики, прагматики, соціолінгвістики та історичної лінгвістики, описати ключові особливості основних підходів до структури мови, використання та варіації, продемонструвати знання про різноманітність структур у різних мовах, критично трактувати та синтезувати зміст наукових публікацій з мовознавства [9].

Звернемось до іншого ЗВО Австралії. Університет Гріффіта пропонує отримати ступінь бакалавра з гуманітарних наук і мов. Програмою бакалаврського курсу передбачено не лише професійну значущість його фахової підготовки, а й загальнокультурної, оскільки в ній зазначено, що вивчаючи мови в університеті, починаєш глибше розуміти суспільство, культуру та людей, а також навчатися ефективно спілкуватися з ними. Цим освітнім документом передбачено необхідність доступу здобувачів вищої освіти до стажування та оволодіння практичним досвідом для покращення своїх навичок й удосконалення потенціалу, а також для розвитку впевненості в тому, буде вироблена здатність не лише адаптуватися до змін, але й керувати ними [10].

Досвід Австралії є корисним для підвищення якості філологічної освіти України, адже система професійної підготовки бакалаврів з англійської філології в університетах цієї країни відповідає сучасним міжнародним освітнім стандартам, заклади вищої освіти постійно здійснюють моніторинг потреб ринку праці, акумулюючи передовий світовий досвід у сфері освіти, адаптуючи його до потреб свого суспільства. Особливий інтерес становить австралійський підхід до забезпечення якості вищої освіти в умовах розширення спектру можливостей споживачів освітніх послуг. Заслуговує на увагу запровадження різних організаційних форм і методів з огляду на необхідність вдосконалення підготовки фахівців філологічного профілю. Тому вивчення й аналіз підготовки бакалаврів з англійської мови у ЗВО Австралії безперечно набуває великої цінності для вдосконалення системи професійної підготовки бакалаврів з англійської філології у ЗВО України, ці знання стануть базою для подальшого дослідження даної проблеми.

Література

1. Барановська Л.В. Особливості змісту підготовки бакалавра з англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конфедерації/ Л. В. Барановська, А. А. Заслужена // Порівняльна професійна педагогіка : збірник наукових праць. – К. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – №1, т. 5. – С. 148–153.
2. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бідюк Наталя Михайлівна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Т., 2000. – 21 с.
3. Журавська Н.С. Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України : порівняльний аспект [монографія] / Н.С.Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. – с. 608.
4. Заслужена А. А. Актуальність формування компетентного філолога у системі вищої освіти Швейцарської Конфедерації / А. А. Заслужена // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць. – К. : НАУ, 2015. – Вип. 6 (1). – С. 98–102.

5. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз / Т. Є. Кристопчук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. - 2016. - Вип. 1. - С. 49-58. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2016_1_9
6. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / С. Я. Когут. – Івано-Франківськ, 2005. – 22 с.
7. Закон України «Про вищу освіту». Абзац перший частини четвертої статті 5 із змінами, внесеними згідно із Законом № 2145-VIII від 05.09.2017; в редакції Закону № 2745-VIII від 06.06.2019).
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ МОН № 869 від 20.06.2019 року.
9. Університет Західної Австралії [Електронний ресурс]. URL: <https://www.uwa.edu.au/>
10. Університет Гріффіта. Австралія [Електронний ресурс]. URL: <https://www.griffith.edu.au/>

ПРОГРАМИ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Юлія Заячук

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua

У період сучасності важливими аспектами організації простору вищої освіти та діяльності університету як інституції стали як міжуніверситетська конкуренція, так і міжуніверситетська співпраця. Очевидною стала необхідність роботи на власну стратегію розвитку, формування конкурентоздатного викладача університету – професіонала, що успішно працює в руслі теперішньої освітньої динаміки, а також вдосконалення освітнього процесу у напрямку реалізації принципу базування викладання на результатах власних досліджень та вмінні розробляти наукові проекти.

Потужним інструментом організації простору вищої освіти на різних рівнях, який здатен забезпечити реалізацію окреслених завдань, що постали

перед сучасним університетом, стали *програми міжнародної академічної мобільності* усіх учасників простору вищої освіти. Інструмент академічної мобільності є загалом впливовим у багатьох аспектах – від організації простору вищої освіти до побудови освітньої політики, обґрунтування освітніх прогнозів та організації освітнього процесу. З іншого боку, програми міжнародної академічної мобільності як такі, що спрямовані на активізацію міжнародного співробітництва, сприяють пошуку університетами світу власної стратегії інтернаціоналізації й відповідної організації роботи на міжнародному рівні.

Дослідники світової вищої освіти визначають освітні програми академічної мобільності усіх учасників простору вищої освіти однією з багатьох програмних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти інституційного рівня [1], [2], [3], [4]. Ми також розглядали це питання раніше [6]. У даному дослідженні аналізуються освітні програми академічної мобільності, які в сучасній світовій освітній реальності набули особливої актуальності і, очевидно, не втратять її в майбутньому, як потужний інструмент організації простору вищої освіти на різних рівнях та одну з програмних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти інституційного рівня, а також їхнє значення для активізації міжнародного співробітництва і підвищення мобільності учасників простору вищої освіти. Дослідження побудовано на аналізі літературних джерел, власному практичному досвіді автора в рамках програми Erasmus, набутого в Гумбольдтському університеті (м. Берлін, Німеччина) та Університеті Турку (м. Турку, Фінляндія), а також на результатах дослідження автора – анкетування студентів Львівського національного університету імені Івана Франка щодо інтернаціоналізації вищої освіти та участі студентів у міжнародних програмах академічної мобільності.

ЄС традиційно промотує та щедро фінансує освітні програми академічної мобільності студентів і викладачів університетів, які забезпечують їх академічним досвідом за межами своїх країн [2]. Найуспішнішою освітньою програмою ЄС, створеною ще наприкінці 1980-х років, у Європейській Комісії

назвали програму Erasmus. Програма відкрила перед студентами й викладачами небачені можливості для навчання, викладання, стажування та спільних проектів в межах європейського простору вищої освіти.

В межах національного простору вищої освіти України програма Erasmus Mundus діє з 2004 р., Erasmus+ – з 2014 р. Статистика щодо участі України в Програмі Erasmus+ за період 2014-2020 рр. в аспекті мобільності студентів та викладачів в рамках Erasmus+ KA1 подана тут [5].

Освітні програми академічної мобільності студентів, професорсько-викладацького та управлінського складу належать до програмних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти інституційного рівня. Окрім цього, до програмних стратегій відносимо інтернаціоналізацію навчального плану; навчання міжнародних студентів; joint-degree програми; спільні дослідні проекти; запрошення візитуючих лекторів і науковців; міжнародні конференції; спільні публікації; міжнародні й міжкультурні заходи в університеті [3].

У дослідженні окремо акцентується увага на програми академічної мобільності як одну з програмних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти інституційного рівня на прикладі Львівського національного університету імені Івана Франка. Так, за інформацією Відділу міжнародних зв'язків, упродовж періоду 2007-2016 років Університет взяв участь у 6 проектах Erasmus Mundus та 7 проектах Tempus; в рамках програми Erasmus+ з 2014 року, Університетом укладено 67 міжінституційних угод щодо академічної мобільності в рамках програми Erasmus+ KA1 та реалізується 5 поточних проектів щодо розвитку потенціалу вищої освіти в рамках програми Erasmus+ KA2 і 2 проекти в рамках програми Erasmus+ KA2 завершено. Детальну інформацію про означені угоди можна знайти на сайті Відділу міжнародних зв'язків Університету [7].

Безцінний досвід, як педагогічний, так і науковий, а також нагоди налагодження наукових та освітніх контактів, які надає викладачам Програма Erasmus+, аналізується на основі *особистого практичного досвіду* автора в рамках програми Erasmus+ KA1: Міжнародна кредитна мобільність для

викладачів, реалізованої на кафедрі педагогіки факультету освіти Університету Турку (Фінляндія), а також Erasmus Mundus Post-Doctoral mobility, реалізованої в Інституті освітніх наук Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина).

Водночас, реалізація програми міжнародної академічної мобільності створює для її учасника велику кількість потенційних викликів – певних конкретних задач, на які потрібно належним чином зреагувати й від якості розв'язання яких залежить досягнення загальної мети. Дослідження містить приклади конкретних задач, що потребують розв'язання в контексті участі у програмі міжнародної академічної мобільності з власного практичного досвіду.

Представлено також деякі результати власного дослідження автора – анкетування студентів Львівського національного університету імені Івана Франка щодо процесу змін, інтернаціоналізації вищої освіти та участі студентів у міжнародних програмах академічної мобільності. Дослідження показує, що серед програмних стратегій інтернаціоналізації інституційного рівня, найбільш помітними для студентів є якраз студентські програми обміну та вивчення іноземної мови. Дослідження також показує, що 10 % студентів Університету брали участь у міжнародних програмах академічної мобільності, 20 % планують це зробити, решта ще не залучені до процесу. Щодо основних мотивів, які зумовлюють рішення студентів брати участь у цих програмах, зазначимо, що 45 % студентів мотивує особистісний розвиток, 25 % – академічні стандарти та професійне зростання, 16 % – культурне різноманіття.

На питання, чи задоволені студенти своїм досвідом участі у міжнародних програмах академічної мобільності і чи були захищені їхні академічні досягнення, відповіді студентів є однозначними і позитивними. Студенти відзначають, що отримали величезні знання, культурний досвід та вміння створити свій власний розклад.

Студенти відзначають позитивний вплив свого досвіду навчання в університеті іншої країни на свою академічну успішність, особистісне

зростання, незалежність мислення, відкритість до людей та можливості працевлаштування.

Література

1. Academic mobility in a changing world: regional and global trends. P. Blumenthal, C. Goodwin, A. Smith, and U. Teichler, Eds. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 1996.
2. Altbach P., Knight J. The internationalization of higher education: motivation and realities. The NEA 2006 Almanac of Higher Education. 2006. P. 1–10.
3. Knight J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. Journal of Studies in International Education. 2004. Vol. 8. № 1. P. 5–31.
4. Teichler U. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. Journal of Studies in International Education. 2003. Vol. 7. № 4. P. 312–341.
5. Ukraine in EU Programme Erasmus+: Overview of New Opportunities within EU-Funded Programme Erasmus+ 2021-2027, Participation of Ukrainian organisations in the EU-funded Programme Erasmus+ 2014-2020. National Erasmus+ Office. 2021. 32 pp.
6. Заячук Ю. Інтернаціоналізація як складова діяльності університету та її роль у сучасній динаміці вищої освіти. Український педагогічний журнал. 2020. № 4. С. 34–44.
7. Львівський національний університет імені Івана Франка. Відділ міжнародних зв'язків. URL: <https://international.lnu.edu.ua/>

MAIN FEATURES OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Lilia Hrynash

Ph.D., Associate Professor

National University "Lviv Polytechnic"

[liliia.p.hrynash@lpnu.ua](mailto:lilia.p.hrynash@lpnu.ua)

Khrystyna Gorbova

Ph.D., Associate Professor

National University "Lviv Polytechnic"

hrystyna.v.gorbova@lpnu.ua

Today, education and knowledge are becoming a cross-border and transnational phenomenon. The formation of a single world educational space is taking place through the convergence of approaches of different countries to the

organization of education, as well as through the recognition of documents on education in other countries. The Pan-European Higher Education Area (EHEA) and the Pan-European Research Area (ERA) form a modern European knowledge society. The common European educational space, on the one hand, contributes to the growth of student and faculty mobility, and on the other hand, academic mobility is a necessary condition for the formation of the common educational space itself.

So let's consider what is academic mobility, it is an opportunity for participants in the educational process to study, teach, train or conduct research in another higher education institution (scientific institution) in Ukraine or abroad. The subjects of academic mobility, according to the program documents of the Bologna process, are students, teachers, researchers and management staff.

Measurements and types of academic mobility are divided into the following types: direct mobility is the movement of students, graduate students, teachers from their country abroad; reverse mobility is the movement of foreign nationals to study or conduct research in their countries; export mobility, or external mobility, from the point of view of the student's supplier country; imported mobility, or inbound mobility, from the point of view of the donor country [1].

Within the Bologna process, academic mobility has two dimensions: vertical - student study at another university, after which he receives a degree and horizontal - study at another university for a certain period (semester, academic year), after which the student returns to university and continues his studies.

According to the principles of the Bologna Process, a distinction is made between the degree of degree mobility (diploma / degreemobility) as learning that ends with a degree, and credit mobility (credit / temporarymobility) as learning with the accumulation of credits.

The main instruments of the Bologna Process provide academic mobility: the European Credit Transfer and Accumulation System, the Qualifications Framework of the European Higher Education Area, the Diploma Supplement, as well as the European and national quality assurance systems for higher education [2].

International academic mobility is aimed at achieving the following goals: to participate in international informational educational processes, to adopt new ideas or technologies, including ideas related to their use; to improve the teaching and administrative capacity of higher education institutions through the acquisition of international experience (including through surveys and questionnaires of foreign students on the quality of the university's performance of these functions); to attract and preserve, even temporarily, the most talented young people for their self-realization for the benefit of the recipient country; to become a source of income for the economy and higher education institution of the recipient country; to help countries build scientific capacity.

Such multi-vector tasks require a constant response of the responsible bodies of the public administration system, updating of sectoral regulations, prompt adaptation to internal and external changes, challenges and reforms implemented in accordance with the requirements of the era of globalization and internationalization of higher education.

Thus, academic mobility is a relevant multifaceted process, the implementation of which depends on and influences many factors and areas of socio-political life of society. The state policy in the field of higher education must take into account the requirements of the era of globalization and internationalization, borrow the successful experience of developed countries, adapt the best trends in accordance with national realities. Factors of successful public administration of IVO and academic mobility in Ukraine will be considered, first, the change in quantitative and qualitative indicators of academic mobility, especially input. In terms of quality indicators, the state policy in the field of IVO should seek to attract as many students as possible to study in the country under degree programs, not credit mobility. Statistics show that students who come to the country for credit (short-term) mobility programs (for example, in the framework of Erasmus + projects) are less effective in their studies, do not contribute to the economic, reputation and rating growth of universities. For example, the United Kingdom prefers step mobility.

International academic mobility within the framework of state development policy should seek to increase horizontal inbound mobility by reducing vertical inbound mobility. In the first case, students come from an academically and economically less developed country or institution to a more successful country and institution in order to improve the quality of their competencies. In the second case, students move between countries and institutions of similar academic level in order to develop themselves, the experience of learning in a multicultural educational space. However, the relative balance of power should be maintained, because, as a rule, with vertical academic mobility, the goal is graded mobility (or even immigration to the recipient country), while with horizontal mobility. Issues of political, economic, legal and social protection are already on the agenda here. In order to avoid the risks and negative consequences of any processes in the field of higher education in Ukraine, it is recommended to develop and adopt a Strategy for the internationalization of higher education.

References

1. Korchova G. Academic mobility of applicants in the modern educational process. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/wpfb_dl=3294
2. Teichler, U., Ferencz, I. & Wächter, B. (Eds.) (2011). Mapping mobility in higher education in Europe. Volumes 1 & 2. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst.

REALIZATION OF ACADEMIC MOBILITY IN FRAMES OF COOPERATION BETWEEN THE UKRAINIAN AND EUROPEAN UNION HEIs

Oksana Ivanytska
Candidate of pedagogical sciences
Lviv Polytechnic National University
Oksana.S.Ivanytska@lpnu.ua

Academic mobility in higher education in the XXI century is being realized in frames of different programmes and projects as well Agreements on cooperation between Higher Educational Institutions of different countries.

Nowadays, there are more opportunities for the academic mobility realization in frames of the new programme Erasmus + the activities of which will be realized during the 2021 – 2027 period. The following opportunities are provided: for students – short mobilities, credit mobilities as well as joint master degrees; for teachers – academic mobility for teaching; for the administrative staff – academic mobility for training [1].

The contribution of the Erasmus Program to an individual was the development of self-esteem, social development, and leadership skills. According to that research students improved their language level [2].

Concerning the Agreements on cooperation, there are different forms of such agreements. The main ones consist of Framework Agreements on cooperation between two HEIs and Inter-institutional agreements in frames of the Erasmus + programme. Framework Agreements include such chapters as forms of cooperation between two HEIs, funding of activities between the institutions, responsibilities of the Parties, legal obligations etc. Among the cooperation forms there is academic mobility realization between students, PhD students, teaching staff, researchers and administrative staff. Depending on the type of the agreement the mobilities may be realized between the representatives of departments, faculties or, for example, the university centres. Funding for the mobility is mainly made either by host university or by the individual him/herself. Besides, students mobilities may be realized within the double degree diploma programmes.

According to the recent research of the student mobility peculiarities “in the last couple of decades, the landscape of global student mobility has been influenced by economic and cultural reasons, national political climate, and global geopolitical realities [4, 160]. Besides, the latest changes that influenced the academic mobility in general were caused by the pandemic in 2019.

For many years the EU emphasis was made on credit mobility between its member states and neighbouring countries. Degree mobility became widespread both in practice and in the documentation in the present century. The need for the

academic mobility increase was highly discussed in 2008 at the “High-Level Expert Forum on Mobility” [3].

The universities policies are different in the realization of academic mobility. While talking about funding it also differs. In Italy and Hungary 80% and in the UK and Germany 50 % of international student mobility are funded by Erasmus + [6].

While summarizing, it is important to mention that academic mobilities realization became easier during recent years [5].

As the Ukrainian HEIs are active participants of the Erasmus + programme we believe that academic mobilities will increase and students as well as academic staffs will share their experiences among their colleagues.

References

1. Erasmus +. KA1. Learning mobility. (2021). Retrieved from: <https://erasmusplus.org.ua/en/erasmus/ka1-learning-mobility/grants-for-individuals.html>
2. Fatma Mizikaci, Zülal Uğur Arslan. (2019). A European perspective in academic mobility: a case of Erasmus Program. *Journal of International Students*, Volume 9, Issue 2. P.705-726.
3. Irina Ferencz, Bernd Wachter. (2008). European and national policies for academic mobility. Retrieved from: <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/european-and-national-policies-for-academic-mobility.pdf>
4. Pranjali Kirloskar, Neeta Inamdar. (2021). Sifting international student mobility directions and factors influencing students’ higher education destination choices. *Journal of Higher education Policy and Leadership Studies*, 2 (3). P.160-178.
5. *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Edited by Mike Byram and Fred Dervin. (2008). Retrieved from: <https://eprints.usq.edu.au/8075/4/Binder1.pdf>

6. Sylke V. Schnepf, Elena Bastianelli, Zsuzsa Blasko. (2020). Are universities important for explaining unequal participation in student mobility? A comparison between Germany, Hungary, Italy and the UK. Institute of Labor and Economics. 47 p.

ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Юрій Козловський

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Львівська політехніка»

yuraubs@gmail.com

Душа для виховного процесу так само реальна, як фізично відчутне тіло. Без неї практична педагогіка стає бездушною машиною, що формує й обслуговує матеріально бездушну людину. Як відомо, організм, не отримуючи належного харчування, регулярного очищення, розвивальних вправ, виснажується, слабшає, хворіє. А без чистої, розвинутої душі людина взагалі не має доступу до істинно людських світів, і жоден матеріальний добробут цього не компенсує. Душі необхідно очищатися від зла, їй потрібна благодатна духовна пожива, розумові й моральні вправи, аби змінювати силу свідомості. У цьому й полягає завдання виховання, яке визнає душу.

Найбільше не поталанило педагогіці з моральним вихованням індивіда і всіх прийдешніх поколінь. Гасла й заклики, що впливають на ті чи інші дії вихованців, не підкріплені реальними фактами. Педагогічні теорії й методики втратили головні важелі впливу на людину – закликання до совісті, людяності, необхідності життя в Божому страху, винагороди за праведність і покарання за блуд.

Ступінь совісті відповідає рівню особистості. Будь-яке моральне відхилення (навіть мінімальне) стає відхиленням від свідомої норми і слугує, хай непомітно, симптомом душевної недуги. Брак совісті підриває і ослаблює моральну пам'ять. Власне це пояснює, чому люди талановиті, навіть відомі,

коять непоправні дурниці, чинять підло, стають злочинцями і збоченцями.

З огляду на цілісність духовної субстанції, відчуття безпосередньо пов'язані з появою образів-уявлень, емоційно пережитих, тож закарбовуються у пам'яті. Завдяки позначенню образів словами народжуються смисли, й уявлення стає поняттям. Сукупність запам'ятовування, оцінки й перероблення інформації, побудова логічних (словесних) систем і явищ втілюваних умоглядних образів (ідей), – суть людського мислення.

Розумна душа живе не єдиним чуттєвим сприйняттям чи взятими з книжок знаннями. Вона особисто спрямовує в зовнішній світ ідеї, що виходять із творчих надр свідомості. А основа всіх ідей, проєктів і починань людини – слово.

Згідно з ученням Платона, мета людини – досягнути найвищого блага. До того ж, приватне вище благо одної людини невіддільне від блага загального, тобто Бога – «джерела життя і безсмертя». Людина, усвідомлюючи свою високу ціль і спрямування волі до досягнення загального блага, актуалізує й зміцнює позитивні почуття, поглинаючи рештки негативної емоційності.

До таких вищих (суто людських) почуттів належать: милосердя і співчуття, щедрість і відвага, почуття справедливості. А супроводжують їх терпіння, смиренність, прощення образ тощо, які, натомість, інтегруючись, підводять душу людини до любові – вершини позитивних емоцій і почуттів.

Основа виховання – виховання любов'ю. Об'єднуючи все добре в людині, любов, як вищий стан духу, є неосяжною силою, що перемагає навіть смерть. І це не абстрактна поетична метафора. Адже Сам Творець життя «Бог є Любов» (Поїв. Іоанна, гл. 4, ст. 8). Наповнена світлом любові душа впокорується, очищається від скверни самості; позбавляється остраху (гніву і зневіри). На зміну ж невдоволенню і ремствуванню приходять радість і подяка. Нехтуючи пристрастями, емоційні сили душі поглинають позитивні почуття, а в любові настає резонанс сил. Тоді все людське єство змінюється. Душу наповнює Божественне світло, і вона стає незайманою, віднаходячи мудрість цілого.

Любляча душа творить, немов богоподібна істота, тож більше не наважується руйнувати, зраджувати, лихословити тощо.

Добро, як творче ремесло, похідне від любові. Зло, навпаки, є поділом цілого. Все, що стосується роз'єднання – суперечки, руйнування, побої, вбивства тощо, – дії злих сил. Брехливі й гнівні слова (ба навіть думки) шкодять не лише ближнім, а й передусім руйнують тих, з уст яких такі слова виринають. За нещодавніми науковими даними, людські наші гени чують людські думки; сприймають їх і відображають у генетичному коді нащадків.

Ми повинні по-новому розглядати розвиток хисту й талантів. Талант (передусім інтелектуальний) і пам'ять (основа інтелекту) – вроджені складові розуму. Утім вони не утворюють ціле за браку сумління (моральної основи особистості) і не розвиваються без систематичних вправ. Водночас, якщо вроджена недоумкуватість (олігофренія) і набуте (деменція) досить закономірно впливають з розумової відсталості батьків і порочного виховання дітей, то талант розподіляється за іншими (невідомими) законами моральної основи особистості).

Через бездуховність загалом безліч людей, спроможних ще запам'ятовувати цифри, читати й писати, з часом втрачають здатність до розуміння суті того, про що вони кажуть і пишуть. Оперуючи формулами і прислів'ями, чимало людей вважають себе достатньо мудрими на підставі поодиноких обмежених знань.

Не можна наповнювати душу довільним знанням, допоки не вирішено ключове моральне питання: усвідомлену відмову людини від зла. Із втратою початку мудрості – страху Божого – людина втратила все. «Яка користь людині, що здобуде весь світ, але душу свою занапастить? Або що дасть людина за свою душу » (Єванг. Від Матвія, гл.16, ст. 26). Так проповідував людям Христос Спаситель, нагадуючи про диявольську спокусу: обіцянку заможності і влади над світом замість продажності душі.

Нині у школах вивчають основи Біблії як взірці чудової моралі, про яку

культурна людина має знати, але виконувати які практично немає потреби.

Наука оперує глибокими знаннями про сфери багатогранності людини. Зосталося лише правильно «з'єднати» їх між собою, щоб глянути, чи це людина? Тут виникатимуть методологічні труднощі. По-перше, яка сфера людини – основна? На перший погляд, без сумніву, біологічна (генетична), а відтак, за принципами ієрархічної супідрядності, – психічна, соціальна, духовна. Та насправді все може бути оманною.

У світлі здобутих наукою знань щодо енергоінформаційної суті людини, саме духовна сфера визначальна [2]. Спершу душа, дух, а відтак – усе інше. Народженню тіла передує дух. Спершу – енергія й інформація. Душа й дух, втілені в немовля, вже володіють абсолютним знанням. Якщо це так, то людину загалом слід «читати» не від фізичного тіла до духу, а навпаки – від духу до тіла. І нашу інтегральну модель теж належить аналізувати з кінця. Важко уявити, як може змінитися виховання людини, якщо цей висновок визнають правильним.

Отже, знання наші, якщо не геть хтибні, то дуже неповні й спрощені. Людина значно розмаїтіша й складніша. Ми недостатньо знаємо і несповна враховуємо її найтонші, потаємні властивості, що не дає змоги досягти істотного прогресу у вихованні. Дедалі наполегливіше наше життя заповнюють ідеї, засновані на інших уявленнях про людину. На них і варто вибудовувати нову парадигму людського виховання.

Література

1. Чернілевський Д. В., Пшеничнюк О. В., Сідячева Н. В. Духовна культура особистості. Київ: Академія креативної педагогіки, 2009. 384 с
2. Пидласый И. Энергоинформационная педагогика. Дата Скаер, 2010. 424 с.
3. Скотний В. Виховання душі. *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 5–10

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Іван Безена

кандидат філософських наук, доцент

«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
ivanbezen@ukr.net

Останні роки проводяться ряд реформ в системі і змісті освіти, які направлено на осучаснення педагогічної діяльності та формування індивідуальних освітніх компетентностей. Чинне освітнє законодавство України з 2017 року запровадило нові норми та можливості для педагогічного процесу діяльності й саморозвитку.

Наше дослідження здійснено в рамках науково-дослідницької роботи кафедри соціально-гуманітарної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради «Соціально-гуманітарна освіта та особистість: сучасні змістовні трансформації» (zareestrovano в ДНУ «УкрІНТЕІ», державний реєстраційний номер 0118U004951 від 04.2018, на період з 04.2018 по 04.2023 рік. Керівник роботи: Безена І.М.). Актуальність проблеми академічної доброчесності та мобільності має досить високі тенденції, тому ми поставили за мету дослідити стан окреслених проблем у сфері середньої та вищої освіти Дніпропетровського регіону.

Необхідно відзначити, що академічна мобільність включає у свої параметри: можливості учасників освітньої діяльності (навчатися, викладати, стажуватися); проводити наукову діяльність в національних і закордонних закладах середньої та вищої освіти. Адже, суб'єктами академічної мобільності відповідно до Болонського протоколу стають педагогічні, науково-педагогічні працівники та здобувачі освіти (учні, студенти, аспіранти), менеджмент закладів освіти. Так, ми можемо окреслити основні види академічної мобільності для вказаних категорій здобувачів освіти: ступенева мобільність, яка включає у свій зміст – здобуття ступеневої середньої або вищої освіти з отриманням відповідних документів; кредитна мобільність – здобуття певного кількісного компоненту кредитів трансферно-кредитної системи або

відповідних професійних компетентностей, які взаємовизнаються закладами освіти [1].

В закладах освіти Дніпропетровської області вже є певний набір форм розвитку академічної мобільності учасників освітнього процесу серед яких відмічаємо: навчання за програмами академічної мобільності (короткотермінове та семестрове); мовне стажування (із залученням цифрових мереж, дистанційних та очних форм); взаємний обмін із науково-педагогічного стажування. Для закладів вищої освіти є найпопулярнішою освітньою траєкторією – участь в програмі ЄС «Еразмус+», яка постійно фінансується і надає можливість здобувачу вищої освіти протягом семестру. Всі окреслені процедури академічної мобільності здійснюються відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» та відповідного положення закладу вищої освіти [2]. Заклади освіти укладають відповідні договори про організацію міжнародної кредитної мобільності за обміном з такими іноземними закладами вищої освіти з Німеччини, Польщі, Чехії тощо.

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради активно долучається в новому статусі – заклад вищої освіти, так як надає освітні послуги не тільки в галузі педагогічної освіти, а саме підвищення кваліфікації та тепер і має акредитовані освітні програми за рівнями бакалавр, магістр та PhD за спеціальностями «Психологія», «Освітній менеджмент», «Публічне управління та адміністрування», йде підготовка до ліцензування спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Тому починаючи з 2018 року академія взяла курс на підвищення якості освітніх послуг та підвищення академічної доброчесності та мобільності здобувачів освіти й викладачів. Вже укладено ряд угод про партнерство в освітній діяльності із трьома закладами вищої освіти країн ЄС, які передбачають програми академічної мобільності учасників освітнього процесу. У зв'язку із карантинними обмеженнями «COVID-19», які проходять в світі в закладі застосовуються дистанційні технології підвищення кваліфікації, стажування та реалізації освітніх проєктів. Адже проведення заходів академічної мобільності в закладі зорієнтовано на досягнення наступних цілей: 1) бути поінформованими

в питаннях освітніх процесів та актуальних навчальних технологій в країнах ЄС, робити кроки у контексті ідеології зближення освітніх моделей й освітнього середовища; 2)кардинально змінити викладацьку та адміністративну спроможність у контексті запозичення кращого досвіду виконання академічних і освітніх функцій академією; 3)привернути увагу здобувачів освіти, найталановитішої молоді до процесу наукової діяльності та її освітнього потенціалу, що зробить впливи на стале економічне зростання нашої країни;4)зробити спроби у пошуку нових джерел інвестування у розвиток національної освіти; 5)створити полівекторність для професійного зростання педагогів та науковців; 6)створити гнучку модель індивідуального розвитку особистості у професійному та освітньому просторі, що буде стимулювати реалізації реформ в освіті України [3].

Ми провівши аналіз ситуації на рівні закладів середньої та вищої освіти Дніпропетровського регіону відмічаємо, що в цілому концепт академічної мобільності та доброчесності став зрозумілим для значного числа науковців, педагогів, здобувачів освіти та управлінського персоналу закладів освіти. Про це свідчать результати досліджень оприлюднені на науково-практичних конференціях, семінарах, курсах підвищення кваліфікації та інших освітніх заходах. Розширюються вектори участі учасників освітньої діяльності в зарубіжних наукових заходах, публікації в міжнародних виданнях, конкретні заходи співпраці із зарубіжними закладами освіти тощо. Багато зроблено у напрямку посилення уваги і індивідуальної участі в програмах академічної мобільності, але ще залишаються фактори ризиків, які стримують окремі організаційні процедури.

Так практики, теоретики та управлінці відзначають ряд проблемних аспектів в контексті реалізації можливостей з академічної доброчесності й мобільності учасниками освітнього процесу: відсутність або недостатнє бюджетування окресленого академічного процесу через канали грантів або закладу освіти; забюрократизованість процесу проходження/звітування програми академічної мобільності; індивідуальні проблеми з рівнем володіння іноземною мовою; відсутність гнучкості освітніх програм для академічної мобільності особи; відсутність прозорості процесів академічної мобільності та результатів проходження; обмеженість пропозицій від закладів освіти щодо

проходження процедури академічної мобільності тощо [4]. Виходячи з окресленого ключовим є вклад закладу освіти у формування сприятливого середовища для професійного зростання особистості та реалізації академічної мобільності, яка стане поштовхом до повноцінної самореалізації учасника освітньої діяльності та успішності в житті.

Таким чином розглянувши стан та перспективи розбудови технологічних можливостей з реалізації академічної мобільності в закладах середньої та вищої освіти відмічаємо наступне: недосконалість нормативного законодавства та стратегії закладів освіти щодо процедури академічної мобільності; ключовими тенденціями мають постати питання підвищення академічної мобільності серед здобувачів освіти та викладачів; потребують поглиблення процеси з стратегії діяльності між закладами освіти у досягненні позитивного і ефективного результату академічної мобільності. У даному напрямку мають сконцентрувати свою управлінську та організаційну діяльність всі типи закладів освіти, адже освіта має стати генератором суспільних і виробничих трансформацій для сталого розвитку країни.

Література

1. Жижко Т. Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти. *Вісник інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: Збірник наукових праць. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 10. С. 6-10.
2. Постанови Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text>
3. Безена І. Державне управління освітньою сферою в контекстах європейської інтеграції: регіональні аспекти. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Державне управління. Том 32 (71) № 1, 2021. С. 58-64.
4. Триндюк В. А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2017. 273с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА
/ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ**

МАТЕРІАЛИ

Міжнародної науково-практичної конференції

Національний університет «Львівська політехніка»

Львів, 26 – 27 листопада 2021 року