Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi53

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 53

ХЕРСОН
2023

УДК 37.013

Збірник наукових праць «Педагогічний альманах» включено до Переліку наукових фахових видань України, категорія «Б» (наказ МОН України № 1188 від 24.09.2020 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 3 від 31.05.2023 р.).

Збірник включено до:

Google Scholar, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, заступник головного редактора (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ореста	КАРПЕНКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Анна	КЛІМ-КЛІМАШЕВСЬКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Олена	КОХАНОВСЬКА	доктор педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ірина	КУЗЬМА	кандидат педагогічних наук (Україна)
Борис	МАКСИМЧУК	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Ярослава	ОСПАНОВА	кандидат педагогічних наук, професор (Казахстан)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександра	ЯНКОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Євген ЛОДАТКО – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Тетяна ПАНТЮК – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. Випуск 53. 254 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти І-ІІ і ІІІ-ІV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освітньої галузі. Упровадження репрезентованих на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної школи.

Для науковців і педагогів-практиків закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не збігатися з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих у «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

© Педагогічний альманах, 2023

Зміст

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ 9
Дао Чж., Хуан І. Вплив ініціативи «один пояс – один шлях» на формування арт-простору учнів середніх шкіл КНР 10

Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 16
Главацька Ю. Л. Взаємопов'язане навчання мовленнєвій діяльності на заняттях з англійської мови 17
Совач К. О. Мовне портфоліо як реальний прогнозований результат керованого освітнього процесу 23
Стребна О. В. Аспекти організації онлайн-навчання в закладах дошкільної освіти 30

Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 40
Данилюк С. С. Іншомовна складова професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти 41
Жорова І. Я., Вишневська Я. А. Професійний розвиток керівників закладів загальної середньої освіти України в умовах глобалізації 49
Кузьменко В. В. Чорноморський регіон: окремі аспекти військово-морської освіти 55
Микитенко Н. О., Котловський А. М. Аспекти змісту формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки 63
Савчук Б. П., Вінтоняк О. В., Ковальчук В. М. Зарубіжний досвід використання коучингу в підвищенні педагогічної майстерності 70
Шоробура І. М., Севрук В. А. Використання кейс-методу у формуванні педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ 77
Бурак В. Г. Підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: хід та результати наукового дослідження 83
Валько К. В., Кузьмич В. І., Кузьмич Л. В., Савченко О. Г. Елементи графічної інтерпретації під час вивчення студентами метричних просторів 93
Корх М. В. Формування м'яких навичок майбутніх морських фахівців під час вивчення дисципліни «нарисна геометрія та інженерна графіка» 99
Лебедева Н. М., Французова К. С. Сучасні зміни трансформаційної парадигми стереотипних граматичних структур англійської мови: лінгводидактичний аспект 105
Литвинюк Г. І. Змістова векторальність монотехнології сталої підтримки професійного розвитку педагогів 112
Лю С., Ван Цз. Мистецько-педагогічна освіта сучасного Китаю: основні тенденції та вектори розвитку 121
Манькута А. О. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з молодшими школярами: реалії та перспективи 131
Шиманська В. В. Роль лексичної компетентності у професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів 137

Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ 148
Шоробура І. М. Історичні аспекти розвитку менеджменту в Україні 149
Ткачук Л. В. Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти 154

Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА 162
Султанова Н. В., Рогальська-Яблонська І. П. Соціально-педагогічна проблема профілактики та подолання насильства над дітьми в неблагополучних сім'ях 163
Дереш В. С. Соціально-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану 171

Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ 180
Кохановська О. В. Особливості підготовки вихователів дитячих садків України до ознайомлення дітей з природою в умовах післядипломної освіти: історія та сьогодення ... 181

Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Музична підготовка дітей у міських початкових училищах України у другій половині XIX – на початку XX ст. 187
Примакова В. В. Організація просвітницької діяльності на території України: ретроспективний аналіз 193
Стинська В. В., Прокопів Л. М., Василишин Н. Б. Нормативно-правове регулювання системи післядипломної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) 201
Товканець О. С. Особливості перепідготовки керівників закладів загальної середньої освіти на різних етапах розвитку післядипломної освіти 210
Задорожня О. І. Періодизація розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в системі морської освіти України в історико-педагогічних розвідках (2 половина XX – початок XXI ст.) 217
Лемак О. І. Виховні константи розвитку української літературної казки на Закарпатті у 20–30-ті роки XX століття 229
Пислар А. Б. Джерельна база дослідження проблеми виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України в 1958-1991 рр. 236
Сотер М. В. Комунікативне навчання мови здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей (початок XXI ст.) 244

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 252

Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council

ISSN 2616-5597 (Print)
DOI 10.37915/pa.vi53

PEDAGOGICAL ALMANAC

PROCEEDINGS

ISSUE 53

KHERSON
2023

УДК 37.013

The collection of scientific proceedings »Pedagogical Almanac» is included in the List of scientific professional publications of Ukraine, category «B» (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1188 dated September 24, 2020).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 3 dated 31.05.2023).

The collection is listed in:
Google Scholar, V. Vernadsky National Library of Ukraine

EDITORIAL BOARD:

Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, deputy head editor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oresta	KARPENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Anna	KLIM-KLIMASZEWSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Olena	KOKHANOVSKA	doctor of pedagogical sciences, associate professor, executive editor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Irina	KUZMA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)
Borys	MAKSYMCHUK	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yaroslava	OSPANOVA	candidate of pedagogical sciences, professor (Kazakhstan)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Oleksandra	YANKOVYCH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

REFEREES: Yevhen LODATKO – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine);
Tetiana PANTYUK – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. Kherson: MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2023. Issue 53. 254 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education of I-II and III-IV accreditation levels. The articles clarify theoretical and applied aspects of contemporary education sector modernisation. Application of research works represented in the proceedings will promote solutions of various problems of the modern school.

The proceedings are recommended for scholars and pedagogues-practitioners of institutions of general secondary, vocational and higher education.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2023

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS 9
Dao Zh., Huang Y. The "one belt – one road" initiative influence on the secondary school students art space formation in the people's Republic of China 10

UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS 16
Hlavatska Yu. L. Interconnected English speaking activities teaching 17
Sovach K. O. Language portfolio as a real predicted result of the guided educational process 23
Strebna O. V. Aspects of the organization of online learning in preschool education institutions 30

UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES 40
Danylyuk S. S. Foreign language component of future specialists' professional training at establishments of higher education 41
Zhorova I. Ya., Vishnevskaya Ya. A. Professional development of modern managers of institutions of general secondary education of Ukraine in conditions of globalization 49
Kuzmenko V. V. Black sea region: certain aspects of military-navy education 55
Mykytenko N. O., Kotlovskyi A. M. Aspects of the content of building English lexical competence in prospective economists' speaking 63
Savchuk B. P., Vintonyak O. V., Kovalchuk V. M. Foreign experience in using coaching to enhance pedagogical expertise 70
Shorobura I. M., Sevruk V. A. The use of the case method in the formation of the pedagogical culture of future officers of the ground forces 77
Burak V. G. Training of future specialists in hotel and restaurant business: progress and results of scientific research 83
Valko K. V., Kuzmich V. I., Kuzmich L. V., Savchenko A. G. Elements of graphic interpretation during the study of metric spaces by students 93
Korkh M. V. Formation of future marine specialists' soft skills while studying the discipline "Descriptive geometry and engineering graphic" 99
Lebedeva N. M., Frantsuzova K. S. Modern changes in the transformational paradigm of the stereotyped grammatical structures of the English language: linguodidactic aspect 105
Lytvyniuk G. I. Content-oriented vector approach of monotechnology for educators' sustaining professional development 112
Liu Xi, Wang Ziwen Art and pedagogical education in modern China: main trends and vectors of development 121
Mankuta A. O. Modernization of the professional training of future teachers to work with young school students: realities and perspectives 131
Shymanska V. V. The role of lexical competence in English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists 137

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS 148
Shorobura I. M. Historical aspects of management development in Ukraine 149
Tkachuk L. V. Acmeological principles of professional training of future education managers 154

UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY 162
Sultanova N. V., Rogalska–Yablonska I. P. The social and pedagogical problem of preventing and overcoming violence against children in disadvantaged families 163
Deresh V. S. Social and pedagogical support of participants of the educational process under the conditions of marital state 171

UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY 180
Kokhanovska O. V. Features of the training of kindergarten teachers in Ukraine for children's acquaintance with nature in conditions of postgraduate education: history and today 181
Kuzmenko V. V., Slyusarenko N. V. Musical training for children in municipal primary schools of Ukraine in the second half of the 19th – early 20th century 187

Prymakova V. V. Organization of educational activity on the territory of Ukraine: a retrospective analysis 193
Stynska V. V., Prokopiv L. M., Vasilishyn N. B. Legal regulation of the system of postgraduate education in Ukraine (second half of the XX – early XXI century) 201
Tovkanets O. S Features of retraining of school principals of general secondary education institutions at different stages of development of postgraduate education 210
Zadorozhnya O. I. Periodization of the information and communication technologies development in the marine education system of Ukraine in historical and pedagogical investigations (the second half of XX – beginning of XXI century) 217
Lemak O. I. Educational constants of the development of the Ukrainian literary fairy tale in Transcarpathia in the 20-30s of the 20th century 229
Pyslar A. B. Source base of research of the problems of education of student youth in vocational and technical education institutions of Ukraine in 1958-1991 236
Soter M. V. Communicative language teaching of students in engineering and technical specialties (at the beginning of the XXI century) 244

INFORMATION ABOUT AUTHORS 252

Розділ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 372.82;327
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.449

Дао Чж.*,*
orcid.org/0000-0002-1506-2197
Хуан І.*,*
orcid.org/0000-0002-2499-1895

ВПЛИВ ІНІЦІАТИВИ «ОДИН ПОЯС – ОДИН ШЛЯХ» НА ФОРМУВАННЯ АРТ-ПРОСТОРУ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ КНР

У статті визначено магістральні тенденції, що мають місце в освіті та мистецтві євразійського регіону у зв'язку з реалізацією ініціативи «Один пояс – один шлях»: культурний обмін і злиття культурних, мистецьких та освітніх тенденцій; мистецька дипломатія для зміцнення дипломатичних зв'язків і сприяння взаєморозумінню; взаємозалежний розвиток інфраструктурних і мистецьких проєктів; ринково-економічний вплив на арт-середовище через інвестиції в ринок мистецтва цих регіонів, розвиток арт-простору громад; зміна об'єктів культурної спадщини та традиційних ландшафтів, що може надихнути мистецтво як засіб протесту до роздумів про зміни, спричинені ініціативою; розвиток державного патронату культури й освіти, що може як стимулювати розвиток арт-простору, так і в деяких випадках призвести до цензури мистецтва; інтернаціоналізація освіти, обмін викладачами, зміни в навчальних програмах у зв'язку з потребами реалізації означеної ініціативи.

Установлено, що більший вплив геополітична ініціатива здійснює на вищу освіту, ніж на загальну середню, але з плином суспільних перетворень відбуваються і зміни на рівні школи. Визначено, що вплив геополітичної ініціативи на освіту може суттєво відрізнятися всередині КНР – від регіону до регіону, залежно чи проходять торгівельно-економічні шляхи через цю територію, а також від державної політики в галузі культури (особливо для малих національностей, оскільки пріоритет надається популяризації мистецтва Класичного Китаю) та особливостей роботи системи освіти на певній території (у межах концепції гнучкої освіти).

Обґрунтовано, що вплив на арт-простір школярів відбувається через складний зв'язок між системою освіти, культурною експансією за концепцією «м'якої сили», геополітикою, регіональною економічною інтеграцією та транскордонним співробітництвом у розбудові інфраструктури; визначені чинники є різноплановими і швидкозмінними.

Ключові слова: освіта, арт-простір, інтернаціоналізація, КНР, геополітична ініціатива «Один пояс – один шлях», реформування шкільної освіти.

Постановка проблеми. Геополітична ініціатива «Один пояс – один шлях» є знаковою геополітичною стратегією розвитку інфраструктури КНР, Євразійського та Північноафриканського регіонів. Ініціатива передбачає Економічний пояс Шовкового шляху та Морський шовковий шлях XXI століття, що стосується взаємопов'язаних сухопутних коридорів розвитку в Євразії, а також морських шляхів, які проходять від Китаю до Південно-Східної Азії, Близького Сходу, Європи та Африки. Але це не тільки торгівельно-економічний проєкт, але й амбіційний соціально-культурний задум, де освіті відведено важливе місце. Китай сподівається, що вища освіта в межах ініціативи «Один пояс – один шлях» зможе революціювати та змінити глобальний ландшафт вищої освіти, де нині домінує Захід. Найбільш помітним досягненням освіти є збільшення іноземних студентів у Китаї. Але зміни у вищій освіті тягнуть за собою і зміни в середній освіті.

Просуваючи власні цінності на регіональну та світову арени, КНР цілеспрямовано популяризує власну культуру. Це легше за все робити через розвиток мистецьких проєктів, формування арт-простру. Тісна взаємодія в полікультурному просторі

[*] © *Дао Чж.*
[*] © *Хуан І.*

є багатосторонньою, тому під впливом інших культур у тому чи іншому сенсі змінюється й арт-простір освітнього середовища КНР. Ці тенденції потребують вивчення.

Аналіз досліджень. Сучасні науковці в галузі педагогіки звертаються до різних проявів геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях», оскільки такі масштабні перетворення в економіці та соціально-політичному житті цілої низки країн не можуть не вплинути на систему освіти. С. Бульбенюк досліджує особливості просування й утвердження геополітичних і геоекономічних амбіцій КНР через заходи концепції «м'якої сили» як самостійного концепту зовнішньополітичної діяльності та як складової частини комплексної політики, зокрема і у сфері освіти [1]; А. Морозюк вивчає точки дотику економічних і соціальних інтересів у межах китайської ініціативи «Один пояс – один шлях», приділяючи особливу увагу питанням розвитку соціально-культурного простору національних меншин на прикладі Сіньцзян-Уйгурського автономного району, значення та впливу полікультурної політики на відносини Китаю з країнами Центральної Азії [3]; Сяо *Л.* досліджує ініціативу «Один пояс – один шлях» з точки зору поширення китайських цінностей, зазначаючи, що окрім торгових інтересів ця геополітична ініціатива є вагомим чинником культурної співпраці, яка використовує механізми «м'якої сили» для розповсюдження інформації про цивілізаційні досягнення КНР у світі, що передбачає увагу з боку КНР до політики ЗМІ, підтримку навчальних програм обміну студентами, звернення до джерел китайської філософії, вивчення місцевої мови тощо [4]; питання щодо популяризації цінностей та традицій, властивих для способу життя КНР, зокрема і освітніх, вивчають Ф. Сє, *Л.* Калашник, О. Мкратичан, В. Григоренко, Т. Довженко, Я. Левченко [7; 11] та інші дослідники.

Одночасно зауважимо, що зазначені дослідження не розкривають зміст питання щодо розвитку арт-простору учнів середніх шкіл КНР під впливом геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях», переважно вони стосуються вищої освіти чи розвитку загальнокультурного, а також полікультурного середовища. Відповідно питання щодо формування арт-простору учнів середніх шкіл КНР в умовах домінування ініціативи «Один пояс – один шлях» потребує додаткового вивчення.

Мета статті – проаналізувати загальні тенденції впливу геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях» на освіту, зокрема мистецьку, і, ґрунтуючись на визначених тенденціях, схарактеризувати, яким чином загальні процеси в освіті та мистецтві в сучасних умовах можуть вплинути на формування арт-простору учнів середніх шкіл КНР.

Виклад основного матеріалу. Вплив на світ мистецтва та освіту таких масштабних геополітичних ініціатив, як «Один пояс – один шлях», є складним і багатогранним. Їх прояв простежується не швидко. Ураховуючи, що діяльність за цією ініціативою розпочалася від 2013 року, можна зробити деякі висновки.

Насамперед наголосимо на магістральних тенденціях, що існують в освіті та мистецтві євразійського регіону у зв'язку з реалізацією ініціативи «Один пояс – один шлях». Основним напрямком є культурний обмін і злиття культурних, мистецьких та освітніх тенденцій. Геополітична ініціатива сприяє збільшенню зв'язків і культурного обміну між країнами-учасницями, створюючи можливості для митців із різних регіонів для взаємодії, співпраці та обміну ідеями [2, с. 60]. Унаслідок відбувається злиття мистецьких стилів, технік і тем, що призвело до появи нових гібридних форм мистецтва. Злиття відбувається в усіх видах мистецтва, швидше за все в образотворчому, музичному й хореографічному. Названі процеси зумовлюють собою і злиття та обмін методами й формами викладання, їх полікультурність.

Наступним напрямком є так звана мистецька дипломатія. Тобто уряди країн, що беруть участь у геополітичній ініціатив «Один пояс – один шлях», використовували мистецтво як засіб дипломатичного охоплення та проєкції «м'якої сили». Культурні заходи, художні виставки та різного роду вистави були організовані в різних країнах для зміцнення дипломатичних зв'язків і сприяння взаєморозумінню [5].

Взаємозалежний розвиток інфраструктурних і мистецьких проєктів є ще однією особливістю геополітичної ініціативи. Амбітні та масштабні інфраструктурні проєкти «Один пояс – один шлях», такі як мости, автомагістралі, тунелі, інші архітектурні та технічні новації, стали предметом стихійної або цілеспрямованої мистецької репрезентації. Художники, музиканти, дизайнери, представники рекламних агентств тощо надихнулися на створення робіт, які відбивають грандіозний масштаб і вплив цих проєктів на ландшафти та громади [9, с. 257–258]. Цей аспект впливу Ініціативи є особливо цікавим у контексті нашого дослідження, оскільки в цьому разі стихійно сформувався арт-простір, у якому навчаються та живуть цілі громади, а відповідно і школярі. Тобто арт-простір виходить за межі навчального середовища і є його органічним життєвим середовищем, що створює додаткові чинники впливу на формування особистості.

Важливим також є і ринково-економічний вплив геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях» на арт-середовище. Інвестиції цього проєкту в розвиток інфраструктури вздовж усіх суходільних та морських шляхів сполучення мають економічні наслідки для ринку мистецтва цих регіонів [8, с. 4]. Із розвитком міст і регіонів може спостерігатися збільшення художніх галерей, музеїв і культурних центрів, що потенційно може підвищити попит на мистецтво та створити нові ринки, а також значно розширити арт-простір школярів.

Деякі критики стверджують, що інфраструктурні проєкти геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях» призвели чи можуть призвести до руйнування або зміни об'єктів культурної спадщини та традиційних ландшафтів, що може надихнути мистецтво як засіб протесту до роздумів про зміни, спричинені ініціативою [11, с. 378]. З іншого боку, зміни, спричинені будівництвом в межах Ініціативи, обговорення про збереження культурної спадщини тощо спонукали звернутися до цієї спадщини, актуалізувати її важливість на регіональному та національному рівні різних країн. У КНР ці процеси спонукали до перегляду переліків культурної спадщини, стимулювання окремих провінцій і громад до активної підтримки культурних і мистецьких об'єктів їх регіонів, до чого залучена вся громада включно зі школярами.

Тому активно розвивається державний патронат культурної й мистецької спадщин: у країнах, які беруть активну участь в ініціативі «Один пояс – один шлях», уряди виділяють ресурси для підтримки та просування мистецьких проєктів, які відповідають цілям ініціативи. Такий державний патронат може як підживити місцеву мистецьку сцену, так і в деяких випадках призвести до цензури мистецтва, що кидає виклик наративу уряду [4, с. 30]. Важливо визнати, що заходи з реалізації ініціативи «Один пояс – один шлях» також стикаються з критикою та суперечками, пов'язаними з впливом на довколишнє середовище, занепокоєнням щодо політичного та культурного впливу КНР у регіоні, змінами в укладі життя всередині КНР, «спрощенням мистецтва Китаю» задля його популяризації, потребою адаптації навчальних програм тощо. Ці проблеми також відбиті в мистецтві, коли художники використовують свої творчі засоби, щоб підвищити обізнаність і кинути виклик наративам щодо геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях» [1, с. 42]. Усе зазначене вище впливає на арт-простір громад, зокрема й школярів, відповідна система середньої освіти стикається з питанням, як гармонізувати закладені в навчальну програму середньої школи мистецькі компетентності в межах арт-простору, який швидко та стихійно змінюється під впливом геополітичної ініціативи.

Зі зміною геополітичних ситуацій вплив ініціативи «Один пояс – один шлях» на мистецтво також може продовжувати розвиватися. Для системи освіти ключовим показником, пов'язаним з Ініціативою, є її інтернаціоналізація. Від 2015 року кількість альянсів між китайськими університетами та університетами у країнах, які залучені до Ініціативи, різко зросла. Так, до Альянсу університетів Шовкового шляху вже входять понад 130 членів [5]. На додаток до неурядових платформ співпраці в галузі освіти Китай досяг угоди про взаємне визнання академічних кваліфікацій з 24 країнами в межах простору «Один пояс – один шлях» [6]. Наслідуючи західні університети, деякі китайські

університети розпочали реалізацію транснаціональних освітніх проєктів для освітньої «м'якої сили» – наприклад, малайзійський філіальний кампус Сяменського університету та Бангкокський кампус фінансово-економічного університету Юньнань. Крім того, освіта в межах «Один пояс – один шлях» відкриває міжнародні ринки не тільки вищої освіти для університетів і коледжів нижчого рівня [10], оскільки надає менш відомим китайським університетам і професійним коледжам можливість співпрацювати з освітніми установами простору «Один пояс – один шлях» для підготовки здобувачів освіти. Наприклад, Китайсько-африканська конференція з питань співпраці в галузі професійної освіти та Китайсько-африканська конференція з питань співпраці у сфері професійно-технічної освіти та навчання є платформами для сприяння обміну у сфері професійної освіти між китайськими та африканськими закладами. Незважаючи на те, що це нібито проєкт, орієнтований на Глобальний Південь, риторика співпраці у сфері освіти між Китаєм і Західною Європою є досить повільною. Проте дослідження показали, що вплив ініціативи «Один пояс – один шлях» на західноєвропейську науку у великих масштабах є обмеженим. І навпаки, країни Центральної та Східної Європи, як правило, найбільше співпрацюють із Китаєм у галузі освіти – ймовірно, завдяки тіснішій співпраці між Китаєм та Східною Європою щодо інвестиційних інфраструктурних проєктів [10].

Важливо зазначити, що вплив геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях» на освіту може суттєво відрізнятися від країни до країни, а всередині КНР – від громади до громади, регіону до регіону, залежно від таких чинників, як рівень участі кожної громади в Ініціативі (чи проходять шляхи через цю територію) – державна політика у сфері мистецтва (особливо для малих національностей, оскільки пріоритет надається популяризації мистецтва Класичного Китаю) та місцеві системи освіти. Із розвитком ініціативи та геополітичної ситуації вплив на освіту може продовжувати змінюватися. Наприклад, спочатку ініціатива залучала тільки вищу освіту, потім – професійно-технічну, і поступово залучає й нижчі рівні освіти.

Висновки. Стратегічне позиціювання освіти в геополітичній ініціативі «Один пояс – один шлях» передбачає складний зв'язок між системою освіти, культурною експансією за концепцією «м'якої сили», геополітикою, регіональною економічною інтеграцією та транскордонним співробітництвом у розбудові інфраструктури. Ця сукупність чинників, на яких ґрунтується освітня політика з урахуванням ініціативи «Один пояс – один шлях», є багатофакторною і швидкозмінною, що особливо яскраво продемонстрували події, пов'язані з Пандемією та військовими конфліктами. Тому вплив Ініціативи на освіту, тим більше на загальну середню, є складним, подекуди стихійним і неоднорідним залежно від регіону. З іншого боку, його не можна ігнорувати.

Безумовно, більший вплив геополітична ініціатива здійснює на вищу освіту, ніж на загальну середню, але з плином суспільних перетворень відчуваються і зміни на рівні школи. А реакція мистецтва на суспільно-економічні зміни змінює й арт-простір школярів. До основних впливів геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях» на зміну арт-простору освітнього середовища КНР можна віднести такі: стипендіальні програми та обмін здобувачами освіти, зокрема й учнями старших класів; інфраструктурні проєкти, такі як будівництво шкіл і мистецьких центрів; спільні академічні програми та культурне співробітництво між учителями з різних країн; мультикультурні проєкти, спрямовані на сприяння вивченню мов і демонстрацію здобутків мистецтва; акцент на культурний обмін вплинув на те, що навчальні програми включають модулі з міжкультурного розуміння та міжкультурного спілкування, переважно на прикладі різних видів мистецтва тощо.

Перспективи подальших розвідок у напрямку формування арт-простору учнів середніх шкіл КНР у контексті змін, пов'язаних із реалізацією геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях», убачаються нами у вивченні особливостей його реалізації в різних мистецькоспрямованих дисциплінах, дослідженні соціальних і культурних наслідків, що сприяє глибшому розумінню впливу Ініціативи на систему шкільної освіти,

у визначенні стихійних впливів суспільного арт-простору, який змінюється під впливом Ініціативи, на арт-простір школярів у КНР.

Список використаних джерел:

1. Бульбенюк С. С. Геополітичні й геоекономічні амбіції та «м'яка сила» Китаю: зауваги до дискурсу про особливості просування й утвердження. *Китаєзнавчі дослідження.* 2022. № 2. С. 39-53. URL: https://doi.org/10.51198/chinesest2022.02.039
2. Кіктенко В. О. Семантика і прагматика концепту ініціатива "Один пояс, один шлях". *Китаєзнавчі дослідження*. 2021. № 1. С. 58-68. URL: https://chinese-studies.com.ua/index.php/journal/article/view/117
3. Морозюк А. В. Інтереси Китаю в Центральній Азії на сучасному етапі (China's interests in Central Asia at the current stage). *Наукові записки студентів та аспірантів*. Серія «Міжнародні відносини». 2020. Вип. 5. С. 267-277.
4. Сяо Л. Ініціатива «Один пояс – один шлях» у векторі поширення китайських цінностей. *Мистецтвознавство. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 43, том 2. С. 27-33. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-5
5. Belt and road news. China's First Belt & Road Digital Art Exhibition Kicks off in Beijing. 2019. URL: https://www.beltandroad.news/2019/09/23/chinas-first-belt-road-digital-art-exhibition-kicks-offin-beijing/
6. Belt and road portal. The Belt and Road Initiative Progress, Contributions and Prospects. 2019. URL: https://eng.yidaiyilu.gov.cn/zchj/ qwfb/86739.htm
7. Kalashnyk L., Terentieva N., Dovzhenko T., Levchenko Ya., Dao Zh. Development of the PC China minorities' education within the geopolitical strategy "One belt – one road" activation. AD ALTA: *Journal of Interdisciplinary Research*. 2023. 13/01-XXXII. Pp. 29–32.
8. Schulhofa V., van Vuurena D., Kirchherr J. The Belt and Road Initiative (BRI): What will it Look Like in the Future? *Technological Forecasting & Social Change*. 2022. 175(2022)121306. Pp. 1-17. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121306
9. Wei D., Rafael Â. Digital art and the belt and road initiative: challenges and opportunities. *Revista de Direito Internacional.* 2020. V/17/2020. Pp. 257-273. DOI: 10.5102/rdi.v17i3.7238
10. Woo E. Narrating the Belt and Road Education Policy: A Critical Policy Discourse Analysis. *High Educ Policy*. 2022. DOI: https://doi.org/10.1057 /s41307-022-00279-9
11. Xie F., Kalashnyk N., Fan Zh., Mkrtichan O., & Hryhorenko V. Chinese cultural values as a part of "Belt and Road Initiative" Project. *Society, Integration, Education,* Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. № 4. Pp. 376-387. URL: http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5040/4648

References:

1. Bulbeniuk, S. S. (2022). Heopolitychni y heoekonomichni ambitsii ta «miaka syla» Kytaiu: zauvahy do dyskursu pro osoblyvosti prosuvannia y utverdzhennia [China's Geopolitical and Geoeconomic Ambitions and Soft Power: Notes on the Discourse on Promotion and Assertion]. *Kytaieznavchi doslidzhennia,* (2), 39-53. Retrieved from https://doi.org/10.51198/chinesest2022.02.039 [in Ukrainian].
2. Kiktenko, V. O. (2021). Semantyka i prahmatyka kontseptu initsiatyva "Odyn poias, odyn shliakh" [Semantics and pragmatics of "One Belt, One Road" initiative concept]. *Kytaieznavchi doslidzhennia,* (1), 58-68. Retrieved from https://chinese-studies.com.ua/index.php/journal/article/view/117 [in Ukrainian].
3. Moroziuk, A. V. (2020). Interesy Kytaiu v Tsentralnii Azii na suchasnomu etapi [*China's interests in Central Asia at the current stage*]. Naukovi zapysky studentiv ta aspirantiv. Seriia «Mizhnarodni vidnosyny», 5, 267-277 [in Ukrainian].
4. Siao, L. (2021). Initsiatyva «Odyn poias – odyn shliakh» u vektori poshyrennia kytaiskykh tsinnostei ["One Belt One Road" initiative in the vector of spreading Chinese values]. *Mystetstvoznavstvo. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 43 (2), 27-33. doi: doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-5 [in Ukrainian].
5. Belt and road news. (2019). *China's First Belt & Road Digital Art Exhibition Kicks off in Beijing*. Retrieved from https://www.beltandroad.news/2019/09/23/chinas-first-belt-road-digital-art-exhibition-kicks-offin-beijing/ [in English].

6. Belt and road portal. (2019). *The Belt and Road Initiative Progress, Contributions and Prospects*. Retrieved from https://eng.yidaiyilu.gov.cn/zchj/ qwfb/86739.htm. [in English].
7. Kalashnyk, L., Terentieva, N., Dovzhenko, T., Levchenko, Ya., & Dao, Zh. (2023). Development of the PC China minorities' education within the geopolitical strategy "One belt - one road" activation. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research,* 13/01-XXXII. 29-32 [in English].
8. Schulhofa, V., van Vuurena, D., & Kirchherr, J. (2022). The Belt and Road Initiative (BRI): What will it look like in the future? *Technological Forecasting & Social Change*, 175(2022)121306, 1-17. doi: doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121306 [in English].
9. Wei, D., & Rafael, Â. (2020). Digital art and the belt and road initiative: challenges and opportunities. *Revista de Direito Internacional,* V/17/2020.257-273. doi: 10.5102/rdi.v17i3.7238 [in English].
10. Woo, E. (2022). Narrating the Belt and Road Education Policy: a critical policy discourse analysis. *High Educ Policy*. doi: doi.org/10.1057/s41307-022-00279-9 [in English].
11. Xie, F., Kalashnyk, N., Fan, Zh., Mkrtichan, O., & Hryhorenko, V. (2020). Chinese cultural values as a part of "Belt and Road Initiative" Project. *Society, Integration, Education,* Proceedings of the International Scientific Conference, 4, 376-387. Retrieved from http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5040/4648 [in English].

Dao Zh.,
orcid.org/0000-0002-1506-2197
Huang Y.,
orcid.org/0000-0002-2499-1895

THE "ONE BELT – ONE ROAD" INITIATIVE INFLUENCE ON THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS ART SPACE FORMATION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The article identifies major trends taking place in education and art of the Eurasian region in connection with the implementation of the "One Belt – One Road" initiative: cultural exchange and fusion of cultural, artistic and educational trends; art diplomacy to strengthen diplomatic ties and promote mutual understanding; interdependent development of infrastructure and art projects; market and economic impact on the art environment through investments in the art market of these regions, development of community art space; changes to cultural heritage sites and traditional landscapes, which can inspire art as a means of protest to reflect on the changes caused by the initiative; the development of state patronage of culture and education, which can both stimulate the development of the art space and, in some cases, lead to art censorship; internationalization of education, teachers exchange programs, changes in educational programs in connection with the needs of implementing the initiative.

It has been established that the geopolitical initiative exerts a greater influence on higher education than on general secondary education, but with the course of social transformations, changes are also felt at the school level. It has been determined that the influence of geopolitical initiatives on education may differ significantly in the middle of the PRC from region to region, depending on whether trade and economic routes pass through this territory, as well as on state policy in the field of culture (especially for small nationalities, since priority is given to the popularization of Classical China art) and the peculiarities of the education system in a certain area (within the concept of flexible education).

It has been substantiated that the impact on the art space of schoolchildren occurs due to the complex relationship between the education system, cultural expansion according to the concept of "soft power", geopolitics, regional economic integration and cross-border cooperation in infrastructure development; the identified factors are diverse and rapidly changing.

Key words: education, art space, internationalization, the PRC, geopolitical initiative "One Belt – One Road", school education reform.

Дата надходження статті: 05.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К. М.

Розділ 2

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

UDC 811.161.2'243'271
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.450

Hlavatska Yu. L.*,*
orcid.org/0000-0002-1162-0251

INTERCONNECTED ENGLISH SPEAKING ACTIVITIES TEACHING

A foreign language, as an educational component, has a powerful potential for creating conditions for students' cultural and personal development. The modern learning process forms in students a humanistic view of the world, based on universal human values and new thinking. By mastering the English language, students of higher education institution acquire additional opportunities for receiving and transmitting information. At least two languages (native and foreign) create a favorable basis for the development of a general and linguistic outlook and foster a correct understanding of language as a social phenomenon.

Today, knowledge of the English language is becoming a mandatory requirement, unhindered command of which, along with good professional skills, will allow a specialist to get a decent job and achieve a successful career.

It has been noted that according to the activity approach, which forms the foundation of foreign language learning, the target setting of the foreign language didactic process consists in teaching four types of speaking activity – receptive (listening and reading) and (re)productive (speaking and writing). Speaking activity is manifested in real actions and operations that satisfy the work of specific speech mechanisms responsible for listening, speaking, reading and writing.

The paper focuses on interconnected learning of the English language, taking into account the real communicative needs of higher education institution students. The integration of knowledge and the general principles of unity and integration define the essence of interconnected learning.

An important component of interconnected learning is the commonality of language material, on the basis of which the skills of all types of speaking activity are formed. A key role in the sequence of work on types of speaking activity is played by the nature of lexical and grammatical material as a basis for the development of productive and receptive types of speaking activity. The language material must meet the linguomethodical selection criteria and be specially organized and controlled by the teacher.

Key words: speaking activity, interconnected learning, non-linguistic specialties, activity approach, integration of knowledge, receptive and productive types of activities, scientific circle, English textbooks.

The statement of the issue. The educational component "English for professional purposes" of all educational and professional programmes of the first (bachelor's) level of higher education of Kherson State Agrarian and Economic University belongs to humanitarian disciplines and, accordingly, plays a significant role in the development of the personality of higher education institution students. It should be noted that a foreign language as an educational component has a powerful potential for creating conditions for students' cultural and personal development.

The modern teaching process forms in students a humanistic view of the world, based on universal human values and new thinking. By mastering the English language, higher education institution students acquire additional opportunities for receiving and transmitting information. At least two languages (native and foreign) create a favorable ground for the development of a general and linguistic outlook, and foster a correct understanding of language as a social phenomenon.

A foreign language contributes to the development of mental processes. Syntactic constructions and grammar develop abilities for analysis and synthesis, memorization of lexical units – working memory, study of not only separate words, but also the context in general – language guesswork, intelligence and attention. The language teaches the student to think

* © *Hlavatska Yu. L.*

logically, as well as to choose the correct option from the multitude of meanings of each isolated lexeme. A foreign language helps in developing communication skills, and even in eliminating psychological barriers.

Learning the language (through dialogues, monologues, project activities as well) contributes, in our opinion, to students' success in the future. Today, the knowledge of English is becoming a mandatory requirement, unhindered command of which, along with good professional skills, will allow a specialist to get a decent job and achieve a successful career. In addition to the above, draft law of Ukraine No. 9432 regulates the peculiarities of the use of the English language in the fields of education, culture, transport, health care, in the work of state and local authorities, self-government, emergency services, etc. [2]. In Ukraine, within modern education system, a foreign language occupies an extraordinary place due to a number of social, cognitive and developmental functions as another means of communication, knowledge of the surrounding world and expansion of its borders.

The analysis of relevant research. The literature review shows that the problem of determining effective approaches to learning foreign languages has always been in the field of view of scientists and teachers. A number of authors have recognized six approaches to learning foreign languages and cultures: communicative, competence, reflexive, cultural, level, and professionally-oriented as well [5, p. 82].

In the field of psychology, four approaches are distinguished: behaviorist, inductively conscious, cognitive, and integrated [10, p. 139]. Since the method of speaking competences formation includes the building of foreign language competences in listening, speaking, reading and writing, most scientists focus their attention on the description of their own pedagogical experience of a separate type of activity or a separate approach [14], as well as interconnected learning [1; 3].

The purpose of the article. Our aim is to systematize current knowledge of teaching speaking activities within pedagogical approach, that is to sum up the findings and contributions made in this field by scholars and methodologists, on the one hand, and moreover, to present some own observations in accordance with our pedagogical experience of working with students of non-linguistic specialties.

The body of the research. According to the activity approach, which forms the foundation of foreign language teaching, the goal of the foreign language didactic process is to teach four types of speaking activity – receptive (listening and reading) and (re)productive (speaking and writing) [8, p. 40].

Since the subject's thinking is an activity, and learning a foreign language in accordance with the activity-based concept of learning adopted in the methodology of teaching foreign languages involves mastering a foreign language speaking activity, it is necessary, to our mind, to dwell on the characteristics of the concept of "activity".

Activity in the broadest sense is defined as a practical, transforming influence of a subject on an object, during which both the external object and the subject influencing it change [7]. Speaking activity is a purposeful process of transmitting and receiving messages, expressed through the language system and dependent on the communication situation. It consists of speech acts, which are the preparation and implementation of an utterance, regardless of its volume.

H. Kayi believes that "speaking is a crucial part of second language learning and teaching. Despite its importance, for many years, teaching speaking has been undervalued and English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills or memorization of dialogues. However, today's world requires that the goal of teaching speaking should improve students' communicative skills, because, only in that way, students can express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance" [13].

As a result of speaking activity, speech mechanisms are formed, which ensure the perception while listening and reading and the generation of a speech product while

speaking and writing [5, p. 68]. When studying a foreign language, an educational (cognitive) activity is created, during which students of higher education institution master the language. The students develop speech mechanisms and speaking activity in which the language itself functions. Speaking activity, like any other one, has its subject – a thought (content plan of speech). Speaking activity is manifested in real actions and operations satisfying the work of specific speech mechanisms responsible for listening, speaking, reading and writing [5; 15].

A special emphasis in the methodology of foreign language teaching is placed on each type of speaking activity, since interconnected learning does not exclude learning aimed at the development of any individual types of speaking activity. Taking into account the students' real communicative needs, this or that form of speaking activity is chosen [1].

S. Haponova emphasizes that "interconnected teaching the types of speaking activity is one of the modern leading methodical principles of foreign language teaching. The basis of this principle is the integration of knowledge and the general principles of unity and integration determining its essence" [3, p. 13].

As we have already noted, receptive and productive types are distinguished within speaking activity. The receptive types include listening and reading; they mean the perception and understanding of information in oral or written form from various sources. Listening and reading serve speech mechanisms: memory, awareness, probable forecasting as well. Among the specified receptive types of speaking activity, students have problems with listening [6]. Therefore, it is important for teachers that the material that sounds when listening should not have obstacles for it (fast pace of speech, diction defect, noises, bad sound, etc.).

Productive speaking activities include speaking and writing, the main function of which is to convey information. Speaking is manifested in the form of a dialogue or monologue, and written speech – with the help of graphic signs.

All types of speaking activity are considered at three levels: the first level is motivational and persuasive. It takes into account communicative and cognitive needs. This level directs speaking activity. The second level is indicative and research – the collection and study of the necessary information and ways of forming one's own and other people's opinions take place. The third level is executive (implementing); it is revealed in the process of speaking activity itself [1].

According to N. Stankevych, for a highly efficient organization of the educational process in a sequential-time relationship, the sequence and optimal temporal distribution of work on listening, speaking, reading and writing is established, depending on the goals, tasks, stage and profile of learning as well [8, p. 41]. That is, the simultaneous sequence can be considered as a certain working scheme reflecting the nature of interaction between types of speaking activity within a separate educational unit (lesson or class cycle). This working scheme helps to understand what type of speaking activity is being worked on at the beginning of the lesson, which one becomes dominant, as well as to see the primary and secondary study of its other types.

It should be noted that the systematicity of types of speaking activity, presented in the form of a working scheme, is not universal, due to the fact that this scheme will almost always depend on the goal and tasks of training, stages and profile of training [4, p. 15]. An important role in the sequence of work on types of speaking activity is played by the nature of the lexical and grammatical material.

An equally important component of interconnected teaching is the commonality of language material, on the basis of which the skills of all types of speaking activity are formed. Specially selected material included in one of the types of speaking activity is called general language material.

S. Haponova believes that general language material should be represented in the academic training programme; serve as a basis for the development of both productive and receptive types of speaking activity; be the basis for the development of oral and written

forms of communication; coincide with certain linguistic and methodological selection criteria; be regulated and specially organized by the teacher [3, p. 13-14].

We realize that teaching English is communicative in nature, so the teacher's main task is to create a communicative environment where all types of speaking activities are integrated (listening, reading, speaking, writing). In English lessons, the teacher should pay special attention to each type of speaking activity both separately and in the process of their integration.

Using general language material as a basis for the development of communicative competence, the teacher should develop special integrative tasks. An integrative task is a multifunctional complex task in English, which students perform in several stages both individually and as a team. Such tasks develop productive and receptive types of speaking activity [5, p. 123].

V. Stativka affirms that to facilitate the task of interconnected teaching of productive and receptive types of speaking activity, you can use written and oral texts on general issues as well as separate topics [9, p. 6]. Excerpts of works of art can serve as alternative texts. New opportunities are also opened up by modern technologies, in particular, the use of mass online courses in English language classes.

Taking into account our own pedagogical experience working with students of Kherson State Agrarian and Economic University, we want to pay attention to two basic textbooks [11; 12] we use while conducting English lessons with the first and second year students. This is reflected in the academic training programmes for the discipline "Foreign language for professional purposes" and in the syllabi, respectively. For example, the study of the topic "Family life" covers all types of speaking activity: reading, listening, speaking and writing [12, p. 2]. We implement the improvement of grammatical skills on the basis of the textbook "Grammarway 2 with answers" [11]. Accordingly, the topics "Present Simple" and "Present Continuous" begin a series of grammar topics [11, p. 6].

Frankly speaking, it is difficult for the first-year students to understand the meaning of certain lexical items, a nuclear family or to share childcare duties, for example. In order to facilitate students' perception and understanding of separate words meanings or certain grammatical constructions, we create several portions of Quizlet Flashcards. Having learned words of a certain topic, we move on to their direct use, using the exercises in the "Exam Excellence" textbook [12]. There is not always enough time in class to achieve a specific goal, so students have to master most of the tasks on their own, consulting with English language teachers and actively participating in the scientific group "English in Intercultural Communication". At our meetings we constantly focus on interconnected teaching of the main types of speaking activity.

Conclusions. Our work has led us to conclude it is necessary to remember the four mandatory components of interconnected teaching of the main types of speaking activity – their parallel and balanced formation, sequential-temporal relationship, commonality of the language material, a set of special integrative exercises. In addition, each type of speaking activity serves as a teaching goal and a means of forming other types of speaking activity. It is important to consider all these aspects in the process of teaching English.

Future work will concentrate on the description of the main accents of teaching writing, which forms a person's communicative system and ensures its diverse sociocultural existence, on the one hand, and as the most difficult type of speaking activity, on the other hand. In addition, a complex of exercises might prove an important area for further research.

Bibliography:

1. Байдак Л. І. Взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності при викладанні іноземної мови у нелінгвістичному виші. URL: https://repo.snau.edu.ua/bitstream
2. Вилучили згадку про кіно і ТБ: закон про англійську мову підтримав комітет Ради. *ТСН*. URL: https://tsn.ua/politika/viluchili-zgadku-pro-kino-i-tb-zakon-pro-angliysku-movu-pidtrimav-komitet-radi-2374051

3. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2009. № 2. С. 13–16.
4. Зелінська-Любченко К. О. Теоретичний аналіз досліджень проблеми мовленнєвої діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1 (55). С. 14–19.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Навчання аудіювання. *Методика викладання іноземної мови*. URL: https://sites.google.com/site/metodikavikladannaim/navcanna-audiuvanna
7. Прищак М. Д., Мацко М. А. Психологія. Частина 1. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/3prishak_psihologiya_ch1/1271.html
8. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 40–47.
9. Статівка В. І. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. К., 2006. 40 с.
10. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
11. Dooley J., Evans V. Grammarway 2 with answers. Newbury : Express Publishing, 2015. 192 p.
12. Gryca D. Exam Excellence. Preparation for Secondary School Exams. Oxford : Oxford University Press, 2013. 199 p.
13. Kayi H. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. URL: http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html
14. Sepesiova M. Development of speaking skill in English language classes. URL: https://www.researchgate.net/publication/291115694_DEVELOPMENT_OF_SPEAKING_SKILL_IN_ENGLISH_LANGUAGE_CLASSES
15. What are Speaking Skills? URL: https://www.twinkl.com/teaching-wiki/speaking-skills

References:

1. Baidak, L. I. Vzaiemopoviazane navchannia vydam movlennievoi diialnosti pry vykladanni inozemnoi movy u nelinhvistychnomu vyshi [Interconnected teaching of speaking activity types when teaching a foreign language in a non-linguistic higher education institution]. Retrieved from https://repo.snau.edu.ua/bitstream [in Ukrainian].
2. Vyluchyly zghadku pro kino i TB: zakon pro anhliisku movu pidtrymav komitet Rady [The mention of cinema and TV was removed: the law on the English language was supported by the Council committee]. *TSN*. Retrieved from https://tsn.ua/politika/viluchili-zgadku-pro-kino-i-tb-zakon-pro-angliysku-movu-pidtrimav-komitet-radi-2374051 [in Ukrainian].
3. Haponova, S. V. (2009). Vzaiemopoviazane navchannia vydiv movlennievoi diialnosti u protsesi navchannia inozemnoi movy [Interconnected teaching of speaking activity types while teaching a foreign language]. *Inozemni movy*, 2, 13–16 [in Ukrainian].
4. Zelinska-Liubchenko, K. O. (2016). Teoretychnyi analiz doslidzhen problemy movlennievoi diialnosti [Theoretical analysis of researches on the problem of speaking activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1(55), 14–19 [in Ukrainian].
5. Bihych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
6. Navchannia audiiuvannia [Listening training]. *Metodyka vykladannia inozemnoi movy*. Retrieved from https://sites.google.com/site/metodikavikladannaim/navcanna-audiuvanna [in Ukrainian].
7. Pryshchak, M. D., & Matsko, M. A. *Psykholohiia. Chastyna 1*. [Psychology. Part 1]. Retrieved from https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/3prishak_psihologiya_ch1/1271.html [in Ukrainian].
8. Stankevych, N. (2007). Vydy movlennievoi diialnosti v aspekti linhvodydaktyky [Types of speaking activity in the aspect of linguistic didactics]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*, 2, 40–47 [in Ukrainian].
9. Stativka, V. I. (2006). *Vzaiemopoviazane navchannia vydiv movlennievoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly v protsesi pidhotovky ta stvorennia tekstiv* [Interrelated teaching of different types of speech activity to students of secondary schools in the process of their preparing and building texts]. (Extended abstract of candidate's thesis). M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Kyiv [in Ukrainian].

10. Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli* [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].
11. Dooley, J., & Evans, V. (2015). *Grammarway 2 with answers*. Newbury: Express Publishing [in English].
12. Gryca, D. (2013). *Exam Excellence. Preparation for Secondary School Exams*. Oxford: Oxford University Press [in English].
13. Kayi, H. (2006). Teaching speaking: activities to promote speaking in a second language. Retrieved from http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html [in English].
14. Sepesiova, M. (2015). Development of speaking skill in English language classes. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/291115694_DEVELOPMENT_OF_SPEAKING_SKILL_IN_ENGLISH_LANGUAGE_CLASSES [in English].
15. What are Speaking Skills? Retrieved from https://www.twinkl.com/teaching-wiki/speaking-skills [in English].

Главацька Ю. Л.,
orcid.org/0000-0002-1162-0251

ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Іноземна мова, як освітня компонента, має потужній потенціал щодо створення умов культурного та особистісного становлення студентів. Сучасний процес навчання формує у студентів гуманістичний погляд на світ, заснований на загальнолюдських цінностях та новому мисленні. Опановуючи англійську мову, здобувачі вищої освіти набувають додаткових можливостей прийому та передачі інформації. Дві, щонайменше, мови (рідна та іноземна) створюють сприятливу основу для розвитку загального та лінгвістичного кругозору, виховують правильне розуміння мови як суспільного явища.

Сьогодні знання англійської мови стає обов'язковою вимогою, безперешкодне володіння якою, поряд із хорошими професійними навичками, дозволить фахівцю отримати гідну роботу й досягти успішної кар'єри.

Зазначено, що відповідно до діяльнісного підходу, який утворює фундамент навчання іноземних мов, цільова установка іншомовного дидактичного процесу полягає у навчанні чотирьом видам мовленнєвої діяльності – рецептивним (аудіювання та читання) та (ре)продуктивним (говоріння та письмо). Мовленнєва діяльність має прояв у реальних діях та операціях, які задовольняють роботу конкретних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, говоріння, читання і письмо.

У статті акцент робиться на взаємопов'язаному навчанні англійської мови, яке враховує реальні комунікативні потреби здобувачів вищої освіти. Інтеграція знань і загальні принципи єдності та інтеграції визначають сутність взаємопов'язаного навчання.

Важливим компонентом взаємопов'язаного навчання є спільність мовного матеріалу, на основі якого формуються вміння всіх видів мовленнєвої діяльності. Помітну роль у послідовності роботи над видами мовленнєвої діяльності грає характер лексико-граматичного матеріалу як бази розвитку продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Мовний матеріал повинен відповідати лінгвометодичним критеріям відбору та бути спеціально організованим та контрольованим викладачем.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, взаємопов'язане навчання, нефілологічні спеціальності, діяльнісний підхід, інтеграція знань, рецептивні та продуктивні види діяльності, науковий гурток, англійськомовні підручники.

Дата надходження статті: 21.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

UDC 378.147:811.111
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.451

Sovach K. O.*,*
orcid.org/0000-0002-8376-7623

LANGUAGE PORTFOLIO AS A REAL PREDICTED RESULT OF THE GUIDED EDUCATIONAL PROCESS

In institutions of higher education the question of motivation arises while studying any discipline, however, the problem of motivation for professional improvement of English level knowledge plays an important role. This task is especially topical for teachers and students of non-linguistic specialties. The language portfolio provides an opportunity for learners to record and independently review their own achievements and mistakes while learning any language in general and English in particular.

The article offers a step-by-step algorithm for familiarizing students with the language portfolio method at meetings of "English in Intercultural Communication" scientific group. The specified mechanism is based on the theoretical and practical works of domestic and foreign teachers. When considering the topic of using the "Language Portfolio" technology in higher education institutions, it is necessary to appeal to its successful implementation in general secondary education establishments.

The main attention is focused on the main characteristics of the language portfolio, the structural and functional loading of its sections as well. It has been noted that the teacher faces a difficult task: to teach students to plan a portfolio the ultimate goal to be clear, to outline the amount of information they need to master, and what level they will reach by the end of the semester or the academic year. The language portfolio integrates all components of teaching (training, learning, assessment and self-assessment) and covers all types of speaking activities.

It has been assumed that motivating students and ensuring their step-by-step organization of reflective self-assessment and complex control can be done not only in foreign language classes, but also at meetings of the "English in Intercultural Communication" scientific group by surveying, presenting and clarifying the essence of the language portfolio, its key properties, a detailed description of its sections (language passport, language biography and dossier) and a well-directed and carefully thought-out pedagogical approach.

Key words: language portfolio, language biography, language passport, dossier, self-control, reflection, self-correction, scientific group, non-linguistic specialties.

The statement of the issue. Teaching students of non-linguistic specialties professional communication skills in a foreign language, primarily conducting business negotiations in English, reading and understanding professional literature is a necessary component in achieving the main goal of teaching a foreign language as a means of professional communication. It is one of the directions of the development of modern methodical science, in particular such a direction as "English for professional purposes".

Teaching a foreign language in modern conditions requires the teacher not only to know his/her own subject, but also to use the latest teaching methods actively. The didactic system, based on a person-oriented approach to teaching, involves the use of a wide range of modern pedagogical techniques, among which the student's language portfolio occupies a special place.

Language portfolio is among the commonly discussed types of means of motivation of educational activity, self-organization, self-control, development of cognitive skills and creative abilities to assess one's own level of English language proficiency in accordance with European norms [7].

The analysis of relevant research. The past decade has seen a renewed importance in student's language portfolio in scientific circles as it serves as a means of ensuring the quality of education, on the one hand, and as a means of students' control and self-control, on the other

* © *Sovach K. O.*

hand [3, p. 37]. The methodological guide developed by the national expert of the "European Language Portfolio" project, O. Karpiuk [4] is the theoretical and methodological basis for the study of the language portfolio.

A growing body of literature has examined the theoretical foundations of creating a student portfolio [2; 9; 14; 19; 20]. Much work on the description of own practical experience of language portfolio collecting and using while English teaching and learning has been carried out by domestic and foreign scholars [1; 3; 6; 7; 8; 10; 15]. A recent review of the literature matter has found that educational and methodological manuals have been compiled. Here one can come across the analysis of scientific approaches to understanding the concept of "portfolio"; the experience of European education regarding the introduction of portfolio as an independent assessment technology; the advantages of the portfolio when teachers' shaping of professional competences as well [5; 11]. Some scholars focus their attention on the methods of organizing the independent work of students of certain specialties in English using a professional language portfolio, economic, in particular [13].

The purpose of the article. This paper aims to present a step-by-step algorithm for introducing higher education students to the language portfolio methodology at meetings of "English in Intercultural Communication" scientific group, using domestic and foreign scientists' theoretical and practical findings in this field.

The body of the research. Let us note that in our practice we have not used this latest technique yet. We plan to take the first steps with the first-year students of non-linguistic specialties of Kherson State Agrarian and Economic University, Faculty of Economics, in academic year 2023–2024. We intend to deal with the language portfolio method as part of the work of the scientific group "English in Intercultural Communication". In addition, we hope to review the progress of the implementation of this method and the results of achievements at the end of the first semester and at the end of the academic year, respectively. Below we try to describe the so-called method implementation plan, some steps as we see it, to be exact.

Step 1. Survey. To conduct a survey among students to identify their awareness of the language portfolio in general and its usage in English language classes in general secondary or vocational education institutions.

Step 2. Presentation and clarification of the essence of the language portfolio. To ask students what associations they have when they hear the word portfolio. We expect to hear about associations related to photographs. And it will be cool, because really, in the Renaissance era, artists and architects brought a portfolio with them when they applied for a position in the art academy or for a construction project. With the help of the documents collected in the portfolio, it was possible to form an opinion about the quality of their work and to assess the professional level of the applicants [5, p. 6]. We add that in Italian the lexeme portfolio means a folder with documents, a specialist's folder; moreover, in French – explain, formulate, dossier, collection of achievements.

Regarding the language portfolio directly, we find its simple definition: "The ELP is a document in which those who are learning or have learned one or more languages can record and reflect on their language learning and intercultural experiences" [22].

We go on that "you may use your language portfolio to regularly describe your language learning goals, to record what you observe about the language and to reflect on your progress and on the cultures of the target language country/countries and communities. You might also describe the steps; you must take to make further progress as a language learner and a language user" [21].

In other terms, the language portfolio is a package of working materials reflecting results of the educational activity of a foreign language learner. It also provides an opportunity for the learner and the teacher to analyze and evaluate the scope of work and the range of achievements of the learner and the dynamics of learning a foreign language in various aspects either independently or together [1, p. 9].

Thus, the pedagogical philosophy of the portfolio presupposes shifting the emphasis from what the student does not know and is not able to, to what he/she knows and is able to do on a certain topic, section, or subject, on the one hand, and the integration of quantitative and qualitative assessments as well as the increasing the role of self-esteem, on the other hand [2, p. 24].

Step 3. Key properties of the language portfolio. In the focus of the students' attention there are such matters: the information about European levels of foreign language proficiency and standards; the form of the document management (written or electronic); indications of intermediate and final goals; outlining perspectives and planning the main sections of this document. Here we emphasize the importance of maintaining the language portfolio for future professional activity, "since this method performs not only educational and developmental functions, but also a social one – the accumulated skills and knowledge reflected in the portfolio provide an opportunity for successful employment and self-confidence" [10, p. 131].

Undoubtedly, the question of the structure of the language portfolio is mandatory. Here we turn to "The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers" [20] to highlight its three main components: "The Language Passport section provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time; it includes information on partial and specific competence; it allows for self-assessment, teacher assessment and assessment by educational institutions and examinations boards. The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress; it encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal educational contexts. The Dossier offers the learner the opportunity to select materials to document and illustrate achievements or experiences recorded in the Language Biography or Passport" [20, p. 1].

We believe that the three main components of the language portfolio should be demonstrated by the teacher gradually in order, firstly, not to overload students with information from the very beginning, and, secondly, we think that the visibility and presentability of each component of the language portfolio separately will allow each student to comprehend their dominant points. Examples of each structural element of the language portfolio can be cited from certain valid resources [17].

Summarizing everything presented at this stage, we can conclude that language portfolios contribute to students' developing as self-sufficient and constant language learners.

Step 4. Language Passport. I. Kostikova calls the language passport – "The language I know" [7, p. 148]. It is suggested to place various photos and personal educational information here. Levels of language proficiency (A, B, C) are determined by the main types of speaking activity: comprehension (oral form of language – listening and written form – reading); speech (monologue as a form of productive speech or polylogue as interactive speech); writing as a separate productive type of speaking activity [1, p. 8]. In accordance with this, the study stages should be formed being reflected in the portfolio, as well as the assessment results of completed tests, tasks, participation in various activities, etc. This section defines the final goal and formulates the main steps of training for the semester or the academic year, indicating the topics that the student should master, the number of modules, test tasks, and planned projects as well.

Therefore, the "Language Passport" performs a social function: it forms an interest in foreign languages and cultures [7, p. 149].

Step 5. Language Biography. I. Kostikova calls the language biography – "My achievements" [7, p. 148]. The following subdivisions of the language biography are: "My own biography of language learning" (it allows to systematize the experience of language learning, and, moreover, it helps the owner of the Portfolio to evaluate his/her efforts; besides, it will provide teachers and employers with the necessary information); self-assessment checklists (they help the Portfolio owner to determine the level of foreign language proficiency);

tables of the "My goals" subsection (they teach how to set goals and plan the process of their implementation); "Experience of international cultural communication" (it will enable the owner of the Portfolio to describe situations of using a foreign language) [8, p. 132].

The section "Language biography" implements a pedagogical function: it forms students' independent assessment of their success in learning foreign languages as a means of intercultural communication.

Step 6. The Dossier. I. Kostikova calls the dossier "My treasury" [7, p. 148]. It contains all the tasks done by the student, which he/she considers valuable for himself/herself and which reflects his/her achievements, that is various test tasks, module works, correspondence in a foreign language, songs he/she has learned, poems he/she knows by heart, projects in which he/she has participated, a diary in a foreign language, creative tasks, reports, etc. The "Dossier" may also contain various diplomas and certificates for studying English [10, p. 132].

Step 7. The teacher's choice (carefully thought out plan of action). Of course, it is a difficult task, since different experts approach the implementation of the language portfolio in various ways. Undoubtedly, these paths have been trodden for many years of teaching a foreign language and working with pupils and students of numerous classes and specialties. For example, A. Budnik suggests the structure and content of the language portfolio, based on the total number of academic hours calculated for four years of studying (the bachelor's degree). The author singles out the main and additional communicative parts, that is, she outlines a certain number of sections, each of which corresponds to a certain topic of the educational discipline [1, p. 9]. Each section or topic contains a dictionary, a list of language clichés, grammatical constructions, results of project work, illustrative material, etc. At the final stage, that is, at the end of the fourth year of studying, the language portfolio is structured and should be presented in the following way: the content, the main elements of the portfolio, the introduction, the aim, the tasks, a student's self-analysis and self-assessment [1, p. 9].

I. Kostikova is guided by the recommendations of experts of the Council of Europe for various stages of training English in general secondary educational institutions. It can be such a chain: the language dossier – the language biography – the language passport, or vice versa, the language passport – the language biography – the language dossier [7, p. 149–155].

We personally plan to implement this method while teaching English the first-year students of one specialty, in one group, using the chain – the language passport – the language biography – the language dossier. This is a starting point of our experimental project. Electronic samples of the language passport can be easily found on the Internet [18]. It is the "Language Biography" section, as evidenced by the experience of domestic teachers, that most helps students both to reflect on their learning process, to experience international cultural communication and make effective plans effectively, consequently. Therefore, a student becomes more independent in cognitive work [12]. Language Biography examples can be found here [16]. It is important to emphasize Self Assessment Grids which include all levels of language proficiency and, moreover, all types of speaking activities. Statements in the form of conviction (I can, I have no difficulty) already motivate the student to independent and initiate achievement of the goal at a certain stage.

Thus, the main aim of the language portfolio is to demonstrate the student's degree of the language and speech abilities and skills formation at a definite moment and the qualitative growth in learning the subject "English for professional purposes" as well. This is based on the information collected by the student about his/her own success and samples of his/her works.

Conclusions. To sum up, the paper proves, in our opinion, that the language portfolio as a method of organizing the teaching a foreign language speaking ensures the implementation of a specific control system, which is based on self-control and self-correction and functions in the process of developing speaking skills. The language portfolio integrates all components of the training process (teaching, learning, assessment and self-assessment) and covers all types of speaking activities. In addition, it provides a step-by-step organization of reflective self-assessment and comprehensive control. The correlation between language portfolio and

traditional teaching/learning English is worth mentioning as the second one cannot be replaced by the first one.

To further our research, we intend to observe how the students will cope with the set goals, describe the difficulties that will arise, and conduct a pedagogical experiment just to compare its results with the results of the language achievements of the students who will study English according to the traditional scheme.

Bibliography:

1. Буднік А. О. Використання мовного портфоліо як засобу рефлексивного навчання інофонів у вищій школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Педагогіка-Педагогика-Pedagogy. 2018. Вип. 4 (123). С. 7–13.
2. Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті. *Управління школою*. 2007. Вип. 13. С. 23–27.
3. Горпініч Т. І. Мовне портфоліо як засіб самоконтролю при навчанні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*. 2015. Вип. 37. С. 37–40.
4. Карп'юк О. Європейське мовне портфоліо : методичне видання. Тернопіль: Лібра Терра, 2008. 112 с.
5. Кендюхова А. А. Професійне портфоліо: територія успіху сучасного педагога: навчально-методичний посібник. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 36 с.
6. Клімова К. Я. Мовне портфоліо у системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів до мовнокомунікативної професійної діяльності. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 37–39.
7. Костікова І. Використання мовного портфоліо у процесі вивчення іноземної мови. *Проблеми освіти: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. К., 2018. Вип. 89. С. 145–159.
8. Луніна О. М. Формування навичок успішного тестування у студентів як складова портфоліо фахівця-економіста. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXIV. Том 1. С. 129–134.
9. Ніколаєва С. Ю. Мовний портфель: призначення, структура, види, укладання. Бібліотечка журналу «Іноземні мови». 2005. Вип. 4. С. 64–68.
10. Сідун М. М. Портфоліо у системі засобів оцінювання навчальних досягнень студентів професійно-педагогічних спеціальностей. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». 2018. Вип. 1 (92). С. 130–134.
11. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва та інші; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2015. 444 с.
12. Ходцева А. О. Європейський мовний портфель як ефективний засіб самостійної роботи студентів. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/55584/5/Khodtseva_European.pdf;jsessionid=3EFC28D478C5922CC3F335D18905BD27
13. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 401 с.
14. Freeley A., Steinberg D. Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009. 532 p.
15. Gagné A., Reed T. Language portfolio design for a concurrent teacher education program in Ontario, Canada. Synergies Europe. 2011. № 6. P. 219–228.
16. Language Biography. URL: https://studylib.net/doc/7332216/language-biography
17. Language Learner Portfolio. URL: https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/English-AdditionalLanguage/Language-Learner-Portfolio.pdf
18. Language Passport example. URL: https://studylib.net/doc/7730489/language-passport-example
19. Little D., Perclová R. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. URL: https://rm.coe.int/1680459fa6
20. Schneider G., Lenz P. European language portfolio: Guide for developers. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/elp_tt/results/DM_layout/Reference%20Materials/English/ELP%20guide%20for%20developers-E.pdf
21. Student language portfolio: Guidelines for students. URL: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/a1016f56-3b2f-45e8-8651-007b8dd69f8f/Language-Portfolio-Guidelines_Polish_July-2021_EN.pdf
22. What is the ELP? URL: https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction

References:

1. Budnik, A. O. (2018). Vykorystannia movnoho portfolio yak zasobu refleksyvnoho navchannia inofoniv u vyshchii shkoli [The uses of the language portfolio as a means of reflexive training of foreign students at the higher school]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Pedahohika-Pedahohyka-Pedagogy*, 4 (123), 7–13 [in Ukrainian].
2. Vasylchenko, L. (2007). Tekhnolohiia portfolio v osviti [Portfolio technology in education]. *Upravlinnia shkoloiu*, 13, 23–27 [in Ukrainian].
3. Horpinich, T. I. (2015). Movne portfolio yak zasib samokontroliu pry navchanni inozemnoi movy [Language portfolio as a means of self-control in teaching a foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia "Pedahohika, sotsialna robota"*, 37, 37–40 [in Ukrainian].
4. Karpiuk, O. (2008). *Yevropeiske Movne Portfolio* [European Language Portfolio]. Ternopil: Libra Terra [in Ukrainian].
5. Kendiukhova, A. A. (2016). *Profesiine portfolio: terytoriia uspikhu suchasnoho pedahoha* [Professional portfolio: the territory of modern teacher's success]. Kirovohrad: KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho» [in Ukrainian].
6. Klimova, K. Ya. (2011). Movne portfolio u systemi bezperervnoi samopidhotovky maibutnikh uchyteliv do movnokomunikatyvnoi profesiinoi diialnosti [The Language Portfolio in the System of Continuous Independent Preparation of Prospective Students to the Language Communicative Professional Activity]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 60, 37–39 [in Ukrainian].
7. Kostikova, I. (2018). Vykorystannia movnoho portfolio u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Usage of language portfolio in learning a foreign language]. *Problemy osvity*, 89, 145–159 [in Ukrainian].
8. Lunina, O. M. (2018). Formuvannia navychok uspishnoho testuvannia u studentiv yak skladova portfolio fakhivtsia-ekonomista [Formation of successful testing skills of students as a component of economist portfolio]. *Pedahohichni nauky*, LXXXIV (1), 129–134 [in Ukrainian].
9. Nikolaieva, S. Yu. (2005). Movnyi portfel: pryznachennia, struktura, vydy, ukladannia [Language portfolio: purpose, structure, types and arrangement]. *Bibliotechka zhurnalu «Inozemni movy»*, 4, 64–68 [in Ukrainian].
10. Sidun, M. M. (2018). Portfolio u systemi zasobiv otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv profesiino-pedahohichnykh spetsialnostei [Portfolio in the System of Means for Evaluating Academic Achievements of Students of Professional-Pedagogical Specialties]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 1 (92), 130–134 [in Ukrainian].
11. Nikolaieva, S. Yu., Boretska, H. E., & Maiier, N. V. (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in general education and higher educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
12. Khodtseva, A. O. (2007). Yevropeiskyi movnyi portfel yak efektyvnyi zasib samostiinoi roboty studentiv [The European language portfolio as an effective tool for students' independent work]. Retrieved from https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/55584/5/Khodtseva_European.pdf;jsessionid=3EFC28D478C5922CC3F335D18905BD27 [in Ukrainian].
13. Yahelska, N. V. (2005). *Metodyka orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv z anhliiskoi movy z vykorystanniam profesiinoho movnoho portfelia* [The methods of organizing students' independent work in English using a professional language portfolio]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
14. Freeley, A., & Steinberg, D. (2009). Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making. Boston: Wadsworth Cengage Learning [in English].
15. Gagné, A., & Reed, T. (2011). Language portfolio design for a concurrent teacher education program in Ontario, Canada. *Synergies Europe*, 6, 219–228 [in English].
16. Language Biography. Retrieved from https://studylib.net/doc/7332216/language-biography [in English].
17. Language Learner Portfolio. Retrieved from https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/English-AdditionalLanguage/Language-Learner-Portfolio.pdf [in English].
18. Language Passport example. Retrieved from https://studylib.net/doc/7730489/language-passport-example [in English].

19. Little, D., & Perclová, R. (2000). The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Retrieved from https://rm.coe.int/1680459fa6 [in English].
20. Schneider, G., & Lenz, P. (2000). European language portfolio: Guide for developers. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/elp_tt/results/DM_layout/Reference%20Materials/English/ELP%20guide%20for%20developers-E.pdf [in English].
21. Student language portfolio: Guidelines for students. (2022). Retrieved from https://www.curriculumonline.ie/getmedia/a1016f56-3b2f-45e8-8651-007b8dd69f8f/Language-Portfolio-Guidelines_Polish_July-2021_EN.pdf [in English].
22. What is the ELP? Retrieved from https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction [in English].

Совач К. О.,
orcid.org/0000-0002-8376-7623

МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК РЕАЛЬНИЙ ПРОГНОЗОВАНИЙ РЕЗУЛЬТАТ КЕРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У закладах вищої освіти питання мотивації виникає під час вивчення будь-якої дисципліни, втім важливої ролі набуває проблема мотивації професійного поліпшення рівня знань англійської мови. Особливо гостро це завдання постає перед викладачами та здобувачами закладів вищої освіти немовних спеціальностей. Мовне портфоліо надає можливість здобувачам зафіксувати й самостійно розглянути власні здобутки та помилки в навчанні під час вивчення будь-якої мови загалом та англійської зокрема.

У статті пропонується покроковий алгоритм ознайомлення здобувачів вищої освіти з методом мовного портфоліо на засіданнях гуртка «Англійська мова в міжкультурній комунікації». Зазначений механізм ґрунтується на теоретичних і практичних напрацюваннях вітчизняних і закордонних педагогів. Розглядаючи тему використання технології «Мовне портфоліо» у ЗВО, потрібно апелювати до його вдалого впровадження в закладах загальної середньої освіти.

Основну увагу зосереджено на головних характеристиках мовного портфоліо та структурному й функційному навантаженні його розділів. Зазначається, що перед викладачем постає складне завдання навчити здобувачів проєктувати портфоліо так, щоб зрозумілою була кінцева мета, кількість інформації, яку вони мають опанувати, і якого рівня вони досягнуть під кінець семестру або навчального року. Мовне портфоліо інтегрує всі складові процесу навчання (навчання, учіння, оцінювання, самооцінювання) та охоплює всі види мовленнєвої діяльності.

Припускається, що вмотивувати здобувачів і забезпечити їхню поетапну організацію рефлексивної самооцінки й комплексного контролю можна не лише на заняттях з іноземної мови, а й на засіданнях гуртка «Англійська мова в міжкультурній комунікації» через опитування, презентацію та з'ясування сутності мовного портфоліо, його ключових властивостей, детальний опис його розділів (мовний паспорт, мовна біографія, досьє) та добре скерований і ретельно продуманий педагогічний підхід.

Ключові слова: мовне портфоліо, мовна біографія, мовний паспорт, досьє, самоконтроль, рефлексія, самокорекція, науковий гурток, немовні спеціальності.

Дата надходження статті: 21.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 378.046–021.68:[37.015.31:316.42]
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.437

***Стребна О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-0537-3338

АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті на основі вивчення науково-педагогічної літератури здійснено термінологічний аналіз сутності поняття «онлайн-навчання» як «отримання знань та навичок за допомогою комп'ютера або іншого гаджета, підключеного до інтернету, у режимі «тут і зараз», що є однією з ефективних форм дистанційної дошкільної освіти; зазначено відмінності між поняттями «онлайн-навчання» та «дистанційне навчання». Наголошено, що онлайн-навчання є ефективним засобом навчальної діяльності дітей дошкільної вікової групи, оскільки ґрунтується на партнерській взаємодії педагогів, батьків та вихованців і враховує той факт, що дошкільнятам бракує багатьох навичок і вмінь, а саме: уміння поводитися з гаджетами, користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, читати, знаходити інформацію, організовувати власну діяльність тощо.

Схарактеризовано педагогічні умови навчання дітей, психолого-педагогічні особливості взаємодії педагогів і батьків в онлайн-середовищі.

Проаналізовано результати опитування педагогів Херсонщини з теми «Професійні запити педагогічних працівників ЗДО щодо організації онлайн-навчання під час воєнного стану». Виявлено зацікавленість дорослих у продовженні освіти дошкільників засобами онлайн-навчання у воєнний час. Зокрема, наголошено на проблемних моментах освітньої діяльності педагогів і запропоновано конкретні кроки щодо організації онлайн-освіти дітей. Визначено сучасні освітні онлайн-інструменти, якими можуть користуватися вихователі та батьки дітей дошкільного віку.

На засадах аналізу вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду схарактеризовано орієнтири ігрових онлайн-взаємодій, спрямованих на всебічний гармонійний розвиток і розкриття внутрішнього творчого потенціалу дітей, на формування цілісного світогляду вихованців через гру, на збагачення емоційного й чуттєвого досвіду дошкільників, підтримку їхнього емоційного благополуччя в умовах воєнного стану, на кшталт «Ігрові взаємодії від LEGO Foundation», програма проєкту «Ласкаво просимо до Сезаму» та інші.

Ключові слова: онлайн-навчання, діти дошкільного віку, сучасні освітні онлайн-інструменти, опитування педагогів, орієнтири ігрових онлайн-взаємодій.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямком національної освітньої політики України визначено розвиток дошкільної освіти, яка є значущою ланкою системи неперервної освіти, фундаментом становлення особистості дитини, передумовою її плідної самореалізації в майбутньому. Так, вагомою є думка дослідниці Т. Пироженко, що «дошкільна ланка галузі освіти є базисною, початковою, а тому повинна відповідати тенденціям розвитку безперервної освіти людини протягом усього життя. Найефективніший час для розвитку ключових компетентностей припадає на дошкільний вік, тому важливо зробити систему дошкільної освіти якісною» [9, с. 6].

Між тим реалії сьогодення внесли кардинальні зміни в освітянське життя. За зрозумілих причин в умовах повномасштабних бойових дій дошкільнята опиняються в найбільш вразливому становищі, порушується система надання освітніх послуг закладами дошкільної освіти, оскільки виникає небезпека для життя дітей і педагогів. Тривале перебування в умовах небезпеки та стресу позбавляє малюків нормальних умов для розвитку й навчання. Почуття тривоги, напруженості, страху й невпевненості ускладнюють розвиток у дітей адекватних соціальних та академічних навичок, мотивації

[*]© *Стребна О. В.*

до спілкування й навчання. Діти, переміщені з районів активних бойових дій, стикаються з проблемами соціальної адаптації в нових умовах життя [11].

Однак віддаленість батьків і дітей дошкільного віку від закладів освіти, воєнні конфлікти не позбавляють їх права на освітні послуги, педагогічний супровід, консультування та просвіту батьків. А тому реалії сьогодення зумовили пошук нових форм, методів і засобів організації навчальної діяльності здобувачів освіти в умовах воєнного стану, актуалізували проблему онлайн-освіти в українському дошкіллі, адже Законом України «Про освіту» (стаття 57-1 «Державні гарантії в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану») «гарантується організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників» [10]. У таких умовах онлайн-навчання визначається як одна із важливих та доступних форм у системі освіти. Цими чинниками було детерміновано наше звернення до визначення особливостей онлайн-навчання дошкільнят в умовах воєнного стану.

Аналіз досліджень. Найактуальнішими викликами для сучасної освіти є диджиталізації, цифровізація, дистанційне навчання. На думку науковців і педагогів-практиків, найменш готовими до цих викликів виявилися заклади дошкільної освіти (ЗДО). Зокрема, питання організації онлайн-навчання дітей дошкільного віку, готовності педагогічних працівників ЗДО до здійснення такої діяльності, підтримка батьків дітей під час Zoom-зустрічей залишаються недостатньо вивченими, незважаючи на значні здобутки Н. Гавриш, О. Ємчик, Л. Жданюк, Ю. Журат, Л. Зимакової, О. Косенчук, О. Кохановської, К. Крутій, І. Новак, О. Рейпольської, Т. Тернавської, О. Тупиці та інших науковців у висвітленні окремих аспектів цієї актуальної соціально-педагогічної проблеми.

Так, К. Крутій розставляє «методичні акценти щодо організації дистантної освіти дошкільників», розкриває зміст понять «дистантна освіта», «дистанційне навчання дошкільнят», нею обґрунтовано формат онлайн-занять як продуманої структурованої «зустрічі» тощо [4, с. 21]. Н. Гавриш наголошувала на потребі «формування культури батьківського супроводу» дошкільників під час онлайн-занять [там само, с. 24]. Л. Зімаковою, О. Тупицею, Л. Жданюк здійснено термінологічний аналіз педагогічної сутності поняття «дистанційне навчання дітей дошкільного віку», підвалини якого у воєнний період мають базуватися на партнерській взаємодії педагогічної і батьківської спільноти, розглянуто позитивні й негативні сторони залучення дошкільників до онлайн-занять [1, с. 93]. Ми поділяємо дослідницьку позицію О. Косенчук, І. Новак [3, с. 21] та інших науковців, які обґрунтовують необхідність пошуку нових шляхів удосконалення організації освітнього процесу в ЗДО на період кризових ситуацій (пандемії), воєнного стану тощо.

Мета статті. В умовах воєнного часу питання пошуку ефективних засобів організації навчальної діяльності дітей дошкільного віку потребує додаткової уваги педагогічних колективів ЗДО, батьків вихованців і державних органів управління освітою. Тому у статті маємо на меті з'ясувати зміст поняття «онлайн-навчання дітей дошкільного віку», проаналізувати стан готовності вихователів і батьків дітей до такого виду діяльності, висвітлити онлайн-ресурси дошкільної освіти, якими можуть скористатися учасники освітнього процесу в реаліях сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Якість дошкільної освіти в Україні гарантується законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Концепцією розвитку дошкільної освіти, базовим компонентом дошкільної освіти (Державним стандартом дошкільної освіти) та іншими нормативно-правовими актами, навчально-методичними й методичними документами. Нормативно-правова база визначає правові основи запровадження дистанційного (онлайн) навчання в дошкільній освіті та педагогічні умови його реалізації: «налагодження зв'язків, ефективної комунікації та педагогічного партнерства закладів освіти з батьками або особами, які їх замінюють; забезпечення психологічної, методичної підтримки дітей, батьків та педагогічних працівників у складних ситуаціях; психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми

потребами в дистанційних умовах; підготовка вихователів до роботи в умовах освітніх змін та соціальних викликів; забезпечення системного моніторингу організації освітнього процесу в ЗДО» [11].

У науково-педагогічних джерелах сутність поняття «онлайн-навчання» трактується як «отримання знань та навичок за допомогою комп'ютера або іншого гаджета, підключеного до інтернету, у режимі «тут і зараз»; «онлайн (англ. online, від англ. online – «на лінії», «на зв'язку», «у мережі») – слово або частина складних слів, що позначає перебування в мережі, здійснення дій в Інтернеті в режимі реального часу» [7; 12].

Г. Назаренко у статті «Онлайн-навчання та офлайн-навчання: вживаємо запозичені терміни правильно» зауважує, що термін «онлайн-навчання», «навчання в режимі онлайн» співвідноситься із синхронним режимом узаємодії між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають у веб-середовищі дистанційного навчання (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо)» [6].

У межах дослідження ми намагалися визначити різницю між поняттями «онлайн-навчання» та «дистанційне навчання». Ми врахували погляд професора В. Співаковського, який в інтерв'ю Е. Лапіну, директору Освітнього центру «Життя», зазначав, що «онлайн-навчання передбачає «живі заняття» у режимі реального часу із синхронним спілкуванням педагога з дітьми, із виконанням певних завдань у взаємодії, а дистанційне навчання може здійснюватися різними способами (додається асинхронний режим), які не потребують постійного контакту між сторонами» [5].

В. Громовий уважає, що «онлайн-навчання – це варіант дистанційної освіти, за якої діти мають бути присутніми біля моніторів одночасно з педагогом» [там само]. У статті ми будемо спиратися на розуміння сутності поняття «онлайн-навчання» як складової дистанційної освіти, бо розуміємо, що вирішальним чинником цього процесу є освітній потенціал педагога, родини і вмотивованість до спілкування маленької особистості та її підтримка.

У ракурсі нашого дослідження важливою є теза В. Громового, який звертає увагу, що «навчальний матеріал, доступний в діалоговому режимі, надає більше можливостей для інтерактивної взаємодії» [5]. Зважаючи на результати досліджень [1; 4; 5; 6; 12], підкреслимо, що онлайн-навчання може використовуватися в дошкільній ланці освіти, адже, по-перше, базується на взаємодії між педагогами, дітьми та батьками, і по-друге – сприяє розвитку в дошкільнят таких умінь, як уміння поводитися з гаджетами, користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями, читати, шукати інформацію, формує навички самоорганізації та довільної уваги.

Щоб бути ефективною, онлайн-освіта вимагає від педагогів ЗДО нових, креативних підходів. Вихователь, залучений до організації онлайн- навчання, постає модератором, який організовує педагогічну й технічну підтримку всім учасникам освітньої діяльності, координує процес спілкування, намагається відстежувати розвиток і коригувати складність завдань, надає колективні та індивідуальні консультації, скеровує проєктну діяльність, започатковує дослідження, корелює емоційний стан дошкільнят, дотримується санітарних норм. Задля забезпечення формування ключових компетентностей та наскрізних умінь дошкільників педагог розміщує на вебресурсах ЗДО відеозаняття, методичні кейси, банк розвивальних ігор і вправ за різними напрямками виховання та розвитку дітей дошкільного віку тощо [11].

Зауважимо, що під час онлайн-навчання батьки також стають учителями для дітей. Вони зацікавлені в забезпеченні належних умов для навчання, щоб полегшити дітям виконання завдань і досягти запланованих результатів. Між тим наш досвід засвідчує, що під час організації такого формату навчальної діяльності виникає низка перешкод на кшталт відсутності потрібних технічних ресурсів, зайнятості батьків власною професійною діяльністю (неможливість дотримуватися розкладу занять, брак часу, енергії на дошкільнят), наявність старших дітей, які також навчаються дистанційно,

небажання малюків займатися з родичами, вимоги до надмірного різного роду звітування педагогів про виконану роботу та ін. Тому одним із вагомих завдань педагогів ЗДО є допомога батькам повірити у власні сили, у можливість подолання будь-яких перешкод і викликів.

Педагогічні колективи мають ураховувати, що кожна родина має власний досить потужний потенціал виховних впливів на дитину, тому потрібно віднайти особливий, індивідуальний підхід для налагодження плідної й продуктивної співпраці з батьками у процесі організації онлайн-навчання. Підкреслимо загалом, що завдання батьків – створити комфортне й безпечне середовище для навчання дитини вдома, а завдання педагогів –обов'язково надавати психолого-педагогічну підтримку батьківській спільноті, забезпечувати зворотний зв'язок, плідно навчати дітей в умовах онлайн-середовища, відстежувати динаміку та вибудовувати траєкторію розвитку кожної дитини. Разом вихователі, батьки мають підготувати дитину до процесу онлайн-навчання, розробити правила поведінки під час онлайн-зустрічей, обговорити розклад занять та оптимальне навчальне навантаження, підготувати необхідні дидактичні матеріали, технічні засоби тощо.

З огляду на ємність окреслених педагогічних функцій логічним постало питання щодо стану готовності вихователів закладів дошкільної освіти до організації онлайн-навчання. З метою пошуку відповіді на нього освітяни Херсонської області були залучені до опитування за темою «Професійні запити педагогічних працівників ЗДО щодо організації онлайн-навчання під час воєнного стану». В опитуванні взяли участь 33 вихователі ЗДО, які проходили курсову перепідготовку в КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (ХАНО).

Більшість респондентів – досвідчені фахівці, які мають стаж роботи 21-30 років (28,9 %), понад 30 років (46,0 %), та досвід життєдіяльності в період воєнного стану. На запитання «Чи маєте Ви достатнє технічне забезпечення для організації онлайн-навчання?» педагогічні працівники відповіли так: 42,7 % респондентів уважають, що частково мають; достатньо забезпечені технічним оснащенням 38,9 % осіб; 18,4 % опитаних не мають належної техніки для організації онлайн-навчання.

Найбільш ефективними респонденти вважають такі інструменти дистанційних технологій: освітні онлайн-платформи (віртуальні дошки Padlet, Jamboard); мультимедійні презентації (Canva); ігрові сервіси (Wordwall) (72,6 %); відеозв'язок (Zoom, Meet, Hangouts тощо) (68,3 % опитаних); месенджери (Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp та ін.) (64,3 %); віртуальні освітні середовища (Moodle, GoogleClassroom та ін.) (58,6%); сервіси для розміщення інформації (Dropbox, GoogleDrive, OneDrive, відеохостинги, блоги, сайти) (62,2 %); електронна пошта (46,5 %). 9,2 % опитаних не вважають дистанційні технології ефективними для спілкування з дошкільниками та батьками.

Серед чинників, що перешкоджають організації ефективного впровадження технологій онлайн-навчання в сучасне дошкілля, респонденти зазначили такі: відсутність швидкісного інтернету, відсутність достатньої технічної оснащеності та програмного забезпечення педагогів (цифрові пристрої, вебкамера, мікрофон та ін.) (18,4 %); неналежне забезпечення родин дошкільників необхідними технічними ресурсами (21,9 %); недостатній рівень знань методики роботи в умовах дистанційного навчання (19,5 %); недостатній рівень комп'ютерної грамотності педагогів та батьків (25,5 %); професійна зайнятість батьків (7,5 %); інші причини: відсутність бажання батьків співпрацювати з педагогом, неможливість взаємодії з дітьми та батьками в період повітряних тривог, простою (призупинення діяльності ЗДО, викликане відсутністю організаційних або технічних умов, необхідних для виконання роботи) педагогів під час воєнного стану – 7,2 %.

Як було з'ясовано у процесі опитування, проблемним моментом сучасної освіти педагоги вважають недостатню залученість до онлайн-навчання дошкільників. Опитані

вихователі стурбовані тим фактом, що в їх практиці 46,5 % дітей дошкільного віку несистематично долучаються до занять, а майже 50 % працівників ЗДО відчувають психологічний дискомфорт за неможливості в повному обсязі виконувати педагогічні функції під час воєнного стану, адже перебувають у простої або не мають змоги комунікувати з родинами навіть у телефонному режимі. Така ситуація суперечить рекомендаціям Міністерства освіти і науки України (МОН України) – «продовжувати освітній процес в умовах воєнного стану всіма можливими способами, у тому числі – дистанційно» [11]; а «працівники ЗДО мають надавати інформаційну, методичну, консультативну підтримку дітям та їхнім сім'ям; адаптувати освітній процес в умовах війни з урахуванням ситуацій, що склалися; добирати форми й методи взаємодії між учасниками освітнього процесу відповідно до конкретної ситуації кожного; налагоджувати комунікацію з учасниками освітнього процесу в телефонному режимі, через листування електронною поштою тощо» [11].

У той же час попри воєнний стан 38,5 % опитаних педагогів ЗДО змогли організувати постійне спілкування з сім'ями дітей, зокрема й з використанням інформаційних технологій та соціальних мереж, а 21,2 % вихователів за власної ініціативи налагодили онлайн-навчання дошкільників. Зважаючи на практичну значущість, особливу зацікавленість педагогів викликало питання щодо ставлення батьків до онлайн-занять. У результаті опитування було отримано такі дані: 7,4 % вихователів зазначили, що за їхніми спостереженнями 100 % батьків присутні на заняттях та за порадами вихователя виконують завдання разом із дитиною; 28,6 % педагогів уважають, що 65,4 % батьків присутні на заняттях та, отримавши поради і завдання, виконують їх разом із дитиною; 43,7 % педагогів дотримуються думки, що близько 50 % батьків присутні на заняттях і, користуючись педагогічними порадами, допомагають дітям у виконанні завдань; 17,8 % педагогів переконані, що тільки 25 % батьків присутні на заняттях і виконують завдання разом із дитиною. 2,5 % вихователів зазначили, що батьки взагалі відмовилися від дистанційного навчання дітей, уважаючи онлайн-заняття недоцільними.

Аналізуючи результати опитування, ми визначили, які освітні ресурси використовують вихователі ЗДО у власній педагогічній практиці. Зокрема це: освітні інтернет-джерела, що допомагають організувати навчання й розвиток дітей дошкільного віку, різноманітні платформи дистанційного навчання (53,6 % опитаних); матеріали освітнього хабу Херсонщини (#ЯПедагог, рубрика «Бібліотечка для педагога», підрубрика «Педагогу закладу дошкільної освіти») (25,2 % респондентів); професійні спільноти у мережі «Фейсбук» (11,9 %); відеохостинг «YouTube» (5,7 %); власно створений контент для професійної діяльності (3,6 %).

З опертям на науково-методичні напрацювання за проблематикою онлайн-навчання в сучасній освіті та результати проведеного опитування науково-педагогічні працівники кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій ХАНО, організовуючи процес підвищення педагогічної кваліфікації вихователів ЗДО, наразі вважають за потрібне активно використовувати Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану [11]. Уважаємо за корисне ознайомлювати вихователів-практиків з дидактичними вимогами та покроковими порадами авторів Рекомендацій щодо формування готовності педагогів дошкілля до організації онлайн-навчання, добіркою матеріалів для забезпечення партнерської взаємодії педагогічної та батьківської спільнот в умовах воєнного стану.

На лекційних, семінарських заняттях звертаємо увагу слухачів, що на сайті МОН України створено ресурс для педагогів та батьків «Сучасне дошкілля під крилами захисту», на YouTube-каналах МОНУ та ЮНІСЕФ, на платформі MEGOGO відкрито «Неформальну Установу Мистецької Освіти» (НУМО) «Дитячий садочок онлайн»

з розвивальними відеозаняттями для дітей 3–6 років, які мають розвинути пізнавальні інтереси дошкільнят, відвернути увагу від жахів війни.

Організовуючи освітню діяльність вихователів ЗДО в міжкурсовий період, пропонуємо їм самостійно ознайомитись з літературою щодо надання психосоціальної підтримки в кризових ситуаціях, рекомендаціями щодо запобігання стресів. На наш погляд, доцільним буде звернення педагогів до посібника для батьків і опікунів дітей та підлітків «Розмови про війну», упорядкований асоціацією психологів Португалії, який містить запитання, відповіді та рекомендації щодо життєдіяльності в період воєнних дій [11].

Зразком потужної онлайн-підтримки педагогів і батьків дошкільнят, на нашу думку, є матеріал, розроблений тренерками The LEGO Foundation під орудою Оксани Роми, кандидатки педагогічних наук, керівниці освітніх ініціатив The LEGO Foundation в Україні. Цей матеріал представлений на сайті Міністерства освіти і науки України під назвою «Ігрові взаємодії від LEGO Foundation» [2]. Він містить добірку ігрових онлайн-взаємодій, спрямованих на збагачення емоційного й чуттєвого досвіду дошкільнят, підтримку їхнього емоційного благополуччя в умовах воєнного стану, на всебічний гармонійний розвиток і розкриття внутрішнього творчого потенціалу дітей, на розвиток наскрізних умінь, схарактеризованих у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Важливою перевагою пропонованих матеріалів постає орієнтація на формування цілісного світогляду вихованців засобами ігрової діяльності: «Стаючи частиною гри, дитина повністю занурюється в процес, бере на себе відповідальність, стає цілеспрямованою, почувається комфортно, радісно, а головне – має можливість ініціювати діяльність і розвивати власну ідею, активно взаємодіяти з іншими учасниками взаємодії й у такий спосіб розвиватися й набирати досвіду агентності» [8, с. 8]. У бесідах і розмовах з вихователями ЗДО ми стимулюємо їх до розуміння, що «агентність», як зазначають авторки «Ігрових взаємодій від LEGO Foundation», надає маленькій особистості можливості виявляти цілеспрямовану ініціативу, відповідати за дії, учинки, позитивно впливати на зміни у власній діяльності, самостійно робити вибір та ухвалювати рішення, рефлексувати свій досвід. Відтак такий підхід до організації ігрових взаємодій є актуальним і потребує імплементації в навчання дітей дошкільного віку, їхній розвиток і формування ключових компетентностей. Зважаючи на це, у процесі практичних занять ми пропонуємо педагогам ЗДО «створювати ігрові взаємодії» у вигляді орієнтирів, які можуть бути використані під час онлайн-комунікації з дітьми та батьками. Орієнтири ігрових взаємодій – це набір цікавих вправ, ігрових активностей, які можна адаптувати, розширювати, поглиблювати, використовувати ті його частини, які викликають найбільший інтерес у дітей і батьків, мотивують їх до спілкування, підтримують і надихають на співпрацю.

У пропонованих навчально-методичних напрацюваннях від LEGO Foundation ігрові активності підпорядковані різним темам, зокрема це: «Акваторія», «Шнурок-грайлик», «Шкарпетки для улюбленця», «Мандаринка-цікавинка», «Поласуємо морозивом» та інші. Методично цінним уважаємо надання педагогам ЗДО можливості вибору варіантів проведення занять, насичення «конспектів взаємодій» такими рубриками, як «Починаємо грати», «Граємо разом», «Граємо з батьками», та наявність додаткових матеріалів за Q-кодами, які спрямовують читачів на сторінки різноманітних інтернет-джерел. Так, YouTube пропонує дітям ігри-руханки, ігри-промовлянки, малювання, створення поробок, проведення дослідів, мультиплікаційні ролики, відеофрагменти тощо [2]. Варто зазначити, що конспекти онлайн-взаємодій можуть бути упорядковані, розширені та поглиблені педагогами залежно від умов конкретного ЗДО, психолого-педагогічних особливостей вихованців та їхніх батьків. Таким чином авторки матеріалів заохочують педагогічну спільноту до творчості, динамізму, самореалізації, саморозвитку й модернізації професійної діяльності.

Із початком повномасштабних бойових дій активізувалася діяльність науковців, психологів, педагогів-дослідників, зорієнтована на підтримку дітей, педагогів, осіб, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, викликаних агресією країни-загарбника. Так, автори проєкту «Ласкаво просимо до Сезаму» розробили освітню програму для допомоги українським педагогам у кризовий час, але згодом ця програма трансформувалася в навчальну. Ми рекомендуємо слухачам курсів підвищення кваліфікації в ХАНО самостійно ознайомитися на YouTube-каналі з її змістом, презентованому у виступах Христі Піхманець, яка є культурною й освітньою радницею цього проєкту.

Слід зазначити, що це не лише матеріали для роботи з дітьми у кризовий час від Майстерні Сезаму (SesameWorkshop, США), а й повноцінна програма, придатна для навчання українських дошкільнят. Її можна використовувати як доповнення до вже чинних програм для дошкільників, так і як орієнтир для батьків для виховання дітей у родинному колі. Основним елементом програми є 140 5-хвилинних мультфільмів, що містяться на YouTube-каналі й охоплюють такі освітні напрямки, як математика, соціально-емоційне навчання (СЕН), безпека й здоров'я життєдіяльності дитини та дошкілля. Увазі педагогічної спільноти пропонується посібник «Дивіться, грайтесь, навчайтесь» із покроковими планами занять до кожного анімаційного фільму, що допоможе зробити навчання малюків веселим, ефективним, насиченим і продуктивним.

Зазначимо, що «родзинкою» програми «Ласкаво просимо до Сезаму» є дидактично доцільне поєднання захоплюючих, веселих ігор і цікавих, корисних навчальних матеріалів, що може бути корисним в організації освітнього процесу в дошкіллі і в умовах воєнного часу. Дидактичні матеріали складаються з модулів, які містять відео, інтерактивні ігри, роздавальні ресурси, завдання для дітей, статті для педагогів і батьків. Важливо, що матеріали окрім орієнтації на досягнення освітньої мети пропонують ефективні стратегії, практики, ідеї психосоціальної підтримки благополуччя дітей та дорослих у різних життєвих ситуаціях, допомагають їм усвідомлювати власні емоції, почуття й визначати траєкторії впевненого руху в майбутнє [13].

Організовуючи самостійну роботу слухачів курсів підвищення педагогічної кваліфікації, ми рекомендуємо їм звернутися до сайту проєкту «Ласкаво просимо до Сезаму» для ознайомлення зі змістом «Посібника для батьків з навчання та виховання дітей у критичний час» [там само]. Творче опрацювання цих матеріалів допоможе педагогам ЗДО організовувати онлайн-навчання батьків, налаштувати взаємодію з родинами для навчання батьків умінь переживати кризові стани, віднаходити засоби подолання стресу з опертям на взаємопідтримку, взаєморозуміння й турботу, використовувати відеоматеріали та вправи, техніки вирішення таких важливих проблем сьогодення: як продовжувати вчитися і навчати, як впоратись зі стрімкими соціальними трансформаціями, як долати психологічні травми внаслідок конфлікту чи кризи, як адаптуватися до умов нового місця проживання тощо.

Відтак, ураховуючи можливості інформаційних ресурсів, доступних педагогам дошкілля у процесі онлайн-навчання, досвід психосоціальної підтримки дітей і їхніх родин, пропозиції педагогів Херсонщини щодо актуалізації проблематики онлайн-навчання в системі дошкільної освіти, кафедра теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій ХАНО розширює спектр послуг у післядипломній освіті вихователів ЗДО. Для цього в педагогічну практику упроваджено спецкурси The LEGO Foundation – «Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти та практики підтримки» (6 годин), «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти» (8 годин);практичні заняття «Особливості роботи з інтерактивною дошкою Padlet у закладі дошкільної освіти» (4 години), «Особливості використання цифрових інструментів у роботі працівників закладу дошкільної освіти» (4 години), «Навчання впродовж життя у професійній сфері за допомогою цифрових технологій і електронних (цифрових) освітніх ресурсів»

(4 години). За запитами педагогів науково-педагогічними працівниками кафедри та методистами ХАНО систематично проводяться індивідуальні та групові онлайн-консультації й вебінари для вихователів і батьків дошкільнят, матеріали яких анонсуються на шпальтах освітнього хабу Херсонщини. Наш досвід дозволяє стверджувати, що в умовах воєнного стану така науково-методична підтримка зусиль педагогів довкілля та батьківської спільноти є вкрай потрібною та практично значущою.

Висновки. Узагальнюючи доходимо висновку, що проблема онлайн-навчання дітей дошкільного віку перебуває в полі дослідницької уваги науковців і педагогів-практиків. Окремі аспекти цієї проблеми вирішені й реалізуються в сучасній освітній практиці. Між тим в умовах воєнного стану питання онлайн-навчання дітей дошкільного віку потребують додаткової уваги з боку педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, батьківської спільноти, державних органів управління освітою. Важливо, щоб педагогічний колектив кожного ЗДО чітко визначався з особливостями організації онлайн-навчання відповідно до наявних ресурсів і побажань батьків.

Педагогічний досвід, набутий у процесі стрімкого впровадження онлайн-навчання в систему дошкільної освіти, може бути використаним не лише для розвитку інформаційно-цифрових умінь дітей, але й для осмислення особливостей їхнього розвитку в умовах кризи, визначення чинників успішної взаємодії з соціальним оточенням у подальшому. Зважаючи на актуалітети онлайн-освіти, потенціал для подальших досліджень вбачаємо в розробленні комплексної програми курсів підвищення педагогічної кваліфікації за загальною темою «Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти».

Список використаних джерел:

1. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92–100.
2. Ігрові взаємодії від LEGO Foundation. URL: https://cutt.us/ZnqkF
3. Косенчук О., Новик І. Організація діяльності закладів дошкільної освіти в період пандемії. *Дошкільне виховання*. 2020. № 9. С. 17–21.
4. Крутій К., Романюк І., Шалда Н., Гавриш Н. Проблеми дистанційної освіти. *Дошкільне виховання*. 2020. № 5. С. 21–29.
5. Лапін Є. Дистанційне та онлайн-навчання – чи це одне й те ж саме? Думки 4-х освітніх експертів. 2020. 10 листопада. URL: https://cutt.us/OEYFi
6. Назаренко Г. А. Онлайн-навчання та офлайн-навчання: вживаємо запозичені терміни правильно. 2022. 24 серпня. URL: https://cutt.us/Bv71O
7. Онлайн-довідник «Вікіпедія». URL: https://cutt.us/WKiwQ
8. Парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через ГРУ «Творці майбутнього» та методичні рекомендації / О. Ю. Рома, Г. В. Малевич, І. Ю. Піскова, Г. В. Шварова, О. М. Шуляк; The LEGO Foundation. 2022. 109 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2023/03/02/Partsialna.prohrama-Tvortsi.maybutnoho.02.03.2023.pdf
9. Піроженко Т. О. Якість дошкільної освіти: сучасна ситуація та погляд у перспективу. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Харків: КЦ ФОП Іванової М. А.. 2018. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Випуск 14. С. 6–27.
10. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (редакція 15.03.2022 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text
11. Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні: Лист МОН № 1/3845-22 від 02.02.2022 р. URL: https://cutt.us/Ftl7f
12. Sander Tamm. What is the Definition of E-Learning? *E-student.org. Your Guide to Online Learning, MOOCs.* 11 Jan, 2023. URL: https://e-student.org/what-is-e-learning/
13. Sesame workshop. Resources in Ukrainian. Матеріали українською. URL: https://cutt.us/c0wqn

References:

1. Zimakova, L., Tupytsia, O., & Zhdaniuk, L. (2022). Dystantsiine navchannia ditei doshkilnoho viku na zasadakh partnerskoi pedahohiky pid chas voiennoho stanu [Distance learning of preschoolers on the basis of partner pedagogy during wartime]. *Pedahohichni nauky*, 79, 92-100. doi: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557 [in Ukrainian].
2. Ihrovi vzaiemodii vid LEGO Foundation [Game interactions from LEGO Foundation]. Retrieved from https://cutt.us/ZnqkF[in Ukrainian].
3. Kosenchuk, O., & Novyk, I. (2020). Orhanizatsiia diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity v period pandemii [Organization of activities of preschool education institutions during the pandemic]. *Doshkilne vykhovannia,* 9, 17-21. Retrieved from https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/dv_2020-09_kosenchuk_olga_novyk_iryna.pdf [in Ukrainian].
4. Krutii, K., Romaniuk, I., Shalda, N., & Havrysh, N. (2020). Problemy dystantsiinoi osvity [Challenges of distance learning]. *Doshkilne vykhovannia,* 5, 21-29. Retrieved from https://jmil.com.ua/files/dv_2020-5/dv2020-5_p21.pdf [in Ukrainian].
5. Lapin, Ye. (2020, November 10). Dystantsiine ta onlain-navchannia – chy tse odne y te zh same? Dumky 4-kh osvitnikh ekspertiv [Are they the same thing distance learning and online learning? Opinions of 4 educational experts]. Retrieved from https://cutt.us/OEYFi [in Ukrainian].
6. Nazarenko, H. A. (2022, August 24). Onlain-navchannia ta oflain-navchannia: vzhyvaiemo zapozycheni terminy pravylno [Online learning and offline learning: using borrowed terms correctly]. Retrieved from https://cutt.us/Bv71O [in Ukrainian].
7. Onlain-dovidnyk «Vikipediia» [Online guide "Wikipedia"]. Retrieved from https://cutt.us/WKiwQ [in Ukrainian].
8. Roma, O. Yu., Malevych, H. V., Piskova, I. Yu., Shvarova, H. V., & Shuliak, O. M. (2022). *Partsialna prohrama rozvytku dytyny vid 2 do 6 rokiv cherez HRU «Tvortsi maibutnoho» ta metodychni rekomendatsii* [A partial program for the development of a child from 2 to 6 years old through the game "Creators of the Future" and methodical recommendations]. Kyiv: The LEGO Foundation [in Ukrainian].
9. Pirozhenko, T. O. (2018). Yakist doshkilnoi osvity: suchasna sytuatsiia ta pohliad u perspektyvu [Quality of preschool education: current situation and perspective]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy,* (Vol. IV. Psychology of preschool child development), 14, 6-27 [in Ukrainian].
10. On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII (Edition dated March 15, 2022). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#Text [in Ukrainian].
11. On recommendations for employees of preschool education institutions during the period of martial law in Ukraine: Letter of the Ministry of Education and Culture No. 1/3845-22 dated February 2, 2022. Retrieved from https://cutt.us/Ftl7f [in Ukrainian].
12. Tamm, S. (2023, January 11). What is the Definition of E-Learning? *E-student.org. Your Guide to Online Learning, MOOCs.* Retrieved from https://e-student.org/what-is-e-learning/ [in English].
13. Sesame workshop. Resources in Ukrainian. Retrieved from https://cutt.us/c0wqn [in Ukrainian].

Strebna O. V.,
orcid.org/0000-0002-0537-3338

ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF ONLINE LEARNING IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

On the basis of the study of scientific and pedagogical literature, a terminological analysis of the essence of the concept of online education has been carried out as acquiring knowledge and skills using a computer or other gadget connected to the Internet in the here and now mode, which is one of the effective forms of distance preschool education. The difference between the concepts of "online education" and "distance education" has been indicated. It has been underlined that online education is an effective means of educational activities for children of the preschool age group, as it is based on the partnership of teachers, parents and pupils, and takes into account the fact that preschoolers lack many skills and abilities, namely: the ability to handle gadgets, use information and communication technologies, read, find information, organize own activities, etc.

The pedagogical conditions of children's education, psychological and pedagogical features of interaction between teachers and parents in the online environment have been characterized.

The results of the survey of teachers of the Kherson region on such a topic as "Professional requests of pedagogical workers of preschool education institutions regarding the organization of online education during martial law" have been analyzed.

The interest of adults in continuing the education of preschoolers through the means of online education during wartime has been revealed. In particular, problematic aspects of teachers' educational activities have been emphasized and concrete steps have been proposed regarding the organization of children's online education. Modern online educational tools that can be used by educators and parents of preschool children have been identified.

On the basis of the analysis of domestic and foreign pedagogical experience, the orientations of game online interactions aimed at the comprehensive harmonious development and disclosure of children's inner creative potential, the formation of pupils' holistic worldview through the game, the enrichment of preschoolers' emotional and sensory experience and support of their emotional well-being in the conditions of war have been characterized. Such online game interactions as "Game interactions from the LEGO Foundation", the program of the project "Welcome to Sesame" and others have been offered.

Key words: online education, preschool children (preschoolers), modern online educational tools, teachers' survey, guidelines for game online interactions.

Дата надходження статті: 25.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

Розділ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

UDC 378.1
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.443

Danylyuk S. S.*,*
orcid.org/0000-0002-0656-2413

FOREIGN LANGUAGE COMPONENT OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

The role of knowledge of a foreign language (or preferably several foreign languages) as one of the important components of a modern successful person is analyzed in the article.

A group of requirements of recruiting agencies for graduates' skills and abilities has been identified. The first requirement is the ability to speak, the ability to communicate. The second requirement is proficiency in writing. The third requirement is related to reading skills.

Attention is paid to the question of how to make foreign language classes at the university such that the student-future specialist should be competitive in the market. It is emphasized that a modern lesson should be focused, first of all, on such forms of work that teach to conduct a discussion, motivate reading and analysis of what has been read, and train to present one's point of view in a presentation.

The significance of such types of speech activity, as: speaking, listening, reading, in the process of future specialists' foreign language professional training has been deciphered. Speaking is considered to be a productive activity through which oral communication is carried out. The great role of listening for the formation of speaking skills is emphasized. Attention is paid to reading as the next important stage at a foreign language class.

A group of important methodological-and-educational tasks that a teacher faces in the process of future specialists' professional training has been singled out. They are like this: the use of articles in the learning process overcomes the existing students' ignorance in events (including in the professional sphere) taking place in the world; the choice of articles of a professional nature that are of interest to students helps to understand the topic and motivates them to study their favourite field of science and English; the article is of great importance for replenishing vocabulary and grammatical phenomena; if the article is interesting, modern, then it stimulates the desire for discussion and it is the basis for the development of written works.

Key words: a foreign language, ability to speak, proficiency in writing, reading skills, speech activity, future specialists' foreign language professional training, methodological-and-educational tasks, vocabulary and grammatical phenomena.

The statement of the issue. Studying at an establishment of higher non-linguistic education today is a purposeful process of a specialist's formation and development.

In this process, a foreign language teaching plays an important role. Knowledge of a foreign language (or preferably several foreign languages) is one of a modern successful person's important components. A foreign language knowledge broadens one's horizons, allows one to learn another people's culture and promotes communication. Undoubtedly, a foreign language knowledge is necessary if a person wants to be successful in his/her work and business. After all, the employer will always give preference to the specialist who speaks a foreign language. English has become the international language of communication today, not only in business. A huge amount of information is available in English, and the language knowledge not only gives access to it, but also allows one to overcome business and communication barriers. The demand for professionals who speak English is at its highest level. Recruiting agency specialists state the growth of salaries for specialists with knowledge of the English language. Knowledge of the second and the third foreign languages also affects the career growth and salary of the employee.

* © *Danylyuk S. S.*

The analysis of relevant research. Modern scientists pay attention to the problem of future specialists' foreign language professional training in general (I. Gaidai, I. Kovalchuk, S. Sukhovetska, O. Khorosh [1], N. Lashuk, L. Hrechok, S. Kormiltsyna [2], L. Lipshyts [3], L. Maksymchuk [4], I. Savka, L. Nanivska [5], M. Soter [6], N. Stetsenko, D. Stetsenko [7], O. Yudina, R. Viazova, L. Kompaniiets [8], N. Yukhno [9], O. Yashchuk [10]).

The purpose of the article is to reveal the peculiarities of soft skills formation in the process of future specialists' foreign language professional training.

The body of the research. Let's turn to the requirements of recruiting agencies for the skills and abilities of graduates.

The first requirement is the ability to speak, the ability to communicate. Speaking has always been given an important place in the methodology of a foreign language teaching. Today, the formation of communicative competence as one of the main goals is not disputed by specialists.

The second requirement is proficiency in writing. English will be required not only for negotiations, but also for creating presentations and websites, for correspondence and work in social networks. Undoubtedly, students must master the skills of writing, the ability to make a presentation, to present it to the audience and in writing.

The third requirement is related to reading skills. HR directors of international companies want to see well-read specialists in their industry, those who have an outlook and vision in their area of responsibility and can convey their position both in their company and to international partners. English is today the language of business communication, however, the second, the third foreign language is always a plus in the international business environment. The issue of learning to read a lot and quickly, to master the skills of extensive reading is an important component of the content of a foreign language programs today.

Thus, the employer prefers the future specialist to be able to pass an interview in good English, be constantly aware of professional affairs in the world, read periodicals and professional magazines, be able to conduct a video or face-to-face conference with foreign partners, be able to correspond and make a presentation in professional English.

In this article, attention is paid to the question of how to make foreign language classes at a university such that a student-future specialist should be competitive in the market. It is emphasized that a modern lesson should be focused, first of all, on such forms of work that teach to conduct a discussion, motivate reading and analysis of what has been read, and train to present one's point of view in a presentation.

In the curricula, the priority is to teach speaking. Students want to talk with peers from other countries. To increase motivation, it is necessary to be able to discuss educational and professional issues. Knowledge of English broadens one's horizons. Undoubtedly, university teachers need to take into account students' desire to learn, first of all, to speak well, communicate with representatives of other cultures and do it professionally. Not without reason, speaking is called a creative activity, a productive activity.

Speaking is a productive activity through which oral communication is carried out. Undoubtedly, in order to form the skill of speaking, you need to listen a lot, i.e. listen to foreign speech. A large role in foreign languages methodology is given to listening. Listening (from Latin *audire* – to hear) is a receptive type of speech activity; semantic perception of an oral message. Listening consists of simultaneous perception of its linguistic form and understanding of the content of the utterance. The process of perception and understanding of sounding speech develops speaking skills. When communicating, one person speaks, the other person answers him/her. During listening, students must understand the content of the text, memorize it, match it with the previous and following information, and then respond. But if the student did not understand what he/she heard, then there will be no answer. When immersed or in lessons where communication is close to natural conditions, types of speech activity appear in conjunction. Naturally, when speaking, a listener is needed; listening cannot

be without speaking. Modern communicative teaching methods put listening in an important place and consider it as a condition for mastering speaking and language in general.

It is important to note that listening at English classes performs many other functions. It motivates students and encourages students to learn. A modern lesson should contain authentic, interesting audio and video material; it is impossible to imagine a modern lesson without the use of television, radio and YouTube programs. Listening helps to form the skills and abilities of other types of speech activity and maintains the achieved level of speech proficiency.

The next important part of the lesson is reading. The educational standard of the third generation assumes that students are able to work with foreign language texts of a professional orientation, are able to process, analyze and systematize the information they receive. At the same time, reading an authentic text on a specific professional topic allows for more effective learning, immersion in the context, isolating the necessary vocabulary and grammar, simulating immersion in a natural speech environment, and forming communication skills that are specific to a particular culture. In modern teaching, the concept of the authenticity of the material is becoming increasingly important. An authentic text is a text that is not intended for pedagogical purposes. Most students, of course, want to understand such authentic texts, because this is one of the goals of language learning. However, the practice of reading such materials during the classroom is quite difficult, requires increased attention, special skills and more time.

Arguing about the place of authentic texts in the educational process, one can agree with colleagues that these texts are difficult for students to perceive, they may not always correspond to the learning conditions and the pedagogical tasks set. Undoubtedly, in authentic texts there is an excessive amount of verbal information, often difficult to digest, as well as thematic diversity that makes it difficult to digest. In this regard, the pedagogical environment discusses the use of texts that are processed for educational purposes without violating its authentic material. However, the use of professional articles for university students, as additional reading, will undoubtedly contribute to immersion in the modern natural professional environment.

Authentic texts motivate students because they are more interesting, related to life. Working with an authentic text, students not only do the exercises that are presented in the textbook, but discover new concepts, absorb the socio-cultural context. Most university teachers consider the use of authentic materials (and articles in particular) for independent work or as additional material. The article is a specific example of an authentic text, because it was written for a native speaker. Reading at the university should be accepted as an independent activity, and a special place should belong to reading in order to extract professional information from reading tests. The legitimacy of referring specifically to articles is explained, first of all, by the fact that this is a source of “fresh” information, including textual information. It is considered to be a positive moment if the text of the article correlates with the program material, supplementing it. Authentic texts, such as articles, perform many functions.

Information-and-training information is expressed in the fact that the articles recreate the conditions of natural speech communication, because they are connected with reality and represent a “real” (authentic) language. Organizational-and-management or motivating information lies in the fact that authentic materials help to create a sense of immersion in the student. Illustrative-and-visual information consists in the fact that authentic materials are a kind of combination of types of visualization that help to immerse yourself in the natural learning environment or close to it. The developing function forms observation, attention, language memory, speech and creative activity.

Using the Internet to read professional articles in English, the teacher solves or seeks to solve several very important methodological and educational tasks at the same time:

– the use of articles in the learning process overcomes the existing ignorance of students in events (including in the professional sphere) taking place in the world;

– the choice of articles of a professional nature that are of interest to students helps to understand the topic and motivates them to study their favourite field of science and the English language;

– the article is of great importance for replenishing vocabulary and grammatical phenomena;

– if the article is interesting, modern, then it stimulates the desire for discussion and it is the basis for the development of written works.

A workshop for the work of undergraduate students in the discipline of English in the professional field was developed with the aim of developing the skills of reading authentic foreign articles on professional topics. In general, the formation of a professional orientation in education involves instilling students' interest in their future profession, forming the habit of gaining knowledge through various communication channels. Reading and discussing professional articles turns them into an information basis for cognitive learning activities.

A workshop with a single thematic content has several advantages:

Concepts and topics are repeated in different articles, and students can compare authors' different opinions on relevant topics. Vocabulary, words, phrases, professional terms are repeated, becoming more accessible, clearer, and reading each subsequent article becomes easier, and the confidence of students as readers of professional articles grows accordingly. There is a growing understanding and students' confidence in the professional field they are studying. The material can be used by them in research work.

No matter how the workshop is used, for independent work, or in the classroom, its goal is to teach the student to read the article, to do it easily and with interest. It is necessary to form the skill of reading a professional text, to teach how to take notes, to isolate the main ideas and key details. However, the purpose of reading a professional article is not only in information search and processing, but in the ability to then use what has been read in written assignments, be able to present what has been read, use it for an essay, report, letter, etc. Therefore, written assignments are offered after reading the articles.

Traditionally, before reading, tasks that prepare the reader for the text are offered. Definitely, such tasks are necessary. Some tasks are related to the topic of the upcoming reading. Understanding the professional reading field is a very important point. Understanding the topic, concept makes it easier to understand the article. The title, author or footnotes to the article are additional supports before reading. Sometimes teachers prefer to give vocabulary from an article in order to remove some of the difficulties of understanding.

Reading with pleasure motivates students. The teacher's professional task is to inspire the student to read a professional article with interest and with a pencil in hand. It doesn't matter if the student is reading a paper article or from a digital source, taking notes is essential. While reading an article, it is useful and necessary to keep notes, emphasize or write down thoughts, questions. Taking notes is an effective way to absorb information. According to studies, after a single reading, about 10 per cent of the information remains in memory, while after writing a summary, about 75 per cent of the studied material is remembered and processed. It is recognized that handwriting is effective for students with developed kinesthetic memory. At the same time, taking notes with a pencil or taking notes contributes to its development. While reading an article, it is useful to highlight words, phrases and main ideas.

The ability to take notes both in their native language and in a foreign language is one of university students' necessary skills. When listening to lectures, students should understand the lecturer, take notes and subsequently reproduce the material. At seminars, it is required to take notes, ask questions, discuss the material, while the answer is built on the basis of notes. Homework or independent work requires the processing of textual information from textbooks,

lectures, articles, which requires developed skills in different types of reading (viewing, studying, searching) and the ability to take notes, highlight the main and secondary, structure the statement, paraphrase what has been read.

Note-taking of an article differs from lecture notes, where the teacher highlights important points. When reading a professional article in a foreign language, students are invited to highlight the introductory part, which contains goals, objectives, then the main part, which outlines the essence of the article and the ending with conclusions and a summary. Abstract means a summary of the article. Therefore, it is a mistake if we aim the student to rewrite complete sentences. The task is to briefly write down the main points, avoiding unnecessary digressions. Looking through the text of the article, students are already highlighting sentences that can enter the context. It is equally important to highlight the words that seem to be key ones, as well as unfamiliar words that need to be worked out. As you read, questions or thoughts that arise are written in the margins, which can then be transferred to a notebook. The teacher may be interested in the assessment of the author's arguments or argumentation, it is interesting if the student has his/her own point of view on the problem. It is necessary to be able to fix the thoughts caused by reading. Of course, immediately after reading it, it makes sense to discuss whether the assumptions about the article made at the beginning converge. Then tasks are usually offered that are aimed at a more detailed understanding of the text. Vocabulary task allows you to add vocabulary on a given topic, see how it is used in context. Written assignments help to activate what has been learned when presenting one's point of view, analyzing or using the text in further research work. I would like to give examples of written assignments that are useful after reading the article. They form the whole range of foreign language skills.

Students can give detailed definitions of professional terms, write a report on an article, a summary of an article, letters to colleagues, classmates, express thoughts after reading an article, write conclusions to an article, recommendations. Written communication in English is widespread in the professional sphere on the one hand, and also contributes to the formation of communicative communication skills. The notes made will be useful during the written work with the article.

Discussions on professional topics after reading an article in English are one of the most motivating activities in the classroom, because they give not only the opportunity to expand professional knowledge, but also the potential to reveal themselves, to feel the joy of being able to speak on a professional topic in English. Undoubtedly, this is not an easy task, because students need to identify key points, find arguments for and against, or find solutions. With a low level of proficiency in professional vocabulary, the discussion is unlikely to succeed. There is no doubt that the task of a university teacher throughout the entire training is to accumulate professional vocabulary, which in due time is facilitated by reading articles. Presenting one' own thoughts and ideas in public is not an easy task for university students, and it is even more a complex process in English, both from a linguistic and psychological side. However, during the discussion, where there is scope for the student's creative activity, there is training and development of the skills to think critically, build sentences and pronounce them coherently. The teacher's professional task is to encourage students to comprehend the main issues raised in the article, conduct an independent analysis of the situation, construct their knowledge, and learn new ones in the process of communicating with classmates.

Professional authentic articles are important in teaching English to students, as they provide relevant, vital topics in a foreign language, which contributes to a kind of immersion in the future profession and the development of professional vocabulary. An equally important task is to motivate reading articles, reading with interest, with a "pencil" in hand. Written tasks of a productive nature are of great importance after reading, such as: writing a letter, review, conclusion, abstract, as well as conducting creative discussions after reading. We should also not forget that the power and magic of reading is in reading itself, even for educational purposes.

The importance of productive activities is obvious. The modern world requires new skills from teachers and students. The rules for proper, effective presentation are presented in many manuals and textbooks. Undoubtedly, teachers in the classroom explain what is required of students. However, from practice it can be stated that the correct preparation of the presentation is not always observed. It is necessary that in the course of the subject, the teacher should give tasks to prepare presentations, listen to students and conduct discussions. The presentation is used in companies and organizations to present new projects, products and services. The main objective of the presentation is to interest the audience. It is impossible for students to confuse a presentation with a report, just read the text and accompany it with pictures. The presentation must be well prepared.

It should have a clear structure: introduction, main body and conclusions. The topic should be relevant, interesting and professionally understandable. Slide designs should not have a lot of text. Much of success lies in persuading an audience, so a good presentation is most often rehearsed. Therefore, good English is required. To present interesting material, you need to read a lot, analyze, summarize printed and audio material on the topic, which brings us back to the previous parts of this article about the importance of reading and listening to authentic sources.

It is necessary to guide students in the selection of appropriate audiovisual material for the presentation. These can be: official documents such as licenses, certificates, diplomas, statements and audiovisual, such as video and audio stories. It is necessary that the student should practice what is put on the slide. The font must be at least 18. There are 10-20 words on the slide itself. The teacher should make sure that the student places key important terms on the slide that should be highlighted. A good presentation always has both theoretical and practical material. Speech with a presentation is a summary, a report on the work done on reading and analyzing material on the topic, as well as a demonstration of speaking skills. Students who systematically make presentations at English classes acquire the skill of public speaking in English. The teacher helps the student to comply with the rules, makes sure that he does not chatter and observe pauses, addresses the audience and reacts to it. At the end of the school year, students preparing presentations become ready speakers.

Thus, a modern lesson in a foreign language at a university should be as close as possible to the requirements of students' future work. Using authentic materials, the teacher approximates the conditions of the real language environment and communication situations that are typical for native speakers. And with the help of new forms and methods of work, the transition from educational activity in a learning situation to practical activity in a real life situation is ensured. The teacher in the classroom should become an active participant in the process of pedagogical interaction in order to maintain communication and effectively support it in the classroom.

Conclusions. In conclusion, we should note that foreign language teachers are currently being hired for employees of companies and enterprises. There are often claims that students who come to work even with good English do not have the necessary skills to work in a professional environment. Thus, foreign language teachers at establishments of higher education need to update their classes. The session should be as interactive as possible, in which students talk for the maximum possible amount of time, work in pairs, in a group, participate in a discussion or speak in public. Teachers offer students work with authentic sources, motivate students to read professional literature, articles and blogs with a pencil in their hands. Students in the classroom prepare for presentations on the topics discussed and present their point of view.

Prospects for further researches embrace the need to obtain empirical data on soft skills formation in the process of future specialists' foreign language professional training.

Bibliography:

1. Гайдай І. О., Ковальчук І. С., Суховецька С. В., Хорош О. В. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів спеціальності «правоохоронна діяльність» у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74, Т. 2. С. 124–127.
2. Лашук Н., Гречок Л., Кормільцина С. До питання іншомовної підготовки в системі неперервної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. Вип. 33, № 2. С. 91–104.
3. Ліпшиць Л. В. Іншомовна підготовка як складова професійної компетентності майбутніх фахівців морської індустрії. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2022. Випуск 52. С. 103–107.
4. Максимчук Л. Іншомовна підготовка студентів закладів вищої освіти до професійної комунікації засобами інтерактивних технологій. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 4 (27). С. 121–133.
5. Савка І. В., Нанівська Л. Л. Інтеграційний підхід до іншомовної професійної підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50, Т. 2. С. 39–42.
6. Сотер М. В. Блог як засіб іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти інженерно-технічних та економічних спеціальностей. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2022. Випуск 52. С. 126–133.
7. Стеценко Н. М., Стеценко Д. В. Використання сучасних англомовних серіалів у навчанні студентів іноземної мови. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випуск 45. С. 150–157.
8. Юдіна О. В., Вязова Р. В., Компанієць Л. Г. Іншомовна підготовка здобувачів вищої освіти до професійно орієнтованої міжкультурної комунікації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 2021. Вип. 12 (80). С. 173–176.
9. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. Вип. 51. С. 113–119.
10. Ящук О. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців: з'ясувально-сутнісний контекст. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 14 (46). С. 63–71.

References:

1. Haidai, I. O., Kovalchuk, I. S., Sukhovetska, S. V., & Khorosh, O. V. (2021). Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv spetsialnosti «pravookhoronna diialnist» u zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of the formation of students' foreign language communicative competence majoring in "Law enforcement" in higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 74 (2), 124–127 [in Ukrainian].
2. Lashuk, N., Hrechok, L., & Kormiltsyna, S. (2021). Do pytannia inshomovnoi pidhotovky v systemi neperervnoi osvity [To the issue of foreign language training in the system of continuous education]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 33 (2), 91–104 [in Ukrainian].
3. Lipshyts, L. V. (2022). Inshomovna pidhotovka yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv morskoi industrii [Foreign language training as a component of professional competence of future maritime industry specialists]. *Pedahohichnyi almanakh*, 52, 103–107 [in Ukrainian].
4. Maksymchuk, L. (2021). Inshomovna pidhotovka studentiv zakladiv vyshchoi osvity do profesiinoi komunikatsii zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Foreign language preparation of students of higher education institutions for professional communication by means of interactive technologies]. *Zbirnyk naukovykh prats natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: pedahohichni nauky*, 4 (27), 121–133 [in Ukrainian].
5. Savka, I. V., & Nanivska, L. L. (2022). Intehratsiinyi pidkhid do inshomovnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv inzhenernykh viisk [Integrative approach to foreign language professional training of future officers of engineering troops]. *Innovatsiina pedahohika*, 50 (2), 39–42 [in Ukrainian].
6. Soter, M. V. (2022). Bloh yak zasib inshomovnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity inzhenerno-tekhnichnykh ta ekonomichnykh spetsialnostei [Blog as a tool for foreign language

training of students of technical and economic specialties]. *Pedahohichnyi almanakh*, 52, 126–133 [in Ukrainian].
7. Stetsenko, N. M., & Stetsenko, D. V. (2020). Vykorystannia suchasnykh anhlomovnykh serialiv u navchanni studentiv inozemnoi movy [The use of modern English-language series in teaching foreign language students]. *Pedahohichnyi almanakh*, 45, 150–157 [in Ukrainian].
8. Yudina, O. V., Viazova, R. V., & Kompaniiets, L. H. (2021). Inshomovna pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity do profesiino oriientovanoi mizhkulturnoi komunikatsii [Foreign language training of higher education students for professionally oriented intercultural communication]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka-akademiia»: Seriia «Filolohiia»*, 12 (80), 173–176 [in Ukrainian].
9. Yukhno, N. V. (2022). Sut ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv [The essence and structure of specialists' foreign language communicative competence]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 51, 113–119 [in Ukrainian].
10. Yashchuk, O. (2022). Inshomovna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv: ziasuvalno-sutnisnyi kontekst [Foreign language training of future specialists: an explanatory and substantive context]. *Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika»*, 14 (46), 63–71 [in Ukrainian].

Данилюк С. С.,
orcid.org/0000-0002-0656-2413

ІНШОМОВНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізується роль знання іноземної мови (а краще кількох іноземних мов) як однієї з важливих складових сучасної успішної людини.

Визначено групу вимог кадрових агентств до умінь і навичок випускників. Перша вимога – уміння говорити, уміння спілкуватися. Друга вимога – уміння писати. Третя вимога пов'язана з навичками читання.

Приділено увагу питанню, як зробити навчання іноземної мови в університеті таким, щоб студент – майбутній фахівець – був конкурентоспроможним на ринку праці. Наголошується, що сучасне заняття має бути орієнтованим насамперед на такі форми роботи, які вчать вести дискусію, мотивують до читання й аналізу прочитаного, навчають викладати свої думки у виступі.

Розшифровано значення таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання, читання у процесі іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців. Говоріння вважається продуктивною діяльністю, за допомогою якої здійснюється усне спілкування. Підкреслено значну роль аудіювання у формуванні мовленнєвих навичок. На занятті іноземної мови увагу приділено читанню як наступному важливому етапу.

Виокремлено групу важливих методично-виховних завдань, які постають перед викладачем у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, як-от: використання артиклів у навчальному процесі долає наявну необізнаність студентів у подіях (зокрема у професійній сфері), що відбуваються у світі; добір статей фахового характеру, які цікаві студентам, що сприяє розумінню теми та мотивує до вивчення улюбленої галузі науки й англійської мови; при тому стаття має велике значення для поповнення словникового запасу та граматичних явищ; якщо стаття цікава, сучасна, то вона стимулює бажання дискутувати і є основою для розроблення письмових робіт.

Ключові слова: іноземна мова, уміння говорити, володіння письмом, навички читання, мовленнєва діяльність, іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців, методично-виховні завдання, лексико-граматичні явища.

Дата надходження статті: 03.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Шапран О. І.

УДК 378.046-021.68:80 (477.7)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.453

***Жорова І. Я.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4304-4962
***Вишневська Я. А.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3703-4119

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті здійснено дослідження професійного розвитку керівників закладів загальної середньої освіти в умовах глобалізаційних процесів згідно з сучасними вимогами освітньої галузі. З'ясовано, що в умовах глобальних соціально-економічних змін керівники закладів загальної середньої освіти є ключовими суб'єктами в забезпеченні якісної освіти учнівської молоді. Розглянуто важливість професійного розвитку керівників закладів загальної середньої освіти для забезпечення якості шкільної освіти. Здійснено аналіз вимог до професійної підготовки та рівня розвитку компетентностей директорів шкіл, у ході якого з'ясовано, що в Україні для кандидата на посаду директора школи на законодавчому рівні не закріплено наявності спеціальної менеджерської освіти, що компенсується можливістю поглибити менеджерські знання в умовах післядипломної освіти або здобути освіту з освітнього менеджменту на магістерському рівні вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент. Актуалізоване питання якісного забезпечення закладів освіти підготовленими освітніми менеджерами, здатними успішно й ефективно виконувати управлінські функції в умовах глобальних змін у суспільстві, вирішується засобами їхньої післядипломної освіти. Обґрунтовано, що затверджений професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» зумовлює потребу розвитку та вдосконалення в директорів шкіл професійних компетентностей, що передбачає потребу в постійному пошуку та впровадженні сучасних та актуальних форм і методів їх професійного розвитку. Окреслено напрямки професійного розвитку керівника закладу загальної середньої освіти в системі сучасної післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: глобалізація, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, професійний розвиток, директор школи, керівник закладу загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Сучасні українські євроінтеграційні прагнення, посилені процесами глобалізації, спричинили глибоке реформування освітньої галузі. Одним з основних напрямків розвитку системи загальної середньої освіти стала автономія шкіл і демократизація системи управління ними. Це неминуче детермінує питання підвищення рівня управлінського професіоналізму керівників загальноосвітніх закладів.

Актуалізація проблеми розвитку професіоналізму керівних педагогічних кадрів зумовлена динамічними змінами в системі загальної середньої освіти. Нестабільність спричиняє потребу в пошуку та оновленні знань і вмінь керівників закладів загальної середньої освіти, що зумовлює набуття ними нових професійних компетентностей.

У своєму дисертаційному дослідженні В. Мельник наголошує, що управління закладами освіти вимагає чіткого усвідомлення керівниками потреби неперервного професійного зростання, підвищення управлінської кваліфікації й ефективного оволодіння провідними та інноваційними знаннями з педагогічної науки, психології, філософії, культурології, соціології, права, фінансів, менеджменту та інших наук, а також практичного освоєння нових форм і методів управлінської діяльності. Усе це вимагає своєю чергою неперервного розвитку їх професійної компетентності [4].

[*]© ***Жорова І. Я.***
[*]© ***Вишневська Я. А.***

Аналіз досліджень. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що вченими вже розглядалися питання впливу цивілізаційних зрушень на розвиток освіти. Серед них можна виділити таких українських вчених, як О. Гришнова, І. Каленюк, О. Куклін, В. Куценко, В. Новіков, Л. Паращенко, М. Холявко, Л. Цимбал, Л. Яременко. Над питаннями підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів працювали Є. Березняк, В. Бондар, В. Гриньова, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Н. Жук, І. Зязюн, О. Нікітін, Н. Коломінський, Л. Карамушка, А. Кудрявцева, В. Маслов, Т. Сорочан, А. Серняк, Д. Швець та ін.

Зацікавленість науки проблемами професійного розвитку керівних педагогічних кадрів в умовах глобалізації, на нашу думку, зумовлена потребами забезпечення закладів загальної середньої освіти високопрофесійними управлінцями. Однак для підвищення ефективності вищої та післядипломної освіти управлінських кадрів потрібно докладніше визначити вплив процесів глобалізації, які зокрема визначають вектори професійного розвитку керівників загальноосвітніх закладів.

Мета статті полягає в аналізі особливостей професійного розвитку керівників закладів загальної середньої освіти України в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу. Глобальний обмін знаннями, навичками, інтелектуальними та трудовими ресурсами висуває вимоги до глобалізації освітньої сфери, що надає можливість кожному на високому рівні опанувати конкурентоспроможними знаннями та вміннями, які потрібні для вирішення завдань у різних професійних сферах.

На всесвітньому форумі з питань освіти (2015 р.), що відбувся під егідою ЮНЕСКО, де визначалися цілі розвитку освіти до 2030 року, було наголошено на потребі активного глобального та регіонального розвитку неперервної освіти педагогічних кадрів. Зазначена вимога, зокрема, стосується й керівників шкіл, оскільки вони здійснюють управлінсько-організаційний супровід забезпечення якості освіти населення, адже від рівня їх професіоналізму значною мірою залежить забезпечення якості освіти в школі [3].

«Рамки професіоналізму» керівників шкіл та вчителів, визначені індикаторами TALIS (Teaching and Learning International Survey – Міжнародне дослідження з питань викладання та навчання), акцентують на тому, що ця професія має ґрунтуватися на:

– базі загальних і спеціальних знань та навичок, стандартів доступу до професії, розвитку конкретних навичок у попередній підготовці, а також підвищенні кваліфікації;

– статусі та репутації професії, які зафіксовані в етичних стандартах, робочих правилах (конкурентні структури, винагороди нарівні з професійними еталонами та можливості кар'єрного зростання);

– рівноправному контролі, що спирається на професійні спільноти, які надають можливості для співпраці та зворотного зв'язку з колегами для зміцнення професійної практики та колективної ідентичності професії;

– відповідальності, автономії та лідерстві, якими керівники шкіл користуються у своїй повсякденній роботі для ухвалення рішень і застосування експертних оцінок, а також для інформування під час розроблення політики на всіх рівнях системи;

– престижі та суспільній цінності професії [8].

Отже, успішне виконання керівником закладу загальної середньої освіти покладених на нього завдань, обов'язків та функцій безпосередньо пов'язане з оволодінням ним знаннями та практичними навичками в різних сферах діяльності (педагогічної, економічної, управлінської, інформаційної, контрольно-ревізійної, комунікативної тощо), а також зі здатністю поєднувати під час ухвалення управлінських рішень особистісні та професійні якості.

Беззаперечним є той факт, що професіоналізм керівника насамперед пов'язаний зі здатністю успішно виконувати передбачені посадою управлінські функції відповідно до розвинених професійних компетентностей. Зазначене визначає потребу проведення

на основі компетентнісного підходу спеціальної менеджерської підготовки керівника закладу загальної середньої освіти.

Рівень розвитку професійних компетентностей впливає на готовність і прагнення особи використовувати свій потенціал у вигляді набутих знань, умінь, досвіду та особистісних якостей для ефективної діяльності в певній галузі, що є складною інтегральною характеристикою особистості, здатністю розв'язувати проблеми та завдання, що виникають у реальному житті, у різних галузях діяльності, користуючись знаннями та досвідом відповідно до набутої системи цінностей [7, с. 80].

До кола таких особистісних та індивідуальних особливостей, на думку Г. Чередніченка, входять загальні та спеціальні якості людини, потрібні для здійснення професійної діяльності, які полягають у набутому впродовж життя комплексі знань, навичок та умінь, а також професійного та життєвого досвіду, що визначає його готовність до реалізації професійної діяльності [5].

Усе вищевикладене вказує на те, що сучасними глобалізаційними пріоритетами в післядипломній педагогічній освіті керівників закладів загальної середньої освіти є надання можливості їм набувати нових знань і вмінь світового освітнього досвіду управління закладами освіти та асимілювати набуті знання й уміння до своєї практичної професійної управлінської діяльності.

Таким чином, процеси глобалізації освіти та післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти взаємопов'язані спільною метою навчання й виховання учнівської молоді, що здатна до самовдосконалення, самовиховання та самореалізації в суспільстві та згодом стане конкурентоспроможною на світовому ринку праці, готовою до викликів сьогодення. Для успішної реалізації цієї мети в системі післядипломної педагогічної освіти управлінських педагогічних кадрів потрібно розвивати насамперед: знання й навички, що включають як загальні, так і спеціальні управлінські знання, соціальну та культурну поінформованість, інтелектуальні та творчі можливості виконання професійних завдань, обґрунтованість та автономію в ухваленні рішень, лідерство та комунікативність, адаптивність до змін, упровадження інновацій в освіті.

Професійний розвиток керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної освіти в умовах глобалізаційних процесів залежить від компетентнісного підходу до складання та реалізації програм підвищення кваліфікації, сфокусованих на формуванні та вдосконаленні професійних компетентностей, визначених у нормативно-правових актах і національних стандартах України.

При цьому, як йдеться в дослідженні TALIS 2018 року, у багатьох системах освіти висуваються значні вимоги до керівників шкіл, від яких очікується не лише управління школою, а й створення умов щодо покращення викладання та навчання. До таких умов належать стратегічне планування роботою школи, сприяння та залучення вчителів до їхнього професійного розвитку, взаємодія з учнями та їхніми батьками з питань успішності та орієнтації учнів, включення школи до широкої мережі шкіл місцевих громад [8].

Нині з об'єктивних причин, пов'язаних спочатку з пандемією Covid19, а надалі зі здійсненням широкомасштабної російської військової агресії проти України, виникли прогалини в навчанні молоді. Як зазначається в дослідженні ОЕСР «Політики на наслідки війни в Україні», органи управління освітою мають всебічно сприяти педагогічним працівникам у забезпечені їх можливостей до професійного розвитку з метою повноцінного відновлення навчання, особливо в тих умовах, коли впроваджуються нові підходи до освітнього процесу, з використанням конкретних навичок педагогів (наприклад, соціально-емоційних навичок або психосоціальної підтримки), що вимагає коригувань у сфері диференціації навчання. Для реалізації освітньої політики з підтримки доступу педагогів до програм підвищення кваліфікації та участі в них можуть використовуватись цифрові освітні технології, що також можуть бути

використані для визнання навичок педагогів, набутих під час підвищення кваліфікації в онлайн або в гібридних форматах навчання під час війни. Отже, на думку ОЕСР, онлайн-курси або змішані заходи професійного розвитку можуть бути частиною рішення для підтримки представників педагогічної спільноти в реалізації стратегій відновлення навчання [9].

Розширені вимоги до керівників шкіл передбачають наявність у них як педагогічної освіти, так і спеціальної менеджерської підготовки. Так, у низці розвинених держав світу існують вимоги до наявності управлінської освіти для призначення керівників закладів освіти.

Водночас у деяких європейських країнах, де така спеціальна підготовка для кандидата на посаду керівника школи не є обов'язковою, також здійснюється робота з підготовки кадрового резерву керівного складу для шкіл.

Україна не входить до переліку держав, де до кандидата на посаду директора школи висуваються кваліфікаційні вимоги щодо обов'язкової спеціальної менеджерської підготовки. Проте українська система загальної середньої освіти в сучасних умовах вимагає від керівника закладу освіти застосування комплексу професійних компетентностей, пов'язаних із практичним виконанням функцій з управління діяльністю педагогічним колективом, стратегічного планування, ухвалення управлінських рішень, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, економічною, фінансовою грамотністю, критичним мисленням, а також аналітичними й комунікативними здібностями тощо.

Управлінська діяльність керівника закладу загальної середньої освіти набуває оновленого змісту в ракурсі ухваленого в січні 2020 року Верховною Радою України нового Закону України «Про повну загальну середню освіту», в якому визначено статус та повноваження керівника, кваліфікаційні вимоги та порядок обрання на посаду. Так, згідно з цим Законом керівник закладу загальної середньої освіти зобов'язаний вільно володіти державною мовою, мати вищу освіту не нижче за ступінь магістра, трирічний стаж педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, організаторські якості, бути переможцем конкурсного відбору [2].

Реалізуючи положення цього Закону щодо оновленого підходу до управління закладом освіти відповідно до Оперативного плану Міністерства освіти і науки України (від 06 січня 2021 року № 30), Міністерство економіки України 17 вересня 2021 року затвердило та внесло до державного реєстру професійних стандартів «Професійний стандарт професії «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». Цей Стандарт визначає перелік загальних та професійних компетентностей щодо трудових функцій керівника закладу загальної середньої освіти та має професійну особистісну орієнтацію розвитку його професіоналізму. Це зумовлює пріоритетний напрямок розвитку післядипломної освіти керівників шкіл – формування у них необхідних знань, умінь, навичок відповідно до виділених професійних компетентностей [6].

Попри те, що в Україні до директора школи на законодавчому рівні не висуваються вимоги щодо наявності спеціальної управлінської освіти, в останні десятиліття в українській вищій освіті спостерігається тенденція до отримання ним спеціальної менеджерської освіти. Так, згідно з даними сайту «Єдиної державної електронної бази з питань освіти» за останні три роки (2020-2022 рр.) установами вищої освіти України розміщувались конкурсні пропозиції щодо набору студентів за спеціальністю 073 Менеджмент, за освітньо-професійними програмами підготовки магістра «Управління закладом освіти», «Управління навчальним закладом», «Освітній менеджмент» тощо [1].

Водночас провідними вищими навчальними закладами України в галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів проводиться систематична робота щодо підвищення кваліфікації керівників шкіл із використанням широкого спектра форм і методів, передових інформаційно-комунікаційних технологій освіти та самоосвіти.

Це сприяє формуванню та поглибленню в педагогічних управлінців нової системи знань, яка допоможе їм взаємодіяти з педагогічним колективом та учнями з більш високим ступенем ефективності.

Глобалізація як процес світової економічної, політичної, культурної та освітньої інтеграції впливає на систему неперервної освіти. Післядипломна освіта в комплексі з мультикультурним усвідомленням дає можливість інтегрувати у практичну діяльність закладів освіти провідні позитивні ідеї та досвід освітніх систем різних суспільств. При цьому досягається ефективність форм і методів організації освітнього процесу в підготовці конкурентоспроможної на світовому ринку праці особистості.

Розглянувши глобалізаційний вплив на систему освіти управлінців, сутність компетентнісного підходу до післядипломної освіти, можемо говорити про те, що рівень професійного розвитку керівника загальноосвітнього закладу залежить від сукупності педагогічних і спеціальних (управлінських) знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, професійних та особистісних якостей ефективного керівництва школою та забезпечення успішного навчання молоді в умовах глобалізації світової спільноти. У зв'язку з цим можемо окреслити провідні ланки професійного розвитку освітнього менеджера в системі післядипломної педагогічної освіти, орієнтація на які сприятиме забезпеченню належного рівня професіоналізму:

– дослідження та виділення особистісних і професійних якостей, професійних компетентностей, актуальних для сучасного керівника закладу загальної середньої освіти, для їх подальшого розвитку й удосконалення під час післядипломної освіти;

– формування Soft Skills керівників шкіл, навичок соціально-психологічної підтримки, STEM-освіта;

– запровадження в сучасній післядипломній освіті новітніх форм і методів навчання, наповнення її змістом із професійно значущими для управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти темами.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що в умовах глобальних соціально-економічних змін керівники закладів загальної середньої освіти є ключовими суб'єктами в забезпеченні якісної освіти учнівської молоді. Тому до професійної підготовки та розвитку професійних компетентностей таких керівників висуваються розширені вимоги. Незважаючи на те, що в Україні для кандидата на посаду директора школи на законодавчому рівні не закріплено наявності спеціальної менеджерської освіти, зазначене компенсується можливістю поглибити його менеджерські знання в умовах післядипломної освіти або здобути освіту з освітнього менеджменту на магістерському рівні вищої освіти. Ураховуючи, що основне завдання з професійного розвитку директорів шкіл покладено на систему післядипломної освіти, актуальним є питання якісного забезпечення закладів освіти підготовленими освітніми менеджерами, здатними успішно й ефективно виконувати управлінські функції в умовах глобальних змін у суспільстві, що вирішується засобами їхньої післядипломної освіти. Створений на сучасному етапі професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» зумовлює потребу розвитку та вдосконалення в директорів шкіл професійних компетентностей, що передбачає потребу в постійному пошуку та впровадженні сучасних й актуальних форм і методів їх професійного розвитку. Це і становить перспективу подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Єдина державна електронна база з питань освіти URL: https://info.edbo.gov.ua
2. Закон України «Про повне загальне середнє освіту» 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n540
3. Інчхонська декларація та ЦУР 4 – Освіта 2030: Рамкова програма дій щодо здійснення мети 4 у галузі сталого розвитку URL: https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf.

4. Мельник В. К. Підвищення управлінської кваліфікації керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі післядипломного педагогічного освіти: дис. ... канд. пед. наук. К., 2003.
5. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: монографія / [Г. А. Чередніченко, Л. В. Вікторова, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця]. К.: Інкос-Видавництво, 2013. 464 с.
6. Професійний стандарт Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти Наказ Міністерства економіки України від 17.09.2021 № 568-21 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf
7. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз зрозуміти «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. Вінниця-Київ, 2015. С. 78–81.
8. OECD Multilingual Summaries TALIS 2018 Results Teachers and School Leaders як Lifelong Learners. URL: www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207=
9. Recovering lost learning opportunities in Ukraine: Key education policy strategies Working Paper English 21 Apr 2023 OECD Pages: 13 in OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine URL: https://www.oecd.org/ukraine-hub/policy-responses/recovering-lost-learning-opportunities-in-ukraine-key-education-policy-strategies-c10085eb/

References:

1. Yedyna derzhavna elektronna baza z pytan osvity [The Unified State Electronic Database in Education]. Retrieved from https://info.edbo.gov.ua [in Ukrainian].
2. On Complete General Secondary Education. Law of Ukraine dated January 16, 2020, No. 463-IX. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n540 [in Ukrainian].
3. Inchkhonska deklaratsiia ta TsUR 4 – Osvita 2030: Ramkova prohrama dii shchodo zdiisnennia mety 4 u haluzi staloho rozvytku [The Incheon Declaration and SDG 4 – Education 2030: Framework for Action on Sustainable Development Goal 4]. Retrieved from https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf [in Ukrainian].
4. Melnyk, V. K. (2003). Pidvyshchennia upravlinskoi kvalifikatsii kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Improving managerial skills of the head of a secondary school in the system of postgraduate pedagogical education]. (Candidate's thesis). Central Institute of Postgraduate Education of Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
5. Cherednichenko, H. A., Viktorova, L. V, Shapran, L. Yu., & Kunytsia, L. I. (2013). Navchannia profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia studentiv [Teaching professional foreign language communication of students]. Kyiv: Inkos-Vydavnytstvo [in Ukrainian].
6. Profesiinyi standart [Professional standard]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf [in Ukrainian].
7. Sydorchuk, N. H. (2015). Porivnialnyi analiz poniat «kompetentsiia» ta «kompetentnist» yak skladnykh psykholoho-pedahohichnykh fenomeniv [Comparative analysis of the concepts of "competence" and "competency" as complex psychological and pedagogical phenomena]. Problemy osvity, 78 – 81 [in Ukrainian].
8. OECD Multilingual Summaries TALIS 2018 Results Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Retrieved from www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book [in English].
9. Recovering lost learning opportunities in Ukraine: Key education policy strategies Working Paper English 21 Apr 2023 OECD Pages: 13 in OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine. Retrieved from https://www.oecd.org/ukraine-hub/policy-responses/recovering-lost-learning-opportunities-in-ukraine-key-education-policy-strategies-c10085eb/ [in English].

Zhorova I. Ya.,
orcid.org/0000-0003-4304-4962
Vishnevskaya Ya. A.,
orcid.org/0000-0003-3703-4119

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MODERN MANAGERS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION OF UKRAINE IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION

This article studies the professional development of modern heads of institutions of general secondary education in conditions of globalization processes in accordance with the modern requirements of the educational field. It is clear that the world trends in the functioning of postgraduate education of teachers, including school principals. It was established that in the context of global socio-economic changes, heads of institutions of general secondary education are key figures in ensuring the quality education of the younger generation. The importance of professional development of heads of institutions of general secondary education to ensure the quality of school education is considered. The analysis of the requirements for professional training and the level of development of competencies of school principals was carried out during which it was found out that in Ukraine for a candidate for the post of school director, the presence of special management education is not fixed at the legislative level, which is compensated by the opportunity to deepen management knowledge in postgraduate education or to get education in educational management at the master's level of higher education in the specialty (073) Management. The issue of quality provision of educational institutions by trained educational managers can successfully and effectively perform managerial functions in the context of global changes in society, which is solved by the means of their postgraduate education. It is substantiated that the approved professional standard "Head (Director) of a general secondary education institution" determines the need for the development and improvement of professional competencies among the directors of schools, which implies the need for constant search and implementation of modern and relevant forms and methods of their professional development. The directions of professional development of the head of the institution of general secondary education in the system of modern postgraduate pedagogical education are outlined.

Key words: globalization, postgraduate education, advanced training, professional development, school director, head of the institution of general secondary education.

Дата надходження статті: 11.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37.013.78
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.433*

Кузьменко В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-5424-8234

ЧОРНОМОРСЬКИЙ РЕГІОН: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКОЇ ОСВІТИ

Стаття репрезентує окремі аспекти військової освіти країн Чорноморського регіону, зокрема в умовах воєнної агресії з боку рф як наслідку «заморожених конфліктів». Наголошено на геополітичній та стратегічній ролі регіону в сучасних умовах для світової стабільності та безпеки. Окреслено певні позиції окремих унормувальних документів, які регламентують співпрацю країн Чорноморського регіону, що впливають на систему підготовки фахівців вищої кваліфікації. Виокремлено роль і значущість Туреччини й Румунії задля забезпечення стабільності та безпеки в регіоні.

* © ***Кузьменко В. В.***

Мета статті полягає в окресленні окремих аспектів військово-морської освіти країн Чорноморського регіону, зокрема в контексті сучасних військово-політичних та геополітичних змін.

Акцентовано увагу, що в межах військово-морського співробітництва 2021 року відбулися спільні навчання Sea Breeze-2021 військово-морських сил України та другої постійної військово-морської групи НАТО як наслідок внесення змін у систему вищої військової освіти країн Чорноморського регіону.

Зроблено такі висновки: 1. Чорноморський регіон є стратегічним для забезпечення стабільності й безпеки в контексті геополітичних світових змін сучасності. 2. Вища військово-морська освіта країн Чорноморського регіону має як продуктивний, так і провальний досвід, проте саме воєнно-морська та економічна співпраця має забезпечити стабільний розвиток регіону, зокрема й через освітню співпрацю. 3. Зацікавленість країн-членів НАТО (спостерігачів) і потужних гравців на світовій арені засвідчує потужний потенціал Чорноморського регіону. 4. Система вищої військово-морської освіти країн Чорноморського регіону зазнає певних змін, спрямованих на запровадження стандартів НАТО у процес підготовки фахівців. 5. Чорноморський регіон є потужним складником стратегічної «ініціативи чотирьох морів».

Ключові слова: Чорноморський регіон, безпека і стабільність, воєнна агресія, військово-морська освіта, співробітництво.

Постановка проблеми. Питання безпеки Чорноморського регіону стає все більш актуальним. Він завжди мав важливе геополітичне та стратегічне значення, оскільки саме цей регіон є точкою перетину інтересів росії та Заходу. Цей регіон називають «критичним», тобто таким, що потребує зміцнення колективної безпеки та стабільності. Три країни регіону є членами НАТО, деякі є країнами-партнерами НАТО, дві країни мають постійний конфлікт з росією. Від 2008 року росія неодноразово застосовувала військову силу проти країн регіону та продовжує вести військові дії. Це спричинило структурні зміни, які відбулися в архітектурі міжнародних відносин упродовж останніх десятиліть і вплинули на безпеку регіону [13].

Чорноморський регіон за останні роки вкотре підтвердив своє стратегічне значення для світової стабільності й безпеки, трансатлантичних інтересів і геополітичної дорожньої карти. Ураховуючи нову геополітичну реальність, яка склалась після широкомасштабного вторгнення рф в Україну, зазначимо, що практично всі країни Чорноморського регіону так чи інакше опинились у ситуації безпосередньої загрози з боку рф. Це Румунія, Болгарія, Туреччина, Грузія, не кажучи вже про Україну. Широкомасштабне вторгнення (від 2022 р.) та попередня анексія рф деяких українських земель (від 2014 р.) унеможливила реалізацію положень декларацій та інших документів щодо Чорноморського економічного співробітництва. До Організації Чорноморського економічного співробітництва входить 12 країн: Азербайджан, Албанія, Болгарія, Вірменія, Греція, Грузія, Молдова, Румунія, Сербія, Туреччина, Україна та рф [8]. Назріла потреба оновлення стратегічних документів, які регламентують співпрацю країн чорноморського регіону, задля політичної, економічної та військової стабільності, оскільки безпекові виклики змушують «переорієнтувати свої ресурси не на розвиток, а на оборону і політику стримування» [3]. У цьому контексті доцільно звернути увагу і на вітчизняний унормувальний документ, що регламентує розвиток України як морської держави, – Морська доктрина України на період до 2035 року [9], оскільки зміст її визначається змінами геополітичної, воєнно-політичної та економічної обстановки у світі. Зауважимо, що КНР, наприклад, розглядає Чорне море як частину європейського фіналу своєї ініціативи «Один пояс – один шлях» й інвестує в цей регіон. Значущою складовою забезпечення стабільності в зазначеному регіоні є підготовка висококваліфікованих військових моряків у системі вищої військово-морської освіти

в контексті запровадження стандартів НАТО для забезпечення сумісності відповідних армій.

Аналіз досліджень. Питання сучасної співпраці країн Чорноморського регіону, зокрема й освітньої, наразі є предметом обговорення політологів, військових експертів, економістів, аграріїв та інших фахівців. У сфері наукових досліджень вони переважно стосувались питань освітньої та наукової співпраці (С. Сапожников), окремих загальних питань співпраці (В. Давидова), військового співробітництва в контексті переходу на стандарти НАТО (часткові наукові розвідки щодо двостороннього співробітництва: Україна – Туреччина, Україна – Румунія, Україна – Болгарія тощо) (І. Попроцький), наслідків військової агресії росії щодо Грузії (А. Хевцуріані, А. Парджані). Зауважимо, що питання співробітництва країн Чорноморського регіону набувають особливої актуальності під час російської агресії. 2020 року вийшла друком монографія «Чорноморський регіон у світовій політиці: актори, чинники, сценарії майбутнього», де окреслено сучасні ризики й перспективи розвитку регіону в контексті анексії Криму рф, політки ЄС, НАТО, зацікавленості Китаю та Японії [14]. Окремо наголошено й на освітньо-науковій співпраці.

Мета статті полягає в окресленні окремих аспектів військово-морської освіти країн Чорноморського регіону, зокрема в контексті сучасних військово-політичних і геополітичних змін.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна співпраця країн Чорноморського регіону у ХХ столітті перейшла від окремих двосторонніх угод між країнами на інший рівень – спільної субрегіональної кооперації, яка підтверджувалась відповідними нормативними документами. Зокрема, 1990 року тодішній президент Туреччини Тургут Озал виступив з ініціативою створення «Чорноморської зони процвітання і співпраці», до якої мали увійти Туреччина, Румунія, Болгарія, СРСР. Наслідком такої ініціативи стало підписання відповідного документа про утворення цієї організації – Стамбульської декларації «Про Чорноморське економічне співробітництво» (1992 рік) такими країнами, як Туреччина, Україна, Вірменія, Азербайджан, Грузія, Молдова, Румунія, Болгарія, Греція, Албанія, росія [8].

Від 1992 до 1998 року організація мала назву Чорноморське Економічне Співробітництво (ЧЕС), яка закріпилась як у засобах масової інформації, так і в офіційних документах. Організація була створена з метою тісного економічного співробітництва країн-учасниць, вільного пересування товарів, капіталів, послуг і робочої сили та інтеграції економік цих країн у світову економічну систему [8]. Зазначене не можливе без відповідних реформ освітньо-наукової сфери. До речі, Україна головувала в Організації 2013 року.

6 березня 1993 року у Стамбулі міністри культури Азербайджану, Албанії, Болгарії, Вірменії, Грузії, Молдови, росії, Румунії, Туреччини та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво в галузі культури, освіти, науки й інформації [10, с. 7]. Конвенція визначила такі напрямки спільної діяльності, як співробітництво та взаємообмін наукових, культурних й освітніх організацій (академічна мобільність, стажування, мовна практика, взаємовизнання дипломів, спільна науково-освітня діяльність, міжрегіональне співробітництво тощо). Значущою для зазначених країн є морська співпраця, яка передбачає спільну діяльність щодо безпеки й оборони, що у свою чергу вимагало врегулювання спільних військових навчань як результат реорганізації військово-морської освіти щодо впровадження стандартів НАТО задля забезпечення якісної співпраці та сумісництва.

І хоча не всі ці країни мають вихід до Чорного моря, але вони є країнами субрегіональної кооперації, без яких співпраця не буде ефективною. Подальша співпраця регулювалась рішеннями та деклараціями, що ухвалювались на самітах та інших міждержавних зустрічах. Як слушно зазначає В. Давидова, «…фактично всі країни світу тією чи іншою мірою є членами або беруть участь у діяльності хоч би одного

міжнародного регіону, але частіше декількох регіональних або субрегіональних систем. У цих умовах регіональна політика держав здійснюється на трьох рівнях – локальному, глобальному й субрегіональному. Локальний рівень репрезентує регіональну політику держави, на глобальному відбувається взаємодія держав у межах міжнародної системи загалом, на субрегіональному будуються взаємини держав у межах великих регіонів» [2, с. 288].

Ураховуючи, що частина із зазначених країн наразі є країнами-членами НАТО (Туреччина від 1952 року, Албанія від 2009 року, Греція від 1952 року, Болгарія від 2004 року, Румунія від 2004 року), то правомірно говорити і про безпекову співпрацю країн Чорноморського регіону. Особливо з урахуванням посилення нестабільності в цьому регіоні через анексію Кримського півострова (від 2014 року) та активні військові дії, які ініціювала рф широкомасштабним вторгнення (від 2022 року), зокрема постійні обстріли півдня України зокрема.

Логічно, що військово-морська співпраця є невіддільною компонентою сьогоднішнього військово-політичного стану, яка має на меті забезпечення безпекового простору регіону, і всі країни Чорноморського регіону безпосередньо беруть у цьому участь.

Україною 2018 року було ухвалено Морську доктрину на період до 2035 року, яка акцентувала увагу на потребі «активного політичного та економічного співробітництва з Європейським Союзом, відновлення діалогу про приєднання до НАТО в умовах тимчасової окупації рф території України, агресії рф проти України та її спроб перерозподілу сфер контролю над акваторією Азовського і Чорного морів, потреба прискорення процесу виходу держави з довготривалої системної кризи потребує оновлення розвитку України як морської держави» [9]. Військово-морська діяльність визначена Доктриною як «складова морської діяльності, спрямована на захист національних інтересів, реалізацію пріоритетів діяльності у сфері вивчення, освоєння і використання зони національних інтересів на морі з метою оборони та безпеки держави із застосуванням її військово-морського потенціалу» [там само]. Набувають усе більшої актуальності питання захисту торговельного мореплавства та морегосподарського комплексу через постійні загрози національній безпеці у сфері морської діяльності з боку рф. Тому на часі нарощування військово-морського потенціалу (військової складової морського потенціалу України, що включає Військово-Морські Сили Збройних Сил та Морську охорону Держприкордонслужби, а також інфраструктуру й підприємства економіки, що забезпечують їх функціонування, розвиток і можливість використання [там само]). Зазначене й визначає політику (зокрема й освітньо-наукову) як окремої держави, так і всього Чорноморського регіону.

Наголосимо на двосторонніх угодах, підписаних Україною із країнами Чорноморського регіону щодо сприяння співробітництву, оскільки воєнно-морське співробітництво передбачає й економічну, й освітянську складові. Зазначені документи [4; 11-12] визнають Україну правонаступницею СРСР.

Республіка Болгарія є прикладом країни, яка за умов економічної та соціальної кризи визначила систему вищої освіти «надійною сферою для фінансових й інтелектуальних інвестицій» [10, с. 34]. Республіка Грузія в галузі вищої освіти обрала шлях децентралізації та «забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності» [там само, с. 49]. Вища освіта Румунії орієнтована на підтримку міжнародних організацій (Всесвітній банк, ЮНЕСКО, Європейський центр з вищої освіти та ін.) [там само, с. 58]. Туреччина є «державою зі специфічним економічним, політичним розвитком й у галузі освіти» [там само, с. 59], де університети є науково-навчально-виробничими центрами з розгалуженою мережею структурних підрозділів.

Кожна країна Чорноморського регіону самостійно визначає освітньо-наукову політику та підготовку професійних кадрів, зокрема й військово-морської сфери. Проте освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки військових фахівців є сумісними: бакалавр

(тактичний рівень підготовки) і магістр (оперативний і стратегічний рівні підготовки). Навчання у вищих закладах військової освіти забезпечує набуття відповідних посаді компетентностей та подальше зростання офіцера (як кар'єрне й суспільне / цивільне, так і саморозвиток). Система підготовки офіцерів спрямована на надання (отримання курсантом) навичок керівництва, управління структурними підрозділами, забезпечення технічної та спеціальної підготовки особового складу.

Система військової освіти має такі ознаки: відповідність національному законодавству, стандартам країн-членів НАТО; інноваційність освітньо-професійного процесу (використання модулів-симуляторів, технологій віртуальної реальності тощо); урахування вимог замовників щодо підготовки військових фахівців; мобільність і конкурентоспроможність; економічна ефективність; спільні практики / стажування / навчання з фахівцями інших країн – членів НАТО та ін. Основними формами практичної підготовки є загальна та спеціальна фізична підготовка, військово-польові збори, тренування із загальновійськової (морської, водолазної) підготовки, спеціальна практична підготовка на тренажерах, практика / стажування у військових частинах / на кораблях, практичне виконання бойових вправ і нормативів. Обов'язковими є лідерська та мовна підготовки. Блок лідерської підготовки передбачає набуття компетентностей спілкування, лідерства, командування й управління; блок мовної підготовки дозволяє вільно спілкуватись на професійні (військові) теми, обробляти (аналізувати) джерела та документи за стандартами штаб-квартир країн-членів НАТО (STANAG 6001, рівень не нижче 2-2-2-2). Формування та удосконалення навичок оперативного мислення, швидкої адаптації до умов мінливого середовища, ухвалення своєчасних нешаблонний рішень та організація їх виконання є обов'язковим завданням підготовки військового лідера (командира).

Більш-менш доступними є матеріали щодо підготовки військових моряків у Болгарії та Румунії. Тому акцентуємо увагу саме на цих країнах. Так, для Болгарії значущим для підвищення якості підготовки офіцерів ВМС є уніфікація та синхронізація спеціальностей і спеціалізацій відповідно до єдиних кваліфікаційних рамок; удосконалення організаційної структури з метою забезпечення ефективності взаємодії військових і цивільних підрозділів та установ; добір доцільних освітніх технологій для індивідуалізації навчання курсантів. Підготовка військових фахівців здійснюється за професійними напрямками «Національна безпека» й «Військова справа» галузі знань «Безпека й оборона».

До системи вищої військової освіти Болгарії, яка готує фахівців для ЗС і ВМС, входять Військова академія імені Г.С.Раковського, Національний військовий університет Василя Левські, Вище військово-морське училище імені Н.Й. Вапцарова як заклади освіти, Національний університет Міністерства оборони як науково-дослідницька, проєктно-експериментальна й експертно-технічна установа; Міністерство оборони та Міністерство освіти і науки як органи управління.

Зауважимо, що навчання в закладах вищої військової освіти передбачає отримання військової та цивільної спеціальностей. Відповідно військовослужбовець є соціально захищеним, оскільки після звільнення в запас може працювати за цивільним фахом.

Систему вищої військової освіти Румунії становить Військово-морська академія «Мирча чел Батран», Військово-технічна академія «Фердинанд І», Військово-медичний інститут, Академія сухопутних військ «Ніколае Бальческу», Академія військово-повітряних сил та сил протиповітряної оборони «Анрі Коанда», Національний університет оборони «Карол І». Визначальним для підготовки військовослужбовця є наступність та початковий етап, на якому відбувається добір. Наголосимо на постійних інвестиціях, які підтримують загальний рівень вищої військової освіти й армії в країні.

Цікавими є курси і програми професійного / кар'єрного зростання, можливість проходження закордонного стажування, а система внутрішніх і міжуніверситетських

трансферних кредитів дозволяє відкрите та мобільне навчання, зокрема й офіцерів з інших країн-членів НАТО.

Поряд із продуктивними надбаннями систем вищої військової освіти країн Чорноморського регіону зазначимо і певні недоліки, які притаманні й для України: перевантаження професорсько-викладацького складу, старіння професорсько-викладацького складу, відсутність мотивації в молоді; обмеження фінансових ресурсів, неефективне використання матеріально-технічного й людського потенціалу, складність у долученні до спільних навчань тощо.

У межах військово-морського співробітництва 2021 року відбулись спільні навчання Sea Breeze-2021 військово-морських сил України та другої постійної військово-морської групи НАТО. 32 держави направили на навчання 5 тисяч військовослужбовців, 32 кораблі, 40 літальних апаратів, 18 загонів спеціального призначення і водолазних груп [1]. Ефективні спільні навчання є засвідченням високоякісної професійної підготовки військових моряків у закладах вищої військової освіти, яка передбачає не лише освітньо-наукову складову, а й практику та стажування з метою набуття спеціальних і загальних компетентностей, що забезпечує обороноспроможність кожної країни й регіону загалом.

Туреччина наразі відіграє тут провідну роль, маючи певні повноваження, затверджені Конвенцією Монтре (1936 рік). Цим документом установлено суверенітет Туреччини над протоками з Чорного в Середземне море, тобто право демілітаризації зони проток [5]. Туреччина наразі здійснює політику в регіоні, ґрунтовану на таких позиціях: примат режиму Конвенції Монтре у військово-політичних справах на Чорному морі; важливість збереження «дипломатичної переваги» в регіоні; статус Туреччини як країни – члена НАТО; зростаючі оборонні зв'язки Туреччини з Україною [7]. Румунія наразі має геостратегічну перевагу для того, щоб стати ключовим центром A2/AD (недопущення / заборона доступу на територію) для НАТО.

Усвідомлюючи, що Чорноморська геополітика – складне явище, будь-яка комплексна регіональна військово-політична політика має пропонувати багатопрофільну стратегію. Одним зі стратегічних у співпраці визнається напрямок «ініціатива чотирьох морів» (Адріатичнне, Балтійське, Чорне й Каспійське).

Висновки. 1. Чорноморський регіон є стратегічним для забезпечення стабільності й безпеки в контексті геополітичних світових змін сучасності. 2. Вища військово-морська освіта країн Чорноморського регіону має як продуктивний, так і провальний досвід, проте саме воєнно-морська та економічна співпраця має забезпечити стабільний розвиток регіону, зокрема й через освітню співпрацю. 3. Зацікавленість країн-членів НАТО (спостерігачів) і потужних гравців на світовій арені засвідчує потужний потенціал Чорноморського регіону. 4. Системи вищої військово-морської освіти країн Чорноморського регіону зазнають певних змін, спрямованих на запровадження стандартів НАТО у процес підготовки фахівців. 5. Чорноморський регіон є потужним складником стратегічної «ініціативи чотирьох морів».

Перспективним для подальших досліджень убачаємо вивчення багатопрофільних стратегій розвитку Чорноморського регіону.

Список використаних джерел:

1. Арена конфронтації. Яка роль відводиться Україні у безпековій стратегії НАТО у Чорному морі. URL: https://crimea.suspilne.media/ua/articles/89
2. Давидова В. Чорноморський регіон: проблеми та перспективи регіональної інтеграції. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України*. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/davydova_chornomorskyi.pdf
3. Денисова Л. Всі країни Чорноморського басейну – під загрозою. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/1921086-vsi-krajini-chornomorskogo-baseynu-pid-zagrozoyu.html

4. Договір між Україною та Румунією про режим україно-румунського державного кордону, співробітництво та взаємну допомогу з прикордонних питань. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/642_022#Text
5. Конвенція Монтре. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Конвенція_Монтре
6. Конвенція про режим проток. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_228#Text
7. Нова Чорноморська стратегія для нової Чорноморської реальності. Роль України – Hudson Institute. URL: https://ipress.ua/articles/nova_chornomorska_strategiya_dlya_novoi_chornomorskoi_realnosti_rol_ukrainy__hudson_institute_340040.html
8. Організація Чорноморського економічного співробітництва. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Організація_Чорноморського_економічного_співробітництва
9. Постанова КМУ від 18.12.2018 № 1108 «Про внесення змін до Морської доктрини України на період до 2035 року». URL : https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-morskoyi-doktrini-ukrayini-na-period-do-2035-roku
10. Сапожников С. В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія. Дніпропетровськ: Інновація, 2013. 480 с.
11. Угода між Урядом України і Урядом Республіки Туреччина про кордон економічних (морських) зон України і Республіки Туреччина. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792_008#Text
12. Угода про зону вільної торгівлі між Україною й Туреччиною є результатом трьох десятиліть співпраці й дружби двох країн – Володимир Зеленський. URL : https://www.president.gov.ua/news/ugoda-pro-zonu-vilnoyi-torgivli-mizh-ukrayinoyu-j-turechchin-72705
13. Хевцуріані А., Парджані А. Геополітичне значення чорноморського регіону в глобальній політиці. *Політичне життя*. 2022. № 3. С. 113-139.
14. Чорноморський регіон у світовій політиці: актори, чинники, сценарії майбутнього: монографія / колектив авторів О. І. Брусиловської, В. А. Дубовика, І. М. Коваля. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2020. 176 с.

References:

1. Arena konfrontatsii. Yaka rol vidvodytsia Ukraini u bezpekovii stratehii NATO u Chornomu mori [Arena of confrontation. What is the role of Ukraine in NATO's security strategy in the Black Sea]. (2021). Retrieved from https://crimea.suspilne.media/ua/articles/89 [in Ukrainian].
2. Davydova, V. (2018). Chornomorskyi rehion: problemy ta perspektyvy rehionalnoi intehratsii [Black Sea region: problems and prospects of regional integration]. *Scientific notes of I. F. Kuras Institute of Political and Ethnic Studies, National Academy of Sciences of Ukraine.* Retrieved from https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/davydova_chornomorskyi.pdf [in Ukrainian].
3. Denysova, L. (2015). Vsi krainy Chornomorskoho baseinu – pid zahrozoiu [All countries of the Black Sea basin are under threat]. Retrieved from https://www.ukrinform.ua/rubric-other_news/1921086-vsi-krajini-chornomorskogo-baseynu-pid-zagrozoyu.html [in Ukrainian].
4. Dohovir mizh Ukrainoiu ta Rumuniieiu pro rezhym ukraino-rumunskoho derzhavnoho kordonu, spivrobitnytstvo ta vzaiemnu dopomohu z prykordonnykh pytan [Agreement between Ukraine and Romania on the regime of the Ukrainian-Romanian state border, cooperation and mutual assistance on border issues]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/642_022#Text [in Ukrainian].
5. Konventsiia Montre [The Montreux Convention]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Konventsiya_Montre [in Ukrainian].
6. Konventsiia pro rezhym protok [Convention on the Straits Regime]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_228#Text [in Ukrainian].
7. Nova Chornomorska stratehiia dlia novoi Chornomorskoi realnosti. Rol Ukrainy – Hudson Institute [New Black Sea strategy for the new Black Sea reality. The role of Ukraine – Hudson Institute]. Retrieved from https://ipress.ua/articles/nova_chornomorska_strategiya_dlya_novoi_chornomorskoi_realnosti_rol_ukrainy__hudson_institute_340040.html [in Ukrainian].
8. Orhanizatsiia Chornomorskoho ekonomichnoho spivrobitnytstva [Organization of the Black Sea Economic Cooperation]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Orhanizatsiya_Chornomors'koho_ekonomichnoho_spivrobitnytstva [in Ukrainian].
9. Postanova KMU vid 18.12.2018 № 1108 «Pro vnesennia zmin do Morskoi doktryny Ukrainy na period do 2035 roku» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 18, 2018

No. 1108 "On Amendments to the Marine Doctrine of Ukraine for the period up to 2035"]. Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-morskoyi-doktrini-ukrayini-na-period-do-2035-roku [in Ukrainian].
10. Sapozhnykov, S. V. (2013). Vyshcha pedahohichna osvita v krainakh Chornomorskoho rehionu: istoriia i suchasnist [Higher pedagogical education in the countries of the Black Sea region: history and modernity]. Dnipropetrovsk: Innovatsiia [in Ukrainian].
11. Uhoda mizh Uriadom Ukrainy i Uriadom Respubliky Turechchyna pro kordon ekonomichnykh (morskykh) zon Ukrainy i Respubliky Turechchyna [The Agreement between the Government of Ukraine and the Government of the Republic of Turkey on the border of the economic (maritime) zones of Ukraine and the Republic of Turkey]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792_008#Text [in Ukrainian].
12. Uhoda pro zonu vilnoi torhivli mizh Ukrainoiu y Turechchynoiu ye rezultatom trokh desiatylit spivpratsi y druzhby dvokh krain – Volodymyr Zelenskyi [The Agreement on the free trade zone between Ukraine and Turkey is the result of three decades of cooperation and friendship between the two countries − Volodymyr Zelenskyi]. Retrieved from https://www.president.gov.ua/news/ugoda-pro-zonu-vilnoyi-torgivli-mizh-ukrayinoyu-j-turechchin-72705 [in Ukrainian].
13. Khevtsuriani, A., & Pardzhani, A. (2022). Heopolitychne znachennia chornomorskoho rehionu v hlobalnii politytsi [The geopolitical significance of the Black Sea region in global politics]. *Politychne zhyttia,* 3, 113-139 [in Ukrainian].
14. Brusylovska, O. I., Dubovyk, V. A., & Koval, I. M. (2020). Chornomorskyi rehion u svitovii politytsi: aktory, chynnyky, stsenarii maibutnoho [The Black Sea region in world politics: actors, factors, future scenarios]. Odesa [in Ukrainian].

Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234

BLACK SEA REGION: CERTAIN ASPECTS OF MILITARY-NAVY EDUCATION

The article represents certain aspects of the education of the countries of the Black Sea region, in particular, in the conditions of military aggression by the Russian Federation as a result of "frozen conflicts". The geopolitical and strategic role of this region in modern conditions for world stability and security is emphasized. Certain positions of individual standardizing documents regulating the cooperation of the countries of the Black Sea region, which affect the system of training of highly qualified specialists, are outlined. The role and importance of Turkey and Romania in ensuring stability and security in the region are highlighted.

The purpose of the article is to outline certain aspects of naval education of the countries of the Black Sea region, in particular in the context of modern military-political and geopolitical changes.

Attention was drawn to the fact that in 2021, within the framework of naval cooperation, the Sea Breeze-2021 joint exercises of the Naval forces of Ukraine and the second permanent NATO naval group took place as a result of changes in the system of higher military education of the countries of the Black Sea region.

The following conclusions were drawn: 1. The Black Sea region is strategic for ensuring stability and security in the context of the geopolitical world changes of today. 2. The issue of cooperation between the countries of the Black Sea region has both productive and unsuccessful experiences, however, it is military and economic cooperation that is designed to ensure stable economic development of the region. 3. The interest of NATO member countries (observers) and powerful players on the world stage testify to the powerful potential of the Black Sea region. 4. The role of Turkey, declared in the Montreux Convention, is decisive in the conditions of modern military operations. Romania was favored to become an A2/AD hub. 5. The Black Sea region is a powerful component of the strategic "four seas initiative".

Key words: Black Sea region, security and stability, military aggression, naval education, cooperation.

Дата надходження статті: 03.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К. М.

УДК 378.091.3:81'243:811.111
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.432

***Микитенко Н. О.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4975-4404
***Котловський А. М.**[*],*
orcid.org/0000-0001-6320-0235

АСПЕКТИ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

У статті обґрунтовано аспекти змісту формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки з урахуванням сутності і структури цієї компетентності. До структури лексичної компетентності в говорінні майбутніх економістів віднесено: лексичні знання, рецептивні й репродуктивні лексичні навички та лексичну усвідомленість. Доведено доцільність здійснення аналізу професійного дискурсу фахівців з економіки, здійснено такий аналіз і враховано його результати в змісті формування лексичної компетентності в говорінні. Визначено, що на лексичному рівні англомовний економічний дискурс характеризується наявністю загальноекономічної й вузькоспеціалізованої термінологічної лексики, міжгалузевої термінологічної лексики, стійких термінологічних зворотів, професійних ідіом, абревіатур економічної галузі, термінологічних неологізмів, «похідних» термінів, іншомовних запозичень, вербальних виразів цифрових і формульних показників, лексичних синонімів, графічних формотворень. До предметного компонента змісту формування в майбутніх економістів англомовної лексичної компетентності в говорінні віднесено: домінантні сфери й види усного професійно орієнтованого спілкування економістів, професійні ролі економістів, комунікативні ситуації усного професійного спілкування економістів, комунікативні цілі й наміри, лексичні знання, мовний матеріал, невербальні засоби комунікації, теми, проблеми і тексти, навчальні стратегії. Процесуальний компонент змісту формування англомовної лексичної компетентності в говорінні охоплює рецептивні й репродуктивні лексичні навички; вправи для розвитку лексичних навичок, знання про лексичні навички, уміння діалогічного й монологічного усного мовлення, вправи для розвитку умінь говоріння, знання про уміння говоріння, навички й уміння оперування лінгвосоціокультурним матеріалом, вправи для оволодіння лінгвосоціокультурним матеріалом, відповідні знання, уміння оперування комунікативними, компенсаторними й навчальними стратегіями, вправи для оперування комунікативними, компенсаторними й навчальними стратегіями, відповідні знання.

Ключові слова: англомовна лексична компетентність, лексичні знання, лексичні навички, лексична усвідомленість, говоріння, майбутні фахівці з економіки, зміст навчання, предметний аспект, процесуальний аспект.

Постановка проблеми. Формування та розвиток лексичної компетентності передбачає формування знань лексичних одиниць, активного й пасивного словникового запасу, формування рецептивних навичок сприйняття та репродуктивних навичок уживання лексики відповідно до теми й комунікативної ситуації.

Аналіз досліджень. Характеристики економічного дискурсу активно представлені в наукових розвідках (С. Боднар [3], Н. Ковальська [6], К. Лут [7] та ін.). Особливості змісту формування лексичної компетентності у видах мовленнєвої діяльності досліджували О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька [9], І. Задорожна [5], В. Терещук [20] та ін.

Мета статті – обґрунтувати аспекти змісту формування лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки.

[*]© ***Микитенко Н. О.***
[*]© ***Котловський А. М.***

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

– визначити компоненти предметного аспекту змісту формування лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки;

– визначити компоненти процесуального аспекту змісту формування такої лексичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Англомовну лексичну компетентність у говорінні майбутніх економістів трактуємо як здатність фахівців економічного профілю використовувати лексичні одиниці (зокрема терміни) у процесі реалізації такої складової англомовної усномовленнєвої діяльності, як говоріння.

Структуру лексичної компетентності в говорінні майбутніх економістів складають лексичні знання, рецептивні й репродуктивні лексичні навички та лексична усвідомленість.

Визначальним чинником формування змісту навчання є його мета. У контексті нашого дослідження метою навчання є формування у студентів – майбутніх економістів – англомовної лексичної компетентності в говорінні.

Студенти у процесі вивчення іноземної мови для спеціальних цілей під час опрацювання нового навчального матеріалу звертають увагу насамперед на значення невідомих лексичних одиниць, зокрема термінів. К. Ренгем-Брігтс наводить такі статистичні дані: носій мови (середньостатистичний британець) використовує до 40 000 слів, але він / вона володіє сотнями тисяч словосполучень. Пасивний словниковий запас осіб, які вивчають іноземну мову, налічує значно більшу кількість окремих лексичних одиниць, аніж словосполучень [21].

Відтак вивчення іноземної мови в контексті оволодіння іншомовними дискурсами набуває особливої актуальності.

Вирізняють два види контекстів: лексичний та синтаксичний. Лексичний контекст виявляє однозначне значення терміна чи його форми засобами лексичних значень сусідніх слів незалежно від їх синтаксичної функції.

Основою синтаксичного контексту є синтаксична конструкція, а не лексичне значення слів – елементів цієї конструкції.

В усному мовленні нечасто зустрічаються «чисті» контексти. Зазвичай ми маємо справу зі змішаними лексико-семантичними контекстами і при визначенні значення слова-терміна враховуємо як синтаксичну конструкцію, так і лексичне значення слів-елементів цієї конструкції.

Як уже традиційно складається в методиці навчання іноземних мов для спеціальних цілей, у процесі формування відповідних компетентностей доцільно здійснювати аналіз професійного дискурсу фахівців певних спеціальностей і враховувати результати цього аналізу в змісті формування таких компетентностей.

Науковці визначають дискурс як:

– сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, що передбачають пізнання, осмислення і презентацію світу мовцем й осмислення мовної картини світу адресанта слухачем;

– складну єдність мовної форми, значення та дії, яку можна схарактеризувати поняттями комунікативної події / комунікативного акту;

– когнітивний процес, пов'язаний із мовотворенням, породженням висловлювання;

– мову, організовану відповідно до структур, притаманних висловлюванням представників різних сфер соціального життя [1].

Також економічний дискурс можна визначити як:

– сукупність мовленнєвих актів під час аналізу й опису економічних процесів;

– різновид ділової комунікації, що реалізується в економічній сфері у процесі спілкування з керівництвом, колегами, партнерами, підприємцями, замовниками, споживачами й спрямована на розв'язання економічних проблем, пошук шляхів

урегулювання проблемних ситуацій, вирішення виробничих питань, у ситуаціях впливу на ухвалення рішень.

Науково обґрунтованим уважаємо поділ дискурсів на типи за сферами спілкування. Так, до сфери соціальної діяльності можна віднести політичний, журналістський, юридичний, економічний та ін. Дискурси [7, с. 76]. Дж. Адам (J. Adam), Дж. Бронкарт (J. Bronckart) та ін. поділяють ці типи дискурсів на підтипи, що є аналогічними типам текстів [15; 16]. До прикладу, журналістський дискурс включає репортаж, передову статтю, хроніку тощо [7, с. 76]. Жанрова типологія економічного дискурсу охоплює як усні, так і письмові тексти, а також фрагменти текстів, які відбивають економічні реалії (монографії, аналітичні статті, автореферати, доповіді, тези та ін. – науково-академічний дискурс; підручники, методичні рекомендації, конспекти лекцій, пояснення, опитування та ін. – науково-дидактичний дискурс; словники, довідники, енциклопедії, довідково-інформаційні видання – науково-довідниковий дискурс; журнальні статті, книги, брошури, коментарі, репортажі прес-центрів, ділові новини – науково-популярний дискурс) [6; 7].

Ф. Бацевич вважає такий розподіл жанрів умовним, оскільки межі жанрів у реальному спілкуванні є розмитими, адже жанри перетинаються периферійними зонами [1, с. 32].

Ключовими ознаками економічного дискурсу є мета та учасники акту спілкування [6]. Мета економічного дискурсу – повідомлення знань про економічні феномени, їх властивості та якості, представлення інформації про стан економіки, формування ставлення до подій та заохочення до дій. Учасниками економічної комунікації стають фахівці з економіки та всі, хто цікавиться економічними питаннями [7]. С. Боднар уважає, що економічний дискурс поєднує ознаки інституційного й персонального типів дискурсів: «Різновидом інституційного дискурсу, який співвідноситься з діяльністю майбутніх економістів, є діловий дискурс» [3].

На лексичному рівні англомовний економічний дискурс характеризується наявністю [3]:

– термінів сфери економіки та інших галузей господарської діяльності (напр., demand, resources, landings);

– міжгалузевих термінів (напр., benefits, funds, costs);

– стійких термінологічних зворотів (напр., good value, comtetitive advantage);

– професійних ідіом (напр., glass ceiling, angel investors, setbacks, gravy train);

– абревіатур економічної галузі (напр., BOP, VAT, P&L);

– вузькоспеціалізованих термінологічних неологізмів (напр., basket case, bear hug, alpha consumers);

– «похідних» термінів (напр., disposable, indebtedness);

– іншомовних запозичень (напр., coupon, import, rent, embargo);

– цифрових і формульних показників, які трансформуються у вербальні вирази;

– синонімів із нейтральною забарвленістю (напр., to obtain, to gain, to acquire, to receive);

– графічних формотворень.

Саме тому володіння фаховою лексикою, зокрема економічною термінологією, є вагомим аспектом формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у студентів економічних спеціальностей.

У процесі конструювання змісту формування в майбутніх економістів лексичної компетентності в говорінні потрібно враховувати особливості усного професійно орієнтованого спілкування економістів, зокрема говоріння як продуктивного виду мовленнєвої діяльності, який реалізується у формі монологу або діалогу й уможливлює обмін інформацією у професійно орієнтованому спілкуванні.

Для усного економічного дискурсу характерні парні (бесіда, домовленість, розпитування (інтерв'ю), дискусія) і групові (ділова бесіда, дискусія, диспут, дебати)

діалоги. До мовленнєвих умінь діалогічного мовлення належать уміння ініціювати й закінчувати діалог, підтримувати спілкування, використовуючи мовленнєві кліше, розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови, вживати стягнені форми, характерні для діалогу, запитувати інформацію, комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром, адекватно реагувати на репліки, емоційно забарвлювати діалог, вести бесіду з кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах професійної тематики [9].

Типологія монологічних висловлювань включає доповідь, презентацію, звіт, опис, розповідь. До умінь монологічного мовлення належать такі: уміння об'єднувати мовленнєві зразки на основі логічних схем, уміння чітко й достатньо повно висловлюватися відповідно до комунікативних ситуацій, уміння в межах певної теми правильно використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний), уміння оптимально використовувати раніше вивчений матеріал відповідно до рівня навченості в нових комунікативних ситуаціях [там само].

Науковці виокремлюють предметний і процесуальний аспекти змісту навчання іноземних мов [5, с. 137; 9, с. 100–110]. Ідентичні аспекти (предметний і процесуальний) виокремлюємо й у змісті формування лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки.

З урахуванням результатів досліджень науковців [9, с. 100–109] уважаємо, що предметний компонент змісту формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки окреслює:

– сфери усного професійно орієнтованого спілкування фахівців з економіки: особистісну (посадові обов'язки, режим дня на роботі, стосунки в колективі, проблемні ситуації та ін.), професійну (облік і аудит, фінанси і кредит, економіка підприємства, статистика, маркетинг, менеджмент, економічна кібернетика);

– професійні ролі фахівців з економіки: дослідження ринків і фінансових потоків, фінансове планування, планування бюджету організації, планування діяльності підприємства, управління фінансово-господарською діяльністю, розподіл ресурсів, контроль ефективності використання ресурсів, розподіл грошових потоків, аудит, бухгалтерський облік, пошук й опрацювання інформації про економічні явища та процеси, оцінку ефективності економічної діяльності, визначення шляхів підвищення ефективності економічної діяльності, складання рейтингів, економічних обґрунтувань, підготовку аналітичних звітів, анотацій і оглядів [4];

– види усного професійно орієнтованого спілкування фахівців з економіки (монолог / діалог);

– комунікативні ситуації усного професійного спілкування фахівців з економіки: ведення переговорів, публічні виступи на нарадах, ознайомлення з результатами аналітичних операцій, проведення аудиту, звіт про результати аудиту, ведення діалогу з колегами, організацію роботи в колективі та ін. [12; 18; 19];

– комунікативні цілі й наміри, досягнення яких передбачає використання комунікативних стратегій інформування, самопрезентації, презентації, переконання, аргументації, спонукання, конфронтації, компромісу [17, с. 48] та компенсаторних стратегій [8; 11];

– лексичні знання – звукової та графічної форми слів загальної і галузевої лексики, термінів-слів і термінів-словосполучень, семантики слів, здатності слів мати синоніми, антоніми, омоніми, пароніми, стилістичної і соціокультурної забарвленості, схожостей і розбіжностей у лексичних системах рідної та англійської мов;

– мовний матеріал: лексичні одиниці (зокрема професійна лексика, терміни), лінгвосоціокультурний матеріал (норми і правила мовної поведінки, стратегії та моделі усного професійно орієнтованого спілкування, правила проведення зустрічей та перемовин, основи міжкультурного спілкування);

– засоби невербальної комунікації: жести, міміку, контакт очей та ін.;

– теми, проблеми, тексти;

– навчальні стратегії (пошуку, ідентифікації, аналізу інформації, оволодіння лексикою, запам'ятовування, та ін.).

Процесуальний компонент змісту формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх економістів включає:

– лексичні навички: рецептивні й репродуктивні;

– вправи для розвитку лексичних навичок;

– знання про лексичні навички;

– мовленнєві уміння, у контексті нашого дослідження – говоріння, а саме: діалогічного й монологічного мовлення;

– вправи для розвитку умінь говоріння;

– знання про уміння говоріння;

– навички й уміння оперувати лінгвосоціокультурним матеріалом;

– вправи для оволодіння лінгвосоціокультурним матеріалом, відповідні знання;

– уміння оперування комунікативними, компенсаторними й навчальними стратегіями;

– вправи для оперування комунікативними, компенсаторними й навчальними стратегіями, відповідні знання.

Висновки. Здійснений аналіз дозволяє констатувати, що опрацювання студентами включеного до предметного аспекту матеріалу й виконання ними включених до процесуального аспекту вправ забезпечує формування лексичної усвідомленості й глибше розуміння процесу формування у них англомовної лексичної компетентності в говорінні. Також це сприяє підвищенню ефективності навчання й мотивації студентів, оскільки професійний контекст активізує пізнавальні мотиви суб'єктів навчальної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у конструюванні підсистеми вправ для формування англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців з економіки.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики. Л.: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 281 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Видав. центр «Академія», 2004. 344 с.
3. Боднар С. В. Мовні й соціокультурні особливості англомовного економічного дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2015. № 19. Т. 1. С. 24–27.
4. Досьє професії: Економіст. URL: http://www.osvita.org.ua/articles/1163.html
5. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2011. 414 с.
6. Ковальська Н. А. Релевантність економічного дискурсу. *ІІ Міжн.наук.-практ. заочна конф. «Лінгвокогнітивні та соціокультурні аспекти комунікації»*. Острозька академія, 2013. URL: http://naub.oa.edu.ua/2013/relevantnist-ekonomichnoho-dyskursu.
7. Лут К. А. Жанрова типологія англомовного економічного дискурсу. URL: ttp://eir.zp.edu.ua/bitstream/123456789/1135/1/Lut_Genre_Typology.pdf.
8. Малюська З. В. Типові ситуації ділового спілкування для спеціалістів з економіки. URL: http://eprints.zu.edu.ua/1350/1/3.pdf.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
10. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411 с.
11. Онуфрів А. Р. Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні : дис… к. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 238 с.

12. Рудніцька К. В. Педагогічні умови формування професійної мовної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2013_1_11. pdf
13. Филлипс Л., Йоргенсен М. Дискурс анализ: теория и метод. Харьков: Гуманитар. центр, 2004. 336 с.
14. Цимбровська Х. І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні: автореф. дис. … к. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль: ТНПУ, 2017. 20 с.
15. Adam J.-M. Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue française*. 1987. № 74. P. 51–72.
16. Bronckart J.-P. Interaction, discours, signification. *Langue française*. 1987. № 74. P. 29–50.
17. Celce-Murcia M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Alcon Soler E., Safont Jorda M. 9 eds. Intercultural Language Use and Language Learning. Springer*, 2017. P. 41–57.
18. Frendo E. How to Teach Business English. L.: Longman, Pearson Education Ltd., 2005. 162 p.
19. Tarone E. Some thoughts of on the notion of "communication strategy". *Strategies in interlanguage communication.* Ed. by Faerch C. and Kasper G. L.: Longman, 1983. P. 61–74.
20. Tereshhuk V. Effective ways to semantization of foreign lexical units in the conditions of a virtual learning environment. URL: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19199- efektivni-sposobi-semantizaciï-inshomovnix-leksichnix-odinicv-umovax-virtualnogo-navchalnogo-seredovishha.html.
21. Wrangham-Briggs C. Talking language to subject teachers. *Modern English Teacher*. 2002. July. Vol. II. № 3. P. 5–12 (10).

References:

1. Batsevych, F. S. (2003). *Narysy z komunikatyvnoi linhvistyky* [Essays on communicative linguistics]. Lviv [in Ukrainian].
2. Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Basics of communicative linguistics]. Kyiv: Akademia [in Ukrainian].
3. Bodnar, S. (2015). Movni y sotsiokulturni osoblyvosti anhlomovnoho ekonomichnoho dyskursu [Language and socio-cultural peculiarities of English economic discourse]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Filolohiia,* 19 (1), 24–27 [in Ukrainian].
4. Dosie profesii: Ekonomist [Profession's File: Economist]. Retrieved from http://www.osvita.org.ua/articles/1163.html [in Ukrainian].
5. Zadorozhna, I. (2011). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy z praktychnoi movnoi pidhotovky* [Organization of prospective English language teachers' independent work within practical language training]. Ternopil [in Ukrainian].
6. Kovalska, N. A. (2013). Relevantnist ekonomichnoho dyskursu [Relevance of economic discourse]. *Linhvokohnityvni ta sotsiokulturni aspekty komunikatsii,* II mizhn.nauk.-prakt. zaochna konf. [Linguistic-cognitive and socio-cultural aspects of communication, II International scientific-practical extramural conference]. Retrieved from http://naub.oa.edu.ua/2013/relevantnist-ekonomichnoho-dyskursu [in Ukrainian].
7. Lut, K. A. (2021). Zhanrova typolohiia anhlomovnoho ekonomichnoho dyskursu [Genre typology of English economic discourse]. Retrieved from http://eir.zp.edu.ua/bitstream/123456789/1135/1/Lut_Genre_Typology.pdf [in Ukrainian].
8. Maliuska, Z. (2006). Typovi sytuatsii dilovoho spilkuvannia dlia spetsialistiv z ekonomiky [Typical situations of communication for economists]. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/1350/1/3.pdf [in Ukrainian].
9. Bihych, O. B., Borysko, N. F., & Boretska, H. E. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
10. Mykytenko, N. (2011). *Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliu* [Technology of building a foreign professional competence in prospective specialists of Sciences]. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].

11. Onufriv, A. (2017). *Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti maibutnikh marketolohiv u profesiino oriientovanomu usnomu spilkuvanni* [Building of English competence of prospective marketers in professionally-oriented communication]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
12. Rudnitska, K. (2013). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi movnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profiliu [Pedagogical conditions of building professional language competence of prospective economists]. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vnadps_2013_1_11.pdf [in Ukrainian].
13. Fillips, L., & Yorgensen, M. (2004). *Diskurs analiz: teoriya i metod* [Discourse analysis: theory and method]. Kharkiv [in Russian].
14. Tsymbrovska, Kh. (2017). *Metodyka formyvanya u maibutnikh likariv-pediatriv profesiino orientovanoi anglomovnoi kompetentnosti v usnomu spikyvani* [Methodology of building in prospective pediatricians' professionally-oriented English competence in oral speech]. (Abstract of Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
15. Adam, J.-M. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue française,* 74, 51–72 [in French].
16. Bronckart, J.-P. (1987). Interaction, discours, signification. *Langue française,* 74, 29–50 [in English].
17. Celce-Murcia, M. (2017). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning,* 41–57 [in English].
18. Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English.* L.: Longman, Pearson Education Ltd. [in English].
19. Tarone, E. (1983). Some thoughts of on the notion of "communication strategy". *Strategies in interlanguage communication,* 61–74 [in English].
20. Tereshhuk, V. Effective ways to semantization of foreign lexical units in the conditions of a virtual learning environment. Retrieved from http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19199-efektivni-sposobi-semantizaciï-inshomovnix-leksichnix-odinicv-umovax-virtualnogo-navchalnogo-seredovishha.html [in English].
21. Wrangham-Briggs, C. (2002). Talking language to subject teachers. *Modern English Teacher*, II (3), 5–12 (10) [in English].

Mykytenko N. O.,
orcid.org/0000-0003-4975-4404
Kotlovskyi A. M.,
orcid.org/0000-0001-6320-0235

ASPECTS OF THE CONTENT OF BUILDING ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN PROSPECTIVE ECONOMISTS' SPEAKING

The article substantiates the aspects of the content of building English lexical competence in prospective economists' speaking taking with regard for the essence and structure of this competence. The structure of lexical competence includes: lexical knowledge, perceptive and reproductive lexical skills and lexical awareness. The expedience of analysis of economists' professional discourse has been grounded; the findings of this analysis have been implemented in the content of building English lexical competence in speaking. It has been found out that on lexical level an English economic discourse is notable for the presence of general and specific terminology, inter-branch terminology, fixed term-collocations, business idioms and abbreviations of economics, economic neologisms, buzzwords, borrowings, verbal expressions of indicators, lexical synonyms and graphical formations. The subject-based component of the content of building English lexical competence in prospective economists' speaking encompasses dominant spheres and types of oral professionally-oriented communication of economists: professional roles, communicative strategies, communicative aims and purposes, lexical knowledge, language material, no-verbal means of communication, topics, issues and texts and learning strategies. A process-based component of the content of building English lexical competence in prospective economists' speaking entails: receptive and reproductive lexical skills, vocabulary exercises, abilities of dialogical and monological speeches, abilities and skills to use linguistic and socio-cultural material, exercises to master linguistic and socio-cultural material, knowledge, skills to apply communicative, compensatory and learning strategies, exercises to foster communicative, compensatory and learning strategies.

Key words: English lexical competence, lexical knowledge, lexical skills, lexical awareness, speaking, prospective economists, content of learning, subject-based aspect, process-based aspect.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Морська Л. І.

УДК 378.035.91
***DOI** https://doi.org/10.37915/pa.vi53.444*

***Савчук Б. П.**[*],*
orcid.org/0000-0003-2256-0845
***Вінтоняк О. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-0040-3582
***Ковальчук В. М.**[*],*
orcid.org/0000-0002-1292-6500

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГУ В ПІДВИЩЕННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід використання освітнього коучингу в розвитку професійної майстерності педагогів з акцентом на можливостях його адаптації до українського освітнього середовища. З'ясовано, що використання коучингу в царині освіти в зарубіжних країнах здійснюється на різних рівнях – загальнодержавному, регіональному, місцевому та окремих освітніх закладів. Для цього застосовуються апробовані організаційні форми (коуч-сесії, тренінги, вебінари, робота в педагогічних колективах тощо) та реалізуються масштабні психолого-педагогічні проєкти, які дають змогу перевірити ефективність коучингових моделей, технік і методик на практиці.

Предметно проаналізовано досвід продуктивного використання коучингу в 40-річній діяльності Освітнього тресту та Національного коледжу (Education Trust and the National College, CfBT), головного дослідно-експериментального майданчика Великої Британії; реалізацію моделі педагогічного коучингу на основі впровадження стратегічної комплексної навчальної програми в державній початковій школі Аберфойла Хаб (Aberfoyle Hub), розташованій у передмісті Аделаїди (південна Австралія); використання коучингу в підготовці викладачів вищої школи на прикладі реалізації експерименту «Школа та безперервний професійний розвиток», проведеного в 1980–1996 рр. Беверлі Шоверсом і Брюсом Джойсом за участю викладачів американських коледжів; результати експериментального дослідження турецького вченого Шенола Сезера, відповідно до яких використання технології освітнього коучингу в підготовці випускників до вступу до університетів виявилося ефективнішим, аніж традиційна методика проведення семінарів. Зроблено висновок, згідно з яким спеціально розроблені навчальні коучингові програми і проєкти за умов творчого застосування можуть бути ефективними в підвищенні педагогічної майстерності вчителів і викладачів різних типів освітніх закладів України.

Ключові слова: освітній коучинг, зарубіжний досвід, педагогічна майстерність, коучингові навчальні програми, професійно-педагогічна діяльність, саморозвиток, самооцінка, освітнє середовище.

[*]© ***Савчук Б. П.***
[*]© ***Вінтоняк О. В.***
[*]© ***Ковальчук В. М.***

Постановка проблеми. Використання коучингу у сфері освіти й педагогіки зарубіжних країн має низку особливостей. По-перше, це орієнтованість на роботу не зі здобувачами освіти, а передусім із кваліфікованими працівниками. По-друге, у роботі з освітянами акцентується на використанні коучингу, зокрема не на його застосуванні у викладанні навчальних дисциплін (як це бачимо в Україні), а для підвищення професійної майстерності, зокрема компетентності щодо виконання різних функційних обов'язків, формування особистісних якостей, поліпшення взаємин у педагогічних колективах тощо. По-третє, така діяльність реалізується на основі тісної співпраці урядових структур, місцевих органів влади, освітніх закладів, наукових установ та громадських асоціацій і фінансово-бізнесових інституцій. Завдяки цьому були напрацьовані унікальні моделі й технології коучингу, що стали важливим складником програм із підвищення кваліфікації кадрів освітян і професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Аналіз досліджень. У масиві наукової літератури з розвитку педагогічної майстерності значний інтерес становить доробок науковців (І. Зязюн, Л. Крамущенко, С. Логачевська, А. Мудрик, Р. Скульський, Г Сагач, О. Савченко, І. Синиця та ін.), які розкривають сутність і базові характеристики цього феномену. Водночас українські вчені-педагоги активно вивчають напрацювання зарубіжних теоретиків і практиків коучингу та можливості його використання для вдосконалення освітнього процесу в Україні (О. Відлацька, І. Голіяд, Н. Горук, О. Нежинська, С. Романова, О. Соколова, В. Тименко, Т. Чернова, О. Шевчук та ін.). Утім зарубіжний досвід використання коучингу в царині освіти загалом і розвитку педагогічної майстерності зокрема залишається майже не дослідженим.

Мета статті: дослідити зарубіжний досвід використання освітнього коучингу в розвитку професійної майстерності педагогів з акцентом на можливостях його адаптації до українського освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Використання коучингу в галузі освіти закордоння здійснюється на різних рівнях – загальнодержавному, регіональному, місцевому та окремих освітніх закладів. Для цього застосовуються апробовані організаційні форми (коуч-сесії, тренінги, вебінари, робота в педагогічних колективах тощо), реалізуються масштабні психолого-педагогічні проєкти, які дають змогу апробувати ефективність коучингових моделей, технік і методик на практиці.

Прикладом продуктивного використання коучингу на державному рівні є 40-річна діяльність Освітнього тресту та Національного коледжу (Education Trust and the National College, CfBT) – головного дослідно-експериментального майданчика Великої Британії, до якого входять 50 благодійних організацій, що надають «освітні послуги для суспільного блага країни». Під його протекторатом успішно реалізовано розроблену 2003 р. Національну стратегію, що визначила коучинг як ефективний засіб і технологію викладання й навчання в закладах освіти. Її основу становить напрацьована за участю науковців та фахівців-практиків низка моделей і програм на кшталт «Лідерство з середини», «Лідерство» та ін. Вони широко диференційовані, адже охоплюють питання від використання коучингу в індивідуальному спілкуванні вчителя і школи з учнем до комплексної підготовки фахівців вищої освіти рівня магістра [3].

Особливий інтерес становить дослідницький проєкт «Школа та безперервний професійний розвиток» («Schools and continuing professional development»)», реалізований зусиллями національної Агенції з навчання й розвитку шкіл, Кембриджського і Відритого університетів, інших освітніх інституцій. Покладені в його основу коучингові програми фокусують на підвищенні професійної майстерності педагогів, бо саме їх «навчання і розвиток… становлять стрижень вдосконалення школи та є засобом успішної підготовки здобувачів освіти і їхніх життєвих досягнень». Ключовими в освітньому процесі визначалися засади «реального самооцінювання»

та «розуміння навчальних потреб учня», адже саме вони допомагають досягти вагомих результатів у професійно-педагогічній діяльності [3].

Задля цього впроваджувалася низка коучингових освітніх програм, які передбачали створення умов, що уможливлюють викладачеві «відчувати і розвивати розуміння потреби інтеграції знань та навичок»; розширювати можливості застосування нової інформації в освітньому процесі та активізувати обмін досвідом із колегами; усвідомлювати потреби відмовитися від старих поглядів, стереотипів, які гальмують саморозвиток та оволодіння новими навчальними техніками [там само].

Цей проєкт реалізувався на основі двох «кейсів», що складалися з реальних обставин, теоретичних ідей і методичних блоків. Перший полягає в забезпеченні взаємозв'язку між навчанням учителя / викладача та навчанням учня / студента як «важливого важеля їхнього розвитку». Незважаючи на тип освітнього закладу, цей зв'язок має бути «постійним імперативом», що уможливлює цілеспрямоване підвищення навчальних досягнень здобувачів освіти та педагогів. Важливим підґрунтям для цього визначалися якісне планування та організація стосунків між ними, що забезпечують обопільну мотивацію і створення інтерактивного навчального середовища. Уміння педагогів визначати та реалізувати цілі управління цим процесом розглядалось як важливий компонент їхньої професійної компетентності. Формування за допомогою коучингу довірчих, відкритих професійних стосунків сприяло нарощуванню «соціального капіталу школи» та зміцненню її соціального авторитету [там само].

Другим «кейсом» було визначено оцінювання, яке часто визначає «порядок денний» професійної та навчальної діяльності педагогів і здобувачів освіти. Напрацьований у коучингу досвід уважався найбільш прийнятним й ефективним для перетворення подекуди болісного процесу оцінювання на продуктивний інструмент, що забезпечує зворотний зв'язок і тісну співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу – адміністрацією, викладачами, здобувачами освіти, громадськістю [там само].

Підбиваючи підсумки п'ятирічної реалізації цього дослідницького проєкту, організатори відзначили, що використання ідей і технологій коучингу в організації освітнього процесу буде корисним і результативним за умови врахування трьох важливих передумов. Перша – комплексність – означає, що застосування коучингу буде ефективним, якщо зміни торкатимуться всіх ланок функціонування закладу освіти: від адміністрування (менеджменту) до організації навчального процесу та усвідомлення педагогами і здобувачами освіти потреби постійного оновлення знань і самонавчання, поліпшення взаємин у педагогічних та учнівських колективах тощо. Друга передумова – диференційованість – передбачає врахування специфіки кожного типу освітнього закладу, у якому впроваджуються коучингові програми та особливості сформованих у ньому традицій (специфічне середовище, аура). Третя передумова – корегування процесу впровадження визначених в освітніх програмах компонентів, позаяк жодна стратегія не може заздалегідь урахувати весь комплекс суб'єктивних і об'єктивних обставин та нових викликів, що виникають на шляху їх реалізації [там само].

Показовим прикладом розроблення й реалізації моделі педагогічного коучингу на рівні окремого освітнього закладу є впровадження стратегічної комплексної навчальної програми в державній початковій школі Аберфойла Хаб (Aberfoyle Hub), розташованій в передмісті Аделаїди (південна Австралія). Навчання в ній хлопців і дівчат віком 5–13 років забезпечує півсотні учителів. Анонсована програма передбачає реалізацію двох цілей.

Перша мета полягала у «використанні коучингу як засобу нарощування вчителями власного потенціалу для досягнення успіху на основі підвищення мотивації до професійного самовдосконалення». Для цього зусилля професійних коучів спрямовуються на допомогу педагогам у рефлексії процесу навчання, на їхнє особистісно

професійне зростання, розвиток співпраці з учнями, використання в навчальній діяльності ефективних практик, орієнтованих на позитивні зміни в шкільній культурі [2].

Друга мета полягала в наданні вчителям допомоги в «постійному навчанні впродовж своєї кар'єри». Поряд із коучингом цьому сприяли такі види і компоненти педагогічного супроводу, як наставництво, спільне навчання, «підтримувальне планування» (допомога в плануванні навчального процесу), підвищення навичок із методики спостереження та оцінювання й використання даних про учнів тощо.

Основними компонентами стратегії реалізації означеної моделі стали: системні навчальні заходи тренерів щодо вдосконалення знань і навичок учителів з організації навчального процесу відповідно до власних потреб та інтересів учнів; профілювання класних кімнат для ефективного використання теорії і практики коучингу в організації навчання; допомога й підтримка вчителів у досягненні їхніх професійних і особистих цілей; постійний обмін ідеями та стратегіями з педагогами інших шкіл, викладачами вишів і наставниками [там само].

Цікавими й перспективними для впровадження в освітній процес ЗВО України та систему підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах і університетах є реалізовані в початковій школі Аберфойла Хаб навчальні проєкти, побудовані на засадах коучингу. До прикладу, проєкт «Ораторство в класі: стратегії ефективної розмови» передбачав обговорення й системне втілення в професійній діяльності таких практичних установок, як «Завжди поважай погляди один одного [колеги, учня тощо]»; «Будь готовим змінити свою думку»; «Спрямовуй зусилля на пошук спільної думки для досягнення згоди»; «Уточнюй та розвивай ідеї один одного» тощо. Вони впроваджувалися на основі комплексу коучингових інструментів, зокрема технік постановки «сильних запитань», «активного слухання» тощо [2].

Успішно реалізувався проєкт «Практика як складник культури навчання», що передбачав формування в педагогів навичок самооцінки професійної діяльності за допомогою «неформальних і формальних структур рефлексивної практики коучингу». У процесі його реалізації коучі спрямовували вчителів на досягнення своїх цілей, проведення ними системних спостережень за власною практичною діяльністю, їхню саморефлексію і самонавчання для усунення прогалин у педагогічній діяльності та мобілізації особистісного і професійного потенціалу [там само].

Проміжні результати реалізації цієї коучингової програми в школі Аберфойла Хаб засвідчили її доцільність і ефективність та потребу корекції з урахуванням специфіки освітнього середовища закладу і чергових вимог, викликів, які поставали перед педагогами й учнями.

Також становить інтерес досвід використання коучингу в підготовці викладачів вищої школи на прикладі реалізації масштабного експерименту «Школа та безперервний професійний розвиток», проведеного в 1980–1996 рр. Беверлі Шоверсом і Брюсом Джойсом за участю викладачів американських коледжів. Його мета полягала в перевірці гіпотези, згідно з якою регулярні (щотижневі) коучингові заняття (семінари) мали істотно підвищити методичний рівень викладання в коледжі. На них викладачі розробляли та апробували методики використання коучингових інструментів у викладанні навчального матеріалу, що згодом використовували в роботі зі студентами. Основна увага приділялася моделюванню й аналізу викладання навчального матеріалу з урахуванням запитів студентів та їхніх можливих реакцій на цей процес [1].

Теоретичною основою для розроблення такого підходу стали результати реалізованих у 70-х рр. XX ст. проєктів із моніторингу ефективності реалізації освітніх програм і стратегій у коледжах США. Вони показали, що студенти «лише на 10 % могли реалізувати те, чого навчилися». Випускники вишів відчували труднощі щодо використання практичних навичок роботи у сферах, у яких були дипломованими фахівцями. Це ускладнювало адаптацію до нових умов праці, спричиняло вимушену зміну місця праці [там само].

Спираючись на результати цих моніторингових досліджень, Б. Шоверс і Б. Джойсон розробили стратегію реалізації проєкту на двох етапах. На першому здійснювалася робота з підвищення фахової компетентності викладачів коледжів засобами коучингу. Навчання проводилося у невеликих групах, куди входили фахівці з різних галузей знань. Невдовзі з'ясувалося, що ефективність занять була вищою, коли після спеціальної самопідготовки в ролі коучів-викладачів були самі члени групи, аніж тоді, коли викладали коучі-фахівці, скеровані з інших шкіл або підприємств. Причина цього полягала в тому, що члени груп краще знали потреби й особливості колективів, тому налагоджували командну взаємодію на засадах партнерської взаємодопомоги та створювали належні умови для самонавчання – визначали його початкові й кінцеві цілі; етапи, умови, засоби їх реалізації, досягнення конкретно визначених результатів [1].

На другому етапі самі викладачі, зрозумівши переваги й отримавши досвід коучингового навчання, за допомогою організаторів експерименту почали впроваджувати модель «взаємного коучингу» (Peer Coaching) у процес професійної підготовки студентів. Мета цього етапу полягала у створенні таких умов, щоб здобувачі освіти отримали максимальну користь від навчання та могли спільно зростати, змінюватися, розвиватися.

За результатами дослідницько-експериментальної роботи було відпрацьовано чотири базові принципи реалізації концепції взаємного (командного) коучингу в навчальній діяльності студентів коледжів, які можуть бути цікавими й корисними для організації освітнього процесу у ЗВО України. Перший принцип полягає в потребі залучення всіх студентів академічної групи до взаємного коучингу, щоб кожен відчував себе повноцінним, активним, відповідальним членом навчальної команди. Їхні зусилля спрямовувалися на досягнення колективної згоди щодо: а) активної співпраці в реалізації змін, які вони спільно з викладачами мали здійснювати в організації процесу навчання; б) взаємної підтримки в цій діяльності, що передбачало спільне визначення навчальних цілей і планування їхнього досягнення; розроблення матеріалів для навчальних занять; в) узгодження цілей окремої навчальної команди із загальними цілями закладу освіти.

Другий принцип полягає в забезпеченні постійного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу на засадах коучингу. Для цього студенти та викладачі залучалися до спільного планування й оцінювання навчального процесу та визначення змісту, методів, форм і засобів його реалізації. Особлива увага має звертатися на досягнення стратегічних цілей через поступальну реалізацію окремих завдань зі здобуття чергових результатів.

Третій принцип – почергова зміна рольових функцій учасників взаємного (командного) коучингу, коли одні студенти виконували роль коуча, а інші – коучера (клієнта). Для обміну досвідом до такої діяльності залучалися здобувачі освіти з інших шкіл. Особливо ефективним у такій діяльності виявилося використання коучингової практики моніторингу результатів діяльності, яка на відміну від традиційної шкільної системи оцінок не «карала», не «пригнічувала» студентів, а мотивувала, стимулювали їхню працю, розвивала відповідальність і взаємодопомогу.

Четвертий принцип утверджував у думці, що спільна робота учасників командного коучингу ширша і важливіша, аніж звичні професійні наради та інструктажі. Процес співпраці на засадах коучингу є продуктивнішим і ефективнішим для успішної навчальної діяльності, аніж формалізовані види роботи, які не забезпечували рівноправних суб'єкт-суб'єктних взаємин і реальної участі студентів у розв'язанні практичних завдань [1; 5].

За підсумками проєкту «Школи та безперервний професійний розвиток» визначено рекомендації щодо використання командного коучингу в удосконаленні освітнього процесу в коледжах, які залишаються актуальними для організації освітнього процесу у ЗВО України. Вони передбачають: а) активне використання викладачами ідейних засад та інструментарію коучингу для того, щоб навчити студентів «будувати

свою інтелектуальну незалежність»; здатність міркувати і самостійно розв'язувати різні (життєві, навчальні тощо) проблеми; компетентно систематизувати й опрацьовувати потужний потік інформації і різного роду даних, орієнтуватися й свідомо поводитися в сучасному інформаційному просторі; б) цілеспрямоване, системне проведення такої діяльності на основі чіткого плану та можливості його оперативного корегування за потреби; в) планування діяльності на основі чіткого структурованого підходу (для цього викладачі мають шукати відповіді на запитання «У чому вбачаються основні особисті цілі в роботі зі студентами?»; «Яку роль і місце посідає ваш навчальний курс у загальній фаховій підготовці студентів?»; «Чи співзвучні їхні зміст і завдання?»; «Яких цілей у вашій діяльності необхідно досягти в перші шість навчальних тижнів, яких упродовж року?»; г) створення з викладачів, адміністрації і студентів дослідницьких груп із командного коучингу для моніторингу того, як упровадження ініціатив, інновацій (ідей, технік, методів) позначається на ефективності навчального процесу, як вони сприймаються педагогами і студентами та впливають на їхню професійну й навчальну працю та поведінку тощо [1; 5].

Як розвиток реферованого проєкту в перспективі суспільних викликів XXI ст. розглядаємо результати експериментального дослідження турецького вченого Шенола Сезера. У теоретичному вимірі він спирається на положення, згідно з яким освітній коучинг органічно інтегрує «все найкраще», що дає досвід коучингу та сучасної системи освіти загалом. Завдяки ефективним методикам освітній коучинг уможливлює зібрати та систематизувати достовірну інформацію про навчальний процес, ухвалювати ефективні рішення щодо підвищення якості та налагодження продуктивних взаємин між його учасниками – освітнім коучем, викладачем, студентами [4].

Зважаючи на це, Ш. Сезер емпірично дослідив вплив освітнього коучингу на навчальну мотивацію учнів. Експериментальною базою дослідження стали 60 випускників середньої школи, які готувалися вступити до університету. Були зібрані дані з двох вибірок: 30 учнів, які пройшли п'ятимісячну підготовку за методикою освітнього коучингу, та 30 учнів, які брали участь у семінарі з академічної мотивації. Зіставлення результатів засвідчило, що технологія освітнього коучингу була ефективнішою, аніж традиційна методика проведення семінарів [там само].

Статистично доведена перевага зумовлювалася методичним потенціалом коучингу, який пропонує педагогові арсенал ефективних інструментів, що дають змогу здобувачеві освіти збирати інформацію, перевіряти її достовірність та застосовувати для самостійного вироблення рішень і висновків щодо оптимізації навчальної діяльності. У процесі експерименту Ш. Сезер перетворив академічну аудиторію на «ігрове поле», де абітурієнти діяли як єдина команда, яку викладач-тренер на основі встановлення взаємних довірливих дружніх робочих стосунків умілo мотивував і стимулював не традиційними розповідями і формальними вказівками, а продуманою системою запитань, що допомагали самостійно виявляти й легко виправляти помилки, уникаючи навчального стресу. Таким чином, випускники першої групи мали важливу перевагу, бо завдяки непомітній, але реальній дієвій допомозі коуча самостійно, усвідомлено, мотивовано готувалися до вступних іспитів та уникали притаманного цьому процесу стресового стану, який негативно позначається на навчальних результатах. Така форма роботи виявилася ефективнішою, ніж улаштовані для учасників другої групи семінари, де їм за традиційними методиками давали готові знання [там само].

Висновки. Зарубіжний досвід засвідчує значні потенційні можливості використання коучингу для підвищення професійної майстерності педагогів. Представлені приклади свідчать, що успіх цієї справи можуть забезпечити спеціально розроблені навчальні коучингові програми і проєкти. Вони мають ураховувати характер чинної системи освіти, яка ґрунтується на директивних засадах та філософії і технології коучингу, що здатний гармонізувати взаємини учасників освітнього процесу на основі

врахування їхніх цілей, потреб, інтересів та мобілізувати зусилля на досягнення визначених цілей і бажаних результатів.

Перспективним є проведення експериментальних досліджень, які б творчо апробували зарубіжний досвід використання освітнього коучингу в розвитку професійної майстерності педагогів та визначили доцільність і особливості його використання в реаліях освітнього середовища України.

Список використаних джерел:

1. Joyce B., Showers B. Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of School Renewal. 2nd ed. White Plains, *New York*: Longman. 1995. URL: https://www.unrwa.org/sites/ /joyce_and_showers_coaching_as_cpd.pdf
2. Pedagogical Coaching – Aberfoyle Hub Primary School Pedagogical Coaching – Aberfoyle Hub Primary Schoo, 2021. URL: https://www.ahs.sa.edu.au.
3. Pedder D., Store A., Opfer V. D. Schools and continuing professional development (CPD) – State of the Nation research project, a report commissioned by the Training and Development Agency for Schools, Cambridge University and the Open University. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/242118392_Schools_and_continuing_professional_development_CPD_in_England_-_State_of_the_Nation_research_project.
4. Sezer Ş. The effects of educational coaching on students' academic motivation, error-oriented motivation and educational stress. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2016. December. P. 850–855.
5. Showers B., Joyce B. The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership.* 1996. V. 53. N. 6. URL: https://pedagogyofconfidence.net/wp-content/uploads/2021/08/joyce_showers_peer_coaching.pdf

References:

1. Joyce, B., & Showers, B. (1995). Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of School Renewal. White Plains, New York: Longman. Retrieved from https://www.unrwa.org/sites/ /joyce_and_showers_coaching_as_cpd.pdf [in English].
2. Pedagogical Coaching (2021). Aberfoyle Hub Primary School Pedagogical Coaching – Aberfoyle Hub Primary Schoo. Retrieved from https://www.ahs.sa.edu.au [in English].
3. Pedder, D., Storey, A., & Opfer, V. D. (2008). Schools and continuing professional development (CPD) – State of the Nation research project, a report commissioned by the Training and Development Agency for Schools, Cambridge University and the Open University. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242118392_Schools_and_continuing_professional_development_CPD_in_England_-_State_of_the_Nation_research_project [in English].
4. Sezer, Ş. (2016). The effects of educational coaching on students' academic motivation, error-oriented motivation and educational stress. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 850–855 [in English].
5. Showers, B., & Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53, 6. Retrieved from https://pedagogyofconfidence.net/wp-content/uploads/2021/08/joyce_showers_peer_coaching.pdf [in English].

Savchuk B. P.,
orcid.org/0000-0003-2256-0845
Vintonyak O. V.,
orcid.org/0000-0003-0040-3582
Kovalchuk V. M.,
orcid.org/0000-0002-1292-6500

FOREIGN EXPERIENCE IN USING COACHING TO ENHANCE PEDAGOGICAL EXPERTISE

Foreign experience in the utilization of educational coaching for the development of professional skills among educators with a focus on its adaptability to the Ukrainian educational context has been analyzed in the article. It has been established that coaching is employed at various levels in the field of education in foreign countries, including national, regional, local, and individual educational

institutions. Established organizational forms such as coaching sessions, training sessions, webinars, collaborative work in pedagogical teams, among others, are used for this purpose. Additionally, large-scale psychological and pedagogical projects are implemented to test the effectiveness of coaching models, techniques, and methods in practice.

Specifically, the article delves into the productive use of coaching in the 40-year history of the Education Trust and the National College (CfBT), the principal research and experimental institution in the United Kingdom. It also examines the implementation of a pedagogical coaching model based on the introduction of a comprehensive strategic educational program in the Aberfoyle Hub State Primary School, located in the suburbs of Adelaide, South Australia. Furthermore, it explores the use of coaching in the preparation of higher education instructors, using the example of the "School and Continuous Professional Development" experiment conducted between 1980 and 1996 by Beverly Showers and Bruce Joyce, with the participation of instructors from American colleges. The article also discusses the results of an experimental study conducted by Turkish scholar Şenol Sezer, which suggests that the use of educational coaching technology in preparing graduates for university admission is more effective than traditional seminar methods.

In conclusion, it is suggested that specially designed educational coaching programs and projects, when creatively applied, can be effective in enhancing the pedagogical expertise of teachers and instructors in various types of educational institutions in Ukraine.

Key words: educational coaching, foreign experience, pedagogical expertise, coaching educational programs, professional-pedagogical activity, self-development, self-assessment, educational environment.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 378:001.147:355.23(045)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.431*

Шоробура І. М.*,*
orcid.org/0000-0003-3728-7968
Севрук В. А.*,*
orcid.org/0000-0001-9170-4940

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК

Педагогічну культуру майбутнього офіцера сухопутних військ визначено як складне інтегративне соціально-психологічне утворення, що характеризується певним ступенем володіння військово-педагогічною теорією і практикою, досвідом виховання і навчання військових. Викладачами використовувалися методи, в основі яких – активна міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу. Широко застосовується метод кейсів.

Для мотивації та залучення майбутніх офіцерів до процесу розроблення кейсів відзначалися важливі переваги використання кейс-методу, що має переваги перед традиційним навчанням, щоб мотивувати майбутніх офіцерів сухопутних військ до створення комплексу власних кейсів із чітко окресленою метою вирішення актуальних проблем. У процесі обговорення курсанти визначали основні характеристики, що свідчать про вмотивованість і спрямованість майбутніх офіцерів на формування педагогічної культури. Навчання відбувається на засадах співпраці партнерів у процесі інтерактивної взаємодії учасників вивчення гуманітарних дисциплін. Ураховуються принципи методу кейсів

* © ***Шоробура І. М.***
* © ***Севрук В. А.***

Важливими аспектами розроблення кейсу є спрямування курсантів на врахування актуальності презентованої проблеми, відповідність змісту і темі занять з гуманітарної дисципліни, своєчасність вирішення поставлених завдань. Потрібно враховувати різні рівні в розробленні кейсів – аналітичний; концептуальний; презентаційний. Визначено певні класифікаційні ознаки кейсів, щоб сконцентрувати увагу майбутніх офіцерів сухопутних військ на цільовому призначенні розроблених завдань.

Використання кейс-методу у формуванні педагогічної культури майбутніх офіцерів поєднує різні інтерактивні форми й методи проведення занять із гуманітарних дисциплін.

Ураховувалося наукове тлумачення кейс-методу, який дослідники розглядають на методологічних засадах як складану динамічну, синергетичну систему, в яку інтегровано інші методи наукового пізнання (моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, аналогія; методи опису, класифікації; ігрові, інші інтерактивні методи).

Ключові слова: майбутній офіцер, кейс-метод, педагогічна культура.

Постановка проблеми. В умовах змін у системі оборони України професійна підготовка військових фахівців з вищою освітою розглядається як одна з головних інвестицій у розвиток людського капіталу.

Удосконалення військової освіти передбачає наближення військових спеціальностей до громадянських аналогів, гуманітаризацію та індивідуалізацію навчання, підвищення рівня педагогічної культури випускників. Військову освіту розглядаємо як процес професійної підготовки майбутніх офіцерів сухопутних військ. Педагогічну культуру майбутнього офіцера визначено як складне інтегративне соціально-психологічне утворення, що характеризується певним ступенем володіння військово-педагогічною теорією і практикою, досвідом виховання і навчання військових, розвитком особистості офіцера як педагога. Викладачами гуманітарних дисциплін комплексно використовувалися методи, в основі яких – активна міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу: лекція-бесіда – «діалог з аудиторією», лекція – аналіз конкретних ситуацій, лекція з використанням зворотного зв'язку, семінар-дискусія на основі взаємонавчання, методи круглого столу, мозковий штурм, дебати, семінар-дослідження; методи «лабіринту дій» і послідовних ситуацій, метод кейсів.

Аналіз досліджень. Проблеми модернізації професійної військової освіти та підготовки до майбутньої військово-професійної діяльності розглядали Г. Артюшин, М. Кабачинський, О. Васильєв, К. Горячева, О. Євсюков, А. Зельницький, В. Радецький, В. Телелим, О. Торічний, Ю. Черних та ін. Дослідники акцентують увагу на різних аспектах педагогічної культури майбутніх офіцерів (А. Галімов, Н. Гупан, О. Діденко, В. Зелений, Є. Литвиновський, О. Предиткевич, Ю. Сердюк, М. Тарнавський, В. Шевчук, І. Яремчук та ін.), науковці наголошують на важливості вдосконалення освітнього простору у вищій школі через інноваційну спрямованість в організації професійної підготовки майбутніх офіцерів (С. Горбачевський, К. Горячева, В. Рижиков, І. Романюк).

Мета статті – проаналізувати використання кейс-методу у формуванні педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ.

Виклад основного матеріалу. Щоб активізувати навчально-пізнавальну діяльність курсантів і слухачів, більшість інтерактивних завдань створювалися самими учасниками, які відображали у змісті інтеракцій найактуальніші проблеми міжособистісної взаємодії у військовому колективі з дотриманням педагогічної культури офіцерського корпусу. Так, для опрацювання змодельованих інтерактивних ситуацій в означеному контексті використовувався метод кейсів, який дослідники визначають як групову форму організації інтерактивного навчання [3, с. 344], за якою всі учасники беруть активну участь у вирішенні окреслених проблем і безпосередньому обговоренні змодельованих службово-професійних, ділових, комунікативних ситуацій і завдань.

Кейс-метод було запропоновано М. Шевером, Ф. Едеєм та К. Єйтсом і вперше застосовано 1910 року в Гарвардській бізнес-школі [5]. Кейс-метод – це навчання з допомогою аналізу конкретних ситуацій. Особливість методу полягає в тому, що кейс-стаді – створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя [1, с. 24]. Кейс-метод – метод, який полягає у використанні конкретних випадків для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень. Кейс-метод – опис конкретної ситуації з реального життя. Робота з кейсами містить у собі знайомство з умовами, рішення та презентацію [4, с. 120]. Використання кейс-методів сприяє розвитку вмінь логічно мислити; мислити від протилежного; знаходити нові способи, варіанти рішень; сприймати ситуації новизни; відходити від стандартів [2, с. 26].

Важливим є той факт, що кожен курсант створював власну базу таких кейсів, мав змогу презентувати їх для обговорення в групі, доповнював свої напрацювання іншими варіантами кейсів, які обговорювалися в групі. Таким чином концентрувалася увага на основних проблемах, поняттях, процесах, базових положеннях, дотичних до проблеми формування педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ, активізувалася творча робота й мисленнєва діяльність курсантів, формувалися навички самоосвіти, уміння працювати з ідентичною навчальною інформацією з різних гуманітарних дисциплін і використовувати її в доречних ситуаціях службово-професійної діяльності.

Для мотивації та залучення майбутніх офіцерів до процесу розроблення кейсів спочатку через обговорення викладачами відзначалися важливі переваги використання кейс-методу як особливого виду опанування навчального матеріалу та формування відповідних умінь і навичок, що має переваги перед традиційним навчанням, щоб мотивувати майбутніх офіцерів сухопутних військ до створення комплексу власних кейсів із чітко окресленою метою вирішення актуальних проблем.

1. Навчання переноситься не на оволодіння готовими знаннями з окремих гуманітарних дисциплін, а на їх пошук, продукування, сепарування основного, використання в нових умовах, що дає змогу учасникам сформулювати концентроване визначення понять, які дотичні до сутності педагогічної культури (наприклад, культура, педагогічна культура, педагогічна майстерність, спілкування, комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, емпатійність та ін.). Таким чином відбувається зосередження уваги курсантів не на значному обсягу навчального матеріалу, а лише на базових положеннях, поняттях, які використовуються у процесі вивчення різних гуманітарних дисциплін. Наприклад, означені поняття є ключовими у вивченні дисциплін «Основи військового управління», «Психологія лідерства військовослужбовців», «Військова педагогіка та психологія», «Військова педагогіка та психологія», «Соціально-психологічні технології управління військовими колективами», «Методичні аспекти військово-педагогічного процесу», «Психологічна підготовка особового складу», «Тренінгові технології в навчанні та вихованні військовослужбовців» та ін.

За таких умов кожен майбутній офіцер мав змогу обрати різні ситуаційні завдання для кейсу, в яких актуалізовано особистісні та професійні проблеми у формуванні педагогічної культури.

У процесі обговорення курсанти визначали основні характеристики, що свідчать про вмотивованість і спрямованість майбутніх офіцерів сухопутних військ на формування педагогічної культури. Так, аргументували доцільність:

– набуття психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, оволодіння передовим педагогічним досвідом людства, що сприяло формуванню науково-методологічного світогляду, усвідомленню цілей, принципів, змісту, методів і форм педагогічної діяльності офіцера;

– проведення творчого пошуку способів вирішення ситуаційних педагогічних завдань;

– досягнення досконалості в службово-професійній і педагогічній діяльності з метою вибору оптимального стилю та методів виконання офіцерами службових обов'язків в умовах сучасного розвитку суспільства на основі систематичного проведення рефлексії та самооцінки власних досягнень і рівня сформованості педагогічної культури.

2. Навчання відбувається на засадах співпраці партнерів у процесі інтерактивної взаємодії учасників вивчення гуманітарних дисциплін, позаяк упроваджуються демократичні засади в навчанні. Ураховувалися принципи методу кейсів, а саме:

– принцип партнерства, співробітництва з усіма учасниками, колективного обговорення ситуації, взаємодії;

– принцип зміни ролі педагога з трансляції знань до організації самостійного набуття необхідного контенту навчального матеріалу, що розкриває сутність педагогічної культури;

– принцип перетворення науково обґрунтованого педагогічного досвіду з виявлення педагогічної культури в міжособистісній взаємодії на особистісний досвід, який майбутні офіцери зможуть використовувати у службово-професійній діяльності;

– принцип креативності, що «передбачає вдосконалення змісту кейсу і перетворення заняття в індивідуально виготовлений неповторний продукт» [3, с. 346].

Важливими аспектами для розроблення кейсу є спрямування курсантів на врахування актуальності презентованої проблеми, відповідність змісту й темі занять з гуманітарної дисципліни, своєчасність вирішення поставлених завдань у контексті формування педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ:

– перший рівень – аналітичний – передбачає формулювання проблеми, ураховуючи її актуальність, своєчасність, відповідність теми заняття (наприклад, чи потрібно у майбутніх офіцерів формувати педагогічну культуру); курсанти використовують знання з різних гуманітарних дисциплін;

– другий рівень – концептуальний: проблема чітко сформульована, а учасники самостійно визначають найбільш оптимальний серед альтернативних варіантів моделей міжособистісної взаємодії у військовому колективі з виявленням педагогічної культури;

– третій рівень – презентаційний: курсанти пропонують, обґрунтовують і демонструють власний варіант інтерактивного ситуаційного завдання для обговорення в групі; оцінюють і визначають найоптимальніший і вносять рекомендації для вирішення таких завдань у свої робочі зошити, що розширює їхні кейси з формування педагогічної культури.

Важливим підсумком підготовки матеріалу для кейсів майбутніми офіцерами є використання ними вже відомих понять, процесів, явищ, засвоєних у процесі вивчення різних гуманітарних дисциплін; оцінювання викладачами рівня підготовки курсантів до розроблення власних кейсів; групове оцінювання інформаційної та практичної значущості кейса для його використання в майбутній службово-професійній діяльності офіцерів. Відтак джерелами розроблення кейсів як інтелектуального продукту й результату творчої діяльності є:

– наука, зокрема матеріали з гуманітарних дисциплін;

– навчальна практика, де курсанти спочатку апробують уміння й навички міжособистісної взаємодії у змодельованих інтерактивних ситуаціях на високому рівні педагогічної культури, використовуючи теоретичну підготовку з гуманітарних дисциплін;

– життя, що дає змогу вибрати і презентувати проблемні ситуації, які іноді спостерігаються у військовому колективі, для аналізу й вибору ефективних шляхів службово-професійної поведінки на високому рівні педагогічної культури.

Визначено певні класифікаційні ознаки кейсів, щоб сконцентрувати увагу майбутніх офіцерів на цільовому призначенні розроблених завдань:

– *науково-дослідні* кейси, розроблення яких передбачає здійснення дослідницької діяльності, що дає змогу творчо підійти до створення кейсу як моделі для отримання нового знання про сутність ситуації і дії в ній; дослідити можливе виконання певних ролей у розробленій інтерактивній ситуації міжособистісної взаємодії, презентувати, обґрунтувати доцільність виконання певних дій на високому рівні педагогічної культури (спрямовує курсантів на використання дослідницьких методів моделювання, експерименту, інтерпретації);

– *навчальні кейси*, у яких домінує навчальна функція; майбутні офіцери збирають тестові завдання для перевірки та самоперевірки засвоєння матеріалу з гуманітарних дисциплін стосовно педагогічної культури, які доцільно використовувати в процесі усвідомлення особливостей створеної ситуації, що формує здатність курсантів поглиблено аналізувати сутність і наукове підґрунтя конкретних фрагментів службово-професійних дій у міжособистісній взаємодії на належному рівні педагогічної культури;

– *практичні кейси*, у яких відображаються реальні практичні ситуації службово-професійної взаємодії майбутніх офіцерів сухопутних військ на різних рівнях (з підлеглими, іншими офіцерами тощо), що потребують демонстрації високого рівня педагогічної культури і, незважаючи на певну «штучність», містять найбільш важливі та реальні життєві елементи діяльності офіцерів і відтак потребують авторського підходу до вирішення кожного фрагмента таких ситуацій, що спонукає курсантів до глибоко аналізу кейса, вибору оптимального варіанта виконання професійних дій на основі сформованих знань і вмінь з гуманітарних дисциплін;

– *комплексні кейси*, у яких поєднується спільна мета у вирішенні кількох завдань; це так звані діючі моделі ситуації, коли навчальна мета зводиться до тренінгу учасників, закріплення їхніх знань, умінь і навичок поведінки, дій, ухвалення рішень у процесі вирішення ситуацій, і тому такі кейси мають бути максимально наочними й деталізованими, позаяк виконують комплекс функцій – інформаційну, гносеологічну, навчальну, виховну, дослідницьку, проєктивну, прогностичну, креативну, організаційну, синергетичну, кооперативну, комунікативну та ін. [3, с. 351].

Ураховувалося, що використання кейс-методу у формуванні педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ поєднує різні інтерактивні форми й методи проведення занять з гуманітарних дисциплін. Відтак робочі зошити мали вигляд взаємопов'язаної сукупності авторських, презентованих, апробованих на заняттях і аргументованих щодо ефективності кейсів. І викладачами, і курсантами враховувалися рекомендації, конкретизовані в навчально-методичному посібнику щодо поетапності розроблення кейсів:

– аналіз та підготовка чіткого плану і змісту кейсу, що відповідає темі заняття з певної гуманітарної дисципліни;

– проведення апробації обов'язкових складників кейсу (опитувальників, тестів, ситуативних завдань, що відповідають конкретній темі чи питанню вирішення певної проблеми в службово-професійній діяльності майбутніх офіцерів на високому рівні педагогічної культури), що дає змогу застосовувати комплексний підхід до структурування кейсу, поєднати теоретичну і практичну підготовку курсантів із гуманітарних дисциплін, інтегрувати міжнаукове, міждисциплінарне та міжкафедральне узгодження форм організації навчання та його проблемо-практичну зорієнтованість;

– оформлення основного варіанта кейсу та його обговорення:

1) між викладачами – щоб обґрунтувати доцільність використання різних педагогічних технологій, методичних прийомів; уникнути повторення матеріалу

та ситуацій у процесі вивчення різних гуманітарних дисциплін і сприяти акцентуванню уваги учасників;

2) у підгрупах з 3-4 осіб курсантів, а надалі у всій групі – з метою визначення шляхів удосконалення, доповнення, й визначення оптимального варіанта авторських розробок кейсів;

3) між викладачами і курсантами – для демонстрації можливостей демократичного стилю управління навчальним і виховним процесом (який можуть засвоїти майбутні офіцери для налагодження міжособистісних відносин з підлеглими); для рецензування, спрямування на доопрацювання кейсів і затвердження остаточного варіанта;

– презентація кейсу в процесі вивчення конкретної гуманітарної дисципліни;

– аналіз і порівняння отриманих результатів з очікуваними, встановлення рівнів виявлення курсантами педагогічної культури, узагальнення ефективності організованої інтерактивної взаємодії в групі тощо.

Таким чином, ураховувалося наукове тлумачення кейс-методу, який розглядають на методологічних засадах як «складну динамічну, синергетичну систему, в яку інтегровано інші методи наукового пізнання, зокрема моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, аналогія, а також методи опису, класифікації, ігрові, інші інтерактивні методи, які виконують запрограмовані цільові завдання [3, с. 357].

Висновки. Використання кейс-методу сприяє формуванню педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ. Перспективними напрямками подальшого дослідження є поглиблення теоретичних засад у розумінні сутності педагогічної культури майбутніх офіцерів сухопутних військ із використанням інтерактивних форм, методів і технологій навчання; модернізація процесу вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах із використанням можливостей сучасних педагогічних технологій.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні технології навчання від А до Я / упор. Валентина Волканова. Київ: Шкільний світ, 2011. С. 24.
2. Лакоцька М. Освоїмо за кроком крок цей незвичайний кейс-урок!: Кейс-технологія: зміст та види методів, особливості їх використання. *Учитель початкової школи*. 2018. № 11. С. 25–31.
3. Методологія наукової діяльності, 2008.
4. Педагогічний глосарій / упоряд. В. В. Волканова. Київ: Шкільний світ, 2011. С. 120.
5. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (Casestudy) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології*: кол. моногр. Київ: МАУП, 2005. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm

References:

1. Volkanova, V. (2011). Innovatsiini tekhnolohii navchannia vid A do Ya [Innovative learning technologies from A to Ya]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
2. Lakotska, M. (2018). Osvoimo za krokom krok tsei nezvychainyi keis-urok!: Keis-tekhnolohiia: zmist ta vydy metodiv, osoblyvosti yikh vykorystannia [Let's master this unusual case lesson step by step!: Case technology: content and types of methods and features of their use]. *Uchytel pochatkovoi shkoly,* 11, 25-31 [in Ukrainian].
3. Metodolohiia naukovoi diialnosti [Methodology of scientific activity]. (2008) [in Ukrainian].
4. Volkanova, V. (2011). Pedahohichnyi hlosarii [Pedagogical glossary]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
5. Surmin, Yu. P. (2005). Metod analizu sytuatsii (Casestudy) ta yoho navchalni mozhlyvosti [Method of analyzing situations (Casestudy) and its educational possibilities]. *Hlobalizatsiia i Bolonskyi protses: problemy i tekhnolohii.* Retrieved from http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968
Sevruk V. A.,
orcid.org/0000-0001-9170-4940

THE USE OF THE CASE METHOD IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL CULTURE OF FUTURE OFFICERS OF THE GROUND FORCES

The pedagogical culture of the future officer of the ground forces is defined as a complex integrative socio-psychological education, characterized by a certain degree of mastery of military-pedagogical theory and practice, experience of education and training of the military. Teachers used methods based on active interpersonal interaction of participants in the educational process. The case method is widely used.

To motivate and involve future officers in the case development process, important advantages of using the case method are noted, which has advantages over traditional training, to motivate future officers of the ground forces to create a set of their own cases with a clearly defined goal of solving current problems. During the discussion, the cadets identified the main characteristics that testify to the motivation and focus of future officers on the formation of pedagogical culture. The principles of the case method are taken into account.

Important aspects for the development of the case are directing the cadets to take into account the relevance of the presented problem, the correspondence of the content and topic of classes in the humanitarian discipline, the timeliness of solving the tasks. It is necessary to take into account different levels in the development of cases: analytical, conceptual and presentational. Certain classification features of the cases are determined in order to focus the attention of future officers of the ground forces on the purpose of the developed tasks.

The use of the case method in the formation of the pedagogical culture of future officers combines various interactive forms and methods of conducting classes in humanitarian disciplines.

The scientific interpretation of the case method is taken into account, which researchers consider on methodological grounds as a complex dynamic, synergistic system into which other methods of scientific knowledge are integrated (modelling, system analysis, problem method, imaginary experiment, analogy; methods of description and classification; game, other interactive methods).

Key words: future officer, case method, pedagogical culture.

Дата надходження статті: 05.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378.147:[338.488.2:640.4]
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.427*

Бурак В. Г.*,*
orcid.org/0000-0001-5097-6536

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ: ХІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті акцентовано увагу на важливості характеристики основних етапів наукового дослідження підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та узагальнення його результатів, висвітленні перебігу наукового дослідження щодо з'ясування педагогічного інструментарію формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, з'ясовано його результати й сформульовано висновки. Методи дослідження: аналіз наукової та методичної літератури з проблеми дослідження; анкетування, спостереження, аналіз творчих робіт, порівняння, ранжування, розроблення таблиць; аналіз та узагальнення отриманих у процесі дослідження даних. Висвітлено хід наукового дослідження

* © ***Бурак В. Г.***

підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, що здійснювалося трьома етапами – теоретико-констатувальним, експериментально-практичним, узагальнювально-упроваджувальним. Складником наукового дослідження став педагогічний експеримент, спрямований на перевірку ефективності розроблених змісту, форм, методів підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти.

Вагомість проведеного наукового дослідження та означеної практичної роботи полягає в розробленні електронних НМК для навчальних дисциплін, які поширено в архіві-репозитарії ХДУ (eKhSUIR.kspu.edu) відкритого освітнього середовища, сертифікатних короткострокових програм міждисциплінарного спрямування, інтерактивного словника «Кулінарний словник для рестораторів», підручника «Стандартизація, метрологія, сертифікація та управління якістю», методичних рекомендацій. Платформою для апробації інноваційних ідей дослідження стала спеціально створена «Навчальна лабораторія ресторанних технологій», а також діяльність наукового гуртка «Смаки Херсонщини».

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що обґрунтовані педагогічні умови й запропоновані методики передбачають систематичну, цілеспрямовану роботу ЗВО зі здобувачами освіти, а також належну співпрацю науково-педагогічних працівників зі стейкхолдерами, провідними фахівцями сфери обслуговування, інтегроване використання можливостей формальної, неформальної й інформальної освіти та забезпечують реалізацію авторської методичної системи підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи задля досягнення результату – готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Стаття буде корисною для науково-педагогічних працівників під час створення навчальних посібників, методичних рекомендацій з фахово орієнтованих дисциплін, студентами у процесі підготовки науково-дослідних і кваліфікаційних робіт, наукових і творчих проєктів тощо.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні фахівці, готельно-ресторанна справа, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Професійна підготовка є провідним чинником повноцінного розвитку, досягнення соціальної успішності та кар'єрної реалізації майбутніх фахівців. Актуальність означеної проблеми полягає в подоланні суперечностей, що виникають між об'єктивною потребою українського ринку праці у високопрофесійних фахівцях готельно-ресторанної справи та фрагментарністю й безсистемністю знань, недостатнім рівнем сформованості умінь щодо розв'язання професійних завдань у реальних умовах роботи підприємств сфери обслуговування в сучасних економіко-соціальних умовах; потенційною можливістю закладів вищої освіти (ЗВО) щодо підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанного господарства та невисокою здатністю науково-педагогічних працівників до втілення в життя ідей і недостатнім рівнем наявного науково-методичного забезпечення цього процесу; спрямованістю вищої освіти на європейську інтеграцію в нових умовах четвертої промислової революції та недостатнім урахуванням позитивних здобутків світового теоретичного та практичного досвіду під час професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; потребою майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в поглибленому вивченні й апробації зарубіжного практичного досвіду та відсутністю фінансових можливостей і матеріально-технічної бази для їхньої реалізації; потребою комплексної інтегрованої підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи зі сформованими твердими та м'якими навичками й несформованим теоретико-методологічним підґрунтям для її реалізації.

Аналіз досліджень. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців відображені у працях С. Алєксєєвої, С. Гвоздій, І. Гевка, І. Добренко, Д. Кільдерова, Г. Романової, О. Плахотнік, Т. Плачинди, Л. Пуховської та ін. Разом із тим соціальна значущість професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО

за недостатньої теоретичної та практичної розробленості означеної проблеми та виявлених об'єктивних суперечностей зумовили вибір теми статті, у якій представлено основні етапи проведеного дослідження та його результати, узагальнено наукові пошуки, репрезентовані в попередніх авторських наукових публікаціях.

Мета статті: схарактеризувати основні етапи наукового дослідження підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та узагальнити його результати.

Виклад основного матеріалу. Наукове дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО реалізовувалося за трьома етапами – теоретико-констатувальним, експериментально-практичним та узагальнювально-упроваджувальним. Стисло схарактеризуємо зміст цих етапів.

На *теоретико-констатувальному* етапі дослідження було розкрито актуальність проблеми в контексті запитів української економіки та психолого-педагогічної науки; здійснено аналіз стану дослідженості проблеми у психолого-педагогічній теорії та практиці; визначено критерії готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності та проведено констатувальний етап педагогічного експерименту; визначено основні педагогічні умови формування в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи готовності до професійної діяльності.

Під час теоретико-констатувального етапу дослідження насамперед було уточнено сутність, зміст і структуру феномену «професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти», який ототожнено з організованим, неперервним і цілеспрямованим процесом формування й розвитку в студентів професійних компетентностей, здійснюваним у ЗВО різних форм власності та спрямованим на здобуття здобувачами освіти кваліфікацій згідно з освітньо-професійними програмами освітніх рівнів «бакалавр» і «магістр» для забезпечення успішного виконання посадових обов'язків, конкурентоспроможності, професійної мобільності, комплексного вирішення проблем і генерування ідей у сфері обслуговування, а також критичного й системного мислення, креативного оновлення, удосконалення, стійкості та гнучкості [1, с. 92].

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної та літератури з професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в ЗВО; здійснено теоретичне обґрунтування структурних компонентів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, визначення критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності; проаналізовано сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО; розроблено концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; спроєктовано та теоретично обґрунтовано методичну систему підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту в анкетуванні брали участь 812 майбутніх фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 241 «Готельно-ресторанна справа» галузі знань 24 «Сфера обслуговування» із шести ЗВО України, 115 викладачів із восьми ЗВО України, 25 стейкхолдерів – керівників підприємств готельно-ресторанного господарства Херсонської області. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили актуальність і доцільність проєктування методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з урахуванням сучасної модернізації як самого готельно-ресторанного бізнесу, так і осучаснення освітнього процесу у ЗВО.

Педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО визначено такі: «створення в ЗВО освітньо-наукового середовища, його систематичної модернізації; упровадження дуального освітнього процесу через взаємодію бізнес-сектору із ЗВО; цифровізація вищої професійної освіти та підвищення

цифрової компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи для цифрової трансформації суспільства; інтеграція освіти й науки в професійній підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; імплементація трансверсальності освітнього простору в професійну підготовку майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи» [8, с. 57].

Експериментально-практичний етап наукового дослідження пов'язаний із визначенням змісту формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності; методикою професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи; здійсненням апробації методик на базі експериментальних закладів освіти.

Уважаємо, що одним із найдієвіших способів формування в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи готовності до професійної діяльності є розроблення й апробація освітньо-професійних програм дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» (першого (бакалаврського) рівня вищої освіти): «Технологія продукції ресторанного господарства», «Основи кулінарної майстерності», «Товарознавство та контроль якості продуктів харчування», «Гігієна і санітарія в галузі», «Стандартизація, сертифікація і метрологія», «Міжнародні стандарти якості готельно-ресторанного бізнесу», «Організація ресторанного господарства» тощо, а також організація та проведення навчальних, виробничих практик через упровадження дуального освітнього процесу через узаємодію бізнес-сектору із ЗВО.

На експериментально-практичному етапі наукового дослідження також здійснено обґрунтування форм, методів, засобів і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти. На основі власного практичного досвіду, а також викладачів кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету розроблено систему здійснення освітнього процесу з професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в очній, дистанційній та змішаній формах. Фундаментальну роль відведено фахово орієнтованим дисциплінам, названим раніше, що відіграли роль системотвірної основи формування професійної компетентності фахівців готельно-ресторанної справи на грунті особистісно орієнтованої методології, забезпечення професійної спрямованості фахової підготовки та спільності аксіологічних детермінант.

Наприклад, освітній процес із підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи за використання формальної освіти передбачав застосування очної (офлайн), дистанційної (онлайн) та змішаної форм здобуття освіти, що відбувалося в таких *видах занять*: лекція-презентація, лекція-візуалізація, лекція – обмін досвідом, проблемна лекція, практичне заняття, лабораторне заняття, майстер-клас, індивідуальне заняття, індивідуальні консультації, навчальні дискусії, мозковий штурм, колоквіум, онлайн-тренінг. Під час здійснення освітнього процесу в режимі *онлайн* послуговувалися такими *методами викладання та навчання*: творчий, проблемно-пошуковий, аналіз ситуацій, індивідуальні практичні завдання (розроблення технологічних карт страв і приготування у домашніх умовах із дотриманням технологій), аналіз конкретних ситуацій, воркшопи, нетворкінги; у процесі *навчання офлайн* використовували електронні тексти та публікації, мультимедіа, відеофільми, індивідуальні відеоролики презентацій, сюжети, відеокасти, створення ментальних мап, презентацій, текстів, ведення блогів, «понятєвий ланцюжок», наукове прогнозування, метод антиципації, аналіз ситуацій (кейсів), дискусійне коло, виступи, рекламні відеоролики тощо.

Засоби навчання онлайн пов'язані із застосовуванням підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів, обладнання, навчальних кабінетів, лабораторій у ЗВО; реальними об'єктами на виробництві (структурними підрозділами ресторанів, готелів, комплексів відпочинку тощо), *навчально-пізнавальна діяльність офлайн* можлива за використання комп'ютерів, комп'ютерних систем і мереж, графічних засобів, програмного забезпечення (для підтримки дистанційного навчання, інтернет-тестування в середовищі KSU Online), приладів та обладнання, віртуальних кабінетів і лабораторій, онлайн-платформ неформальної

освіти (KSU Online, Прометеус, Всеосвіта, Освіта Нова), YouTube, вебфорумів, навчальних каналів, новин, програм, програмного забезпечення (інтернет-опитування, віртуального ресторану, для створення комп'ютерної графіки, моделювання); інтернет-сторінки готельно-харчових комплексів (їдалень, буфетів, ресторанів, готелів («RUBA HUB» м. Херсона), сайтів Міжнародної організації зі стандартизації, ДП «Херсонстандартметрологія» тощо.

Професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи здійснювалася за використання *технологій викладання та навчання*. Так, навчання в *онлайн-форматі* передбачало застосування відповідних технологій – професійно спрямованих, особистісно орієнтованих, розвивального навчання, групової навчальної діяльності, дослідження в навчанні, інноваційних, інтерактивних, ігрових, моделювання фахових ситуацій із використанням іноземної мови під час лекцій, практично-лабораторних занять, проблемних, концентрованого й розвивального навчання, колективної розумової діяльності, персоніфікованого навчання, моделювання професійної діяльності; навчально-пізнавальна діяльність *офлайн* – інформаційно-комунікаційних (віртуальної реальності та моделювання, трансляції онлайн-ресторану, онлайн-готелю), зовнішнього стандартизованого тестування, мультимедійних, цифрових (онлайн-конференцій із репрезентацією групових практичних/дослідницьких проєктів), зовнішнього тестування, змішаного, диференційованого, програмованого, модульного навчання, проєктування (захисту індивідуальних проєктів – складання схеми виробництва кулінарної продукції, на яку розробляються технічні умови, аналітична записка), змішаних, диференційованих тощо.

Формувальний етап педагогічного експерименту (складник експериментально-практичного етапу наукового дослідження) був спрямований на з'ясування ефективності запропонованого змісту, методик, форм, методів, технологій здійснення освітнього процесу з професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в ЗВО.

Рівень впливу запропонованого організаційного, змістового, методичного інструментарію у процесі формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності визначався за відповідними *критеріями*. Так, визначено критерії (ціннісно-особистісний, гносеологічно-системний, технологічно-діяльнісний, здоров'язбережувальний) з виокремленням показників готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

До показників *ціннісно-особистісного критерію* віднесено вольову саморегуляцію та здібності провадити діяльність у професії типу «людина – людина», гуманістичні ціннісні орієнтири; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності, досягнення соціуму й закономірності розвитку предметної сфери; соціально відповідальну й свідому діяльність, реалізацію прав і обов'язків як члена суспільства, опанування цінностями громадянського суспільства, верховенством права в Україні; орієнтацію у співдіяльності із замовником готельно-ресторанних послуг на забезпечення довгочасних стосунків; якість надаваних послуг; налаштованість на співробітництво з персоналом і клієнтами; навички цінувати та поважати різноманітність і мультикультурність.

До показників *гносеологічно-системного критерію* віднесено здатність до дослідження пізнання, визначення ефективних шляхів досягнення достовірного знання; здатність систематично навчатися та засвоювати значний обсяг новітніх знань завдяки навичкам використання цифрових технологій; абстрактне мислення, аналіз і синтез, узагальнення й систематизацію; командну роботу; знання законів розвитку сфери обслуговування, стосунки із замовниками готельно-ресторанних послуг, знання міжнародних стандартів якості та традицій гостинності; наявність навичок спілкування державною та іноземними мовами.

Показниками *технологічно-діяльнісного критерію* є знання предметної сфери та специфіки професійної діяльності, організації сервісно-виробничого процесу згідно з вимогами й потребами замовників готельно-ресторанних послуг та його результативності; здатність формувати й реалізовувати ефективні зовнішні і внутрішні контакти в закладах

сфери обслуговування; здатність до управління закладом чи його підрозділом; здатність розробляти нові послуги та використовувати інноваційні технології; уміння розроблення, просування, реалізації та організовування надання готельно-ресторанних послуг з урахуванням різних груп клієнтів; навички розкриття, окреслення й визначення вартості особливостей, прикметних рис й ознак якості пропонованих продуктів і надаваних послуг; навички створення концепцій розвитку підприємств, формулювання бізнес-ідеї; навички з планування, управління й контролю діяльності суб'єктів готельно-ресторанного бізнесу.

Показники *здоров'язбережувального критерію* пов'язані з усвідомленням здоров'я як загальнолюдської цінності; стійкими пізнавальними інтересами в галузі охорони здоров'я; основами соціального і психічного здоров'я, основними профілактичними заходами, пов'язаними зі збереженням здоров'я, шляхами і засобами підтримки та підвищення працездатності, фізичним і духовним самовдосконаленням; умінням ведення здорового способу життя, виробленням персонального плану життєдіяльності та здоров'язбереження; формуванням навичок стресостійкості, мінімізацією негативного впливу емоційних перевантажень, шкідливих звичок; витривалістю, високою працездатністю; навичками здійснення безпечної майбутньої професійної діяльності; когнітивним аспектом (знання про функції сучасної сім'ї; сутність відповідального батьківства; вимоги до репродуктивного здоров'я), емоційно-ціннісним (позитивними мотиваційними настановами на створення сім'ї, народження дитини; емпатією; потребою в спілкуванні та міжособистісній взаємодії), поведінково-діяльнісним аспектом (умінням гармонійно взаємодіяти з оточенням; набуттям умінь зміцнювати репродуктивне здоров'я та здійснювати належне сімейне виховання) [6, с. 36–37].

Було здійснено аналіз результатів визначення рівнів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності за окремими критеріями.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав застосування таких методів дослідження, як анкетування, спостереження, написання творчих робіт, експертного оцінювання тощо. Наведемо окремі отримані дані. Ґрунтовний аналіз відповідей майбутніх фахівців шести ЗВО України дозволяє зробити висновок щодо доцільності запровадження студентоцентрованості освітньо-наукового середовища професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи через створення умов для розбудови індивідуальної навчально-наукової траєкторії, стажування та практично спрямованої діяльності; цифровізації освітнього процесу та зростання цифрової компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи для забезпечення диджиталізації суспільства; формування крос-культурної особистості здобувача освіти через здатність і готовність сприймати спільне й відмінне в культурній розмаїтості замовників готельно-ресторанних послуг через урегулювання непорозумінь, «зіткнень» або конфліктів культур; трансверсальність як методологічний орієнтир різноплановості, мультикультурності, мультифункційності та багатовимірності завдяки врахуванню специфічності особливостей і можливостей певних соціокультурних груп, спрямованих на розвиток функційної грамотності замовників освітніх послуг; модернізацію освітнього процесу через удосконалення освітньої системи – цілей, змісту, методів, форм, засобів, технологій навчання, якості й контролю програмових результатів навчання – досягнень студентів.

Основними завданнями, що розв'язувалися на *узагальнювально-упроваджувальному* етапі дослідження (контрольний етап експерименту), були такі: проаналізувати результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо виявлення впливу педагогічних умов та запропонованого змістового й методичного забезпечення формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності; порівняти рівні сформованості готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності до та після формувального етапу педагогічного експерименту; забезпечити впровадження результатів наукового дослідження.

Порівняння рівнів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності на початку й наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту представлено в таблиці 1.

Порівнюючи отримані у процесі формувального етапу педагогічного експерименту результати, можемо стверджувати про ефективність запропонованих педагогічних умов та змістового й методичного забезпечення формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. Дані таблиці свідчать про позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності: хто досягнув високого (творчого) й середнього рівнів сформованості, тих стало більше, ніж на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Натомість кількість здобувачів освіти, які мають низький рівень сформованості готовності до професійної діяльності, помітно зменшилося.

Таблиця 1

Абсолютні показники рівнів готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності, осіб

Критерії	Групи	Рівні					
		творчий		середній		низький	
		До експери-менту	Після експери-менту	До експери-менту	Після експери-менту	До експери-менту	Після експери-менту
Ціннісно-особистісний	КГ	31	43	159	182	212	177
	ЕГ	33	71	161	211	216	128
Гносеологічно-системний	КГ	17	27	187	204	198	171
	ЕГ	19	73	188	229	203	108
Технолопічно-діяльнісний	КГ	19	38	159	188	224	176
	ЕГ	23	63	171	217	216	130
Здоров'язбережу--вальний	КГ	45	59	189	232	167	141
	ЕГ	48	77	145	259	134	74

* *Контрольна група – 402 особи; експериментальна група – 410 осіб.*

Вагомість проведеного наукового дослідження та означеної практичної роботи полягає в розробленні електронних НМК для навчальних дисциплін, які поширено в архіві-репозитарії ХДУ (eKhSUIR.kspu.edu) відкритого освітнього середовища, сертифікатних короткострокових програм міждисциплінарного спрямування, інтерактивного словника «Кулінарний словник для рестораторів», підручника «Стандартизація, метрологія, сертифікація та управління якістю», методичних рекомендацій. Платформою для апробації інноваційних ідей дослідження стала спеціально створена «Навчальна лабораторія ресторанних технологій», започатковано діяльність наукового гуртка «Смаки Херсонщини», де здобувачі, спираючись на зібрані варіанти історичних рецептів страв регіону, відтворили аутентичні страви Херсонщини з локальними продуктами.

Уважаємо, що розроблений та експериментально перевірений педагогічний інструментарій має сприяти формуванню в майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи *професійної компетентності*, що є комплексом *інтегральної, загальних* («м'які»: культурологічна, морально-етична, полікультурна, соціальна, здоров'язбережувальна, громадянська, релігієзнавча, світоглядна, цивілізаційна, художньо-естетична, логічна, мовно-комунікативна, полілінгвальна, риторична, психолого-фасилітативна, емоційно-інтелектуальна, самоосвітня, критичного мислення, креативна, інформаційно-цифрова, медіакомпетентність, інклюзивна, рефлексивна) і *спеціальних* («тверді» фахові: конкретно-професійна, правова, інтерактивна, науково-дослідницька, експериментально-проєктна,

екологічна, інструментально-аналітична, дискурсивна, технічна, технологічна, соціально-економічна, лідерсько-управлінська, моніторингово-діагностична, прогностично-моделююча, форсайт, сталості тощо) компетентностей.

Готовність майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи до фахової діяльності забезпечується через запровадження розробленої авторської методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЗВО, що представлена у структурній моделі, зумовлена потребами суспільства та вимогами роботодавців щодо сформованої готовності до професійної діяльності.

Висновки. Процеси в сучасній вищій професійній освіті зумовлюють важливість підготовки кваліфікованих майбутніх фахівців для потреб української економіки. Схарактеризоване в статті наукове дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічного інструментарію формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив, що обґрунтовані педагогічні умови й запропоновані методики передбачають систематичну, цілеспрямовану роботу ЗВО зі здобувачами освіти, а також належну співпрацю науково-педагогічних працівників зі стейкхолдерами, провідними фахівцями сфери обслуговування, інтегроване використання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти та забезпечують реалізацію авторської методичної системи підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи задля досягнення результату – готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності.

Ефективність формування готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності потребує здійснення освітнього процесу на засадах педагогіки співробітництва та особистісно орієнтованого підходу: вироблення спільних цілей, підходів, висновків під час розгляду проблем, зокрема тих, які стосуються майбутньої професійної діяльності; формування суб'єкта власного життя, який уміє робити вибір та нести за нього відповідальність. Методи, що застосовуються в цьому процесі, мають бути цікавими для сучасних здобувачів освіти, спрямовувати їх на самостійний пошук відповідей на життєво важливі питання.

Отримані результати дослідження можуть бути використані науково-педагогічними працівниками під час створення навчальних посібників, методичних рекомендацій з фахово орієнтованих дисциплін; здобувачами вищої освіти під час підготовки науково-дослідних і кваліфікаційних робіт, наукових і творчих проєктів, а також в організації освітнього процесу в режимі синхронного й асинхронного проведення занять; зібраний комплекс діагностичних методик може бути успішно реалізовано в моніторингу якості підготовки здобувачів освіти.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності в закладах вищої освіти. Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконаленні системи неперервного фахового розвитку, модернізації освітніх програм для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, більш широкого використання цифрових технологій та інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи та їхнього подальшого розвитку в освіті впродовж життя.

Список використаних джерел:

1. Бурак В. Г. Досвід професійної підготовки фахівців готельно-ресторанного господарства в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 29. Т. 1. С. 88–92.
2. Бурак В. Г. Методологічні підходи до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 13–20.
3. Бурак В. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в сучасних економічних умовах. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. № 35. Том 1. С. 276–282.
4. Бурак В. Г. Компоненти готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Педагогічні науки.* 2021. № 94. С. 57–65.
5. Бурак В. Г. Принципи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.).* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2021. № 47. С. 102–110.
6. Бурак В. Г. Критерії та показники готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. № 80. С. 35–39.
7. Бурак В. Г. Рівні готовності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до професійної діяльності. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.).* Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2021. № 49. С. 122–130.
8. Бурак В. Г. Методична система професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогічні науки*. 2021. №96. С. 54–60.
9. Kashyna G., Nazarova K., Burak V. Development of scientific and natural competence of technology teachers in the system of postgraduate education by means of information and communication support. *Edukacja – Technika – Informatyka.* 2019. № 4 (30). P. 151–155.

References:

1. Burak, V. H. (2020). Dosvid profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv hotelno-restorannoho hospodarstva v zakladakh vyshchoi osvity [Experience of professional training of specialists in hotel and restaurant industry in higher educational establishments]. *Innovatsiina pedahohika,* 29 (1), 88–92 [in Ukrainian].
2. Burak, V. H. (2020). Metodolohichni pidkhody do doslidzhennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy [Methodological approaches to the study of professional training of future specialists in hotel and restaurant business]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 3, 13–20 [in Ukrainian].
3. Burak, V. H. (2021). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v suchasnykh ekonomichnykh umovakh [Special aspects of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in modern economic conditions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk,* 35 (1), 276–282 [in Ukrainian].
4. Burak, V. H. (2021). Komponenty hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy do profesiinoi diialnosti [Readiness components of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity]. *Pedahohichni nauky,*1, 94, 57–65 [in Ukrainian].
5. Burak, V. H. (2021). Pryntsypy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v zakladakh vyshchoi osvity [Principles of professional training of future specialists in hotel and restaurant business in higher education establishments]. *Pedahohichnyi almanakh*, 1, 47, 102–110 [in Ukrainian].
6. Burak, V. H. (2021). Kryterii ta pokaznyky hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy do profesiinoi diialnosti [Criteria, indicators and preparedness levels of future hotel and restaurant specialists for professional activity]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy,* 80, 35–39 [in Ukrainian].
7. Burak, V. H. (2021). Rivni hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy do profesiinoi diialnosti [Readiness levels of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity]. *Pedahohichnyi almanakh*, 49, 122–130 [in Ukrainian].

8. Burak, V. H. (2021). Metodychna systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy [Methodic system of professional training of future specialists in hotel and restaurant business]. *Pedahohichni nauky*, 96, 54–60 [in Ukrainian].
9. Kashyna, G., Nazarova, K., & Burak, V. (2019). Development of scientific and natural competence of technology teachers in the system of postgraduate education by means of information and communication support. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4 (30), 151–155 [in English].

Burak V. G.,
orcid.org/0000-0001-5097-6536

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS: PROGRESS AND RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH

The article focuses on the importance of characterizing the main stages of scientific research on the training of future specialists in hotel and restaurant business and summarizing its results, highlighting the course of scientific research on the clarification of pedagogical tools for the formation of future specialists' in hotel and restaurant business readiness for professional activity, its results are clarified and conclusions are formulated.

Research methods are the analysis of scientific and methodical literature on the research problem; survey, observations, analysis of creative works, comparison, ranking, development of tables; analysis and generalization of the data obtained in the research process.

The course of scientific research on the training of future specialists in hotel and restaurant business, which was carried out in three stages, is highlighted: theoretical-ascertaining, experimental-practical and generalizing-implementation. The component of the scientific research was a pedagogical experiment aimed at checking effectiveness of the developed content, forms, and methods of training future specialists in hotel and restaurant business in higher educational institutions.

The significance of the conducted scientific research and the determined practical work lies in the development of electronic educational-methodical complex for educational disciplines, which are distributed in the archive-repository of Kherson State University (eKhSUIR.kspu.edu) of the open educational environment, short-term certificate programs of interdisciplinary orientation, the interactive dictionary "Culinary Dictionary for Restaurateurs", the textbook "Standardization, metrology, certification and quality management" and methodical recommendations. The specially created "Educational Laboratory of Restaurant Technologies" became a platform for testing innovative research ideas, and the activities of the scientific group "Tastes of Kherson Region" were launched.

The analysis of the results of the pedagogical experiment showed that justified pedagogical conditions and proposed methods provide for the systematic, purposeful work of higher educational institutions with students, as well as proper cooperation of scientific and pedagogical workers with stakeholders, leading specialists in the service sector, integrated use of opportunities for formal and informal education and provide implementation of the author's methodical system of training future specialists in hotel and restaurant business in order to achieve the result - readiness of future specialists in hotel and restaurant business for professional activity. The article will be useful for scientific and pedagogical workers during creation of training manuals, methodological recommendations for professionally oriented disciplines, students in process of preparing scientific research and qualification works, scientific and creative projects, etc.

Key words: professional training, future specialists, hotel and restaurant business, higher educational institution.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Федорченко Т. Є.

УДК 811.111'36/'25
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.448

Валько К. В.[*]**,**
orcid.org/0000-0002-9746-018X
Кузьмич В. І.[*]**,**
orcid.org/0000-0002-8150-3456
Кузьмич Л. В.[*]**,**
orcid.org/0000-0002-6727-9064
Савченко О. Г.[*]**,**
orcid.org/0000-0003-4687-5542

ЕЛЕМЕНТИ ГРАФІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ МЕТРИЧНИХ ПРОСТОРІВ

У статті акцентується, що під час вивчення теорії метричних просторів здобувачами вищої освіти фізико-математичних та інженерних спеціальностей виникають труднощі з розумінням основних співвідношень між окремими точками та множинами точок конкретного метричного простору. Звертається увага на те, що труднощі в засвоєнні студентами відповідного матеріалу значною мірою пов'язані з фактичною відсутністю геометричної інтерпретації цих понять у різних метричних просторах. Для полегшення засвоєння основних понять цієї теорії у статті пропонується використовувати геометричну інтерпретацію та цифрову візуалізацію властивостей взаємного розміщення точок метричного простору. Констатується, що геометричні властивості метричних просторів доцільно демонструвати студентам на прикладах евклідових просторів першого, другого та третього порядків. Наголошується, що властивості взаємного розміщення точок простору можуть значно змінюватись зі зміною його метрики, що пояснюється зміною внутрішньої геометрії простору. У статті наведено приклади такої зміни.

Розглядаються приклади геометричної інтерпретації окремих понять метричного простору залежно від зміни метрики цього простору. Геометрична інтерпретація, звичайно, зводиться до порівняння цих понять із відповідними їх інтерпретаціями в евклідових просторах першого, другого та третього порядків. Це дає можливість наочно побачити зміну внутрішньої геометрії метричного простору в разі, коли його метрика не є метрикою евклідового простору. Така інтерпретація демонструє відмінності між евклідовою та неевклідовими геометріями, що покращить їх розуміння студентами.

Матеріал статті побудовано на прикладах простих метричних просторів, для розуміння яких достатньо змісту шкільного курсу математики. Тому цей матеріал можна використати під час викладання математики в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: метричні простори, метрика, геометрична інтерпретація, заклади вищої освіти, заклади загальної середньої освіти, профільний рівень навчання, позакласна робота з математики.

Постановка проблеми. Вивчення метричних просторів студентами базується на фундаментальному понятті відстані між двома точками простору, яке було введене в розгляд у вигляді аксіом метричного простору французьким математиком Морісом Рене Фреше 1906 року. На початку вивчення теорії метричних просторів наводиться достатня кількість прикладів таких просторів, включно з одновимірним, двовимірним і тривимірним евклідовими просторами. Геометрична інтерпретація взаємного розміщення точок таких просторів реалізується відповідно на одновимірній, двовимірній

[*]© ***Валько К. В.***
[*]© ***Кузьмич В. І.***
[*]© ***Кузьмич Л. В.***
[*]© ***Савченко О. Г.***

і тривимірній прямокутних (декартових) системах координат. Ці системи координат знайомі студентам зі шкільного курсу математики, і геометрична інтерпретація взаємного розміщення точок у цих просторах не викликає в них особливих труднощів. Відповідно це сприяє розумінню студентами відповідних співвідношень між точками евклідових просторів більш високих порядків, хоча конкретної геометричної інтерпретації ці співвідношення не мають. При цьому, як правило, зберігається термінологія, пов'язана з відповідними співвідношеннями в евклідових просторах першого, другого і третього порядків.

Якщо метричний простір не є евклідовим, то, як правило, геометрична інтерпретація взаємного розміщення точок цього простору не розглядається. Це пов'язано зі значною зміною геометрії простору, й основні геометричні поняття, якими студенти звикли оперувати у шкільному курсі математики, набувають зовсім інших форм і властивостей. Зокрема, студентам слід пояснювати, що прямі лінії можуть перетворюватися на криві, обмежені геометричні об'єкти можуть перейти в необмежені, можуть порушуватися властивості паралельності та перпендикулярності прямих і таке інше. Інколи геометричні властивості таких просторів суперечать нашим природним уявленням про навколишнє середовище. Усе це значно ускладнює розуміння студентами теорії метричних просторів.

У цій статті нами наведено приклади геометричної та графічної інтерпретацій взаємного розміщення точок в окремих класичних метричних просторах, які не є евклідовими. Ці простори мають достатньо просте означення відстані між їхніми точками. Для розуміння цих означень студентам достатньо знань зі шкільного курсу математики, які мають просту і зрозумілу навіть для учнів середніх класів геометричну інтерпретацію. Це дає можливість використати геометричні властивості евклідових просторів у геометричній інтерпретації властивостей окремих неевклідових просторів. Крім того, стає можливим простежити зміну геометрії певного простору під час зміни його метрики, що значно полегшує засвоєння студентами елементів неевклідових геометрій, які вивчаються ними в курсі основ геометрії.

Аналіз досліджень. Серед досліджень, присвячених питанням геометризації метричних просторів, слід виокремити фундаментальні монографії М. Берже [8] та Д. Бураго [10], у яких викладено основні положення та найновіші дослідження з метричної геометрії. Значні досягнення в цьому напрямку належать К. Менгеру [14] та Л. Блюменталю [9]. Серед вітчизняних робіт, присвячених різноманітним питанням геометризації метричних просторів, можна відзначити роботи А. Довгошей [3], С. Галущак [2], В. Кузьмича [4; 5], О. Савченко [15; 16]. Питання візуалізації геометричних властивостей метричних просторів розглядалися в роботах І. Ленарт [12; 13], К. Валько [1], В. Кузьмича [11]. Питання впровадження елементів теорії метричних просторів у шкільний курс математики та позакласну роботу з математики розглядалися в дисертації І. Следзинського [7]. Ця стаття є логічним продовженням наукової роботи «Використання елементів геометрії під час вивчення студентами метричних просторів» [6].

Мета статті – полегшити здобувачам вищої освіти фізико-математичних та інженерних спеціальностей засвоєння основних положень і набуття геометричних компетентностей під час вивчення теорії метричних просторів та функціонального аналізу. Матеріал статті відкриває можливість цифровізації навчального процесу під час викладання математики в закладах загальної середньої освіти та ознайомлення їх здобувачів з основами неевклідових геометрій.

Виклад основного матеріалу. Під час викладення подальшого матеріалу будемо уникати складних математичних означень і розрахунків, звертаючи більше уваги на методи інтерпретації та візуалізації геометричних властивостей метричних просторів. Усі необхідні означення, формули та розрахунки наведено в іншій нашій праці [6].

Здобувачів вищої освіти доцільно ознайомити з поняттям прямолінійного розміщення точок метричного простору, акцентувавши, що три точки M_1, M_2, M_3 метричного простору X, з метрикою (відстанню) ?? розміщені прямолінійно в цьому просторі, якщо відстань між двома з них дорівнює сумі відстаней від третьої точки до цих двох точок: ??(M_1, M_2) =??(M_1, M_3)+??(M_2, M_3), або коротше: ??$_{12}$ =??$_{13}$+??$_{23}$. Якщо будь-які три точки множини A точок метричного простору X розміщені прямолінійно у цьому просторі, то будемо казати, що множина A прямолінійно розміщена у просторі X.

У зазначеній праці ([6]) розглянуто приклад чотирьох точок $M_1(0;1)$, $M_2(0;-1)$, $M_3(-1;0)$, $M_4(1;0)$, які у двовимірній декартовій (прямокутній) системі координат (у двовимірному евклідовому просторі R^2) лежать у вершинах квадрату з довжиною сторони $\sqrt{2}$. За відстань між двома точками цього простору беруть довжину відрізка, який з'єднує ці точки. Тобто в цьому просторі виконуються рівності ??$_{13}$ =??$_{23}$ =??$_{24}$ =??$_{14}$ = $\sqrt{2}$, а також ??$_{12}$ =??$_{34}$ = 2 (рис. 1).

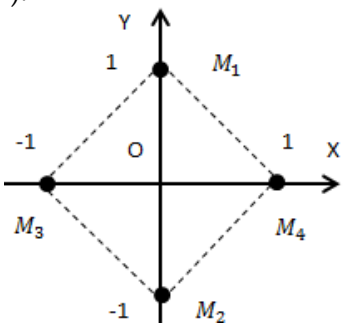

Рис. 1. Положення точок M_1, M_2, M_3 у просторі R^2

Відстань між точками $M_1(x_1; y_1)$ і $M_2(x_2; y_2)$ координатної площини можна вибрати інакше – наприклад, за формулою:

$$??_{12} = max\{|x_1 - x_2|;\ |y_1 - y_2|\},$$

і такий простір позначають R_0^2. Якщо за цією формулою вирахувати відстані між точками M_1, M_2, M_3, M_4, то будемо мати ??$_{12} = 2$, ??$_{13} = 1$, ??$_{14} = 1$, ??$_{23} = 1$, ??$_{24} = 1$, ??$_{34} = 2$ [16]. У цьому разі легко перевірити, що будь-які три з цих точок прямолінійно розміщені, а отже, усі чотири точки прямолінійно розміщені у просторі R_0^2. Цей приклад вказує на зміну геометричних властивостей простору при зміні його метрики (викривлення простору). Одночасно слід акцентувати увагу студентів на тому, що цей приклад вказує на існування неевклідової геометрії й демонструє певні її метричні властивості. Цей приклад можна проілюструвати студентам також і наочно. Зокрема, якщо за точки простору взяти точки кола радіусом $R = \frac{2}{??}$, довжина якого буде дорівнювати чотирьом, а за відстань між двома його точками вибрати довжину найменшої з двох дуг кола, які з'єднують ці точки, то точки M_1, M_2, M_3, M_4 будуть розміщені на кінцях двох взаємно перпендикулярних діаметрів цього кола (рис. 2).

Рис. 2. Інтерпретація прямолінійного розміщення точок M_1, M_2, M_3, M_4 у просторі R_0^2

Незважаючи на подібність розміщень точок M_1, M_2, M_3, M_4 в обох випадках, їх сутність значно відрізняється. На рис. 2 усі точки кола розміщені прямолінійно у просторі R_0^2. Це демонструє зміну геометрії простору при зміні його метрики, й образом прямої лінії в цьому переході стало коло. Слід акцентувати увагу студентів на тому, що зобразити розміщення точок M_1, M_2, M_3, M_4 на числовій осі (в одномірному евклідовому просторі R^1) не можливо, оскільки у просторі R_0^2 кожна з цих точок лежить між деякими двома іншими.

Для розуміння студентами просторового розміщення точок рекомендується розглянути приклад геометричної інтерпретації розміщення точок метричного простору, кожна точка y якого є лінійною функцією $y = kx + b$, означеною на відрізку $[0; 1]$. За відстань між двома точками y_1 і y_2 цього простору можна вибрати число $\rho_{12} = max_{x\in[0;1]}|y_1 - y_2|$. Простір з такою метрикою позначають $C_{[0;1]}$.

Розглянемо у просторі $C_{[0,1]}$ чотири функції (точки простору): $y_1 = 0$, $y_2 = 1$, $y_3 = x$, $y_4 = 1 - x$. У просторі R^2 графіки цих функцій мають вигляд як на рис. 3.

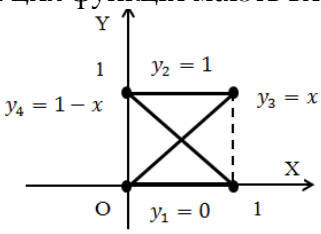

Рис. 3. Графіки функцій y_1, y_2, y_3, y_4 у просторі R^2

За метрикою простору $C_{[0,1]}$ відстані між точками y_1, y_2, y_3, y_4 будуть такими: $??_{12} = ??_{13} = ??_{14} = ??_{23} = ??_{24} = ??_{34} = 1$. Геометричною інтерпретацією такого розміщення точок у просторі $C_{[0;1]}$ можуть бути чотири вершини правильного тетраедра у тривимірному евклідовому просторі (просторі R^3), довжини ребер якого дорівнюють одиниці.

Для більш глибокого розуміння студентами попереднього прикладу слід використати цифрову візуалізацію відповідного розміщення точок. При цьому можна використати, наприклад, динамічне геометричне середовище GeoGebra 3D. Складність у цьому разі полягає в тому, що практично всі засоби цифрової візуалізації вимагають уведення координат вершин тетраедра. Однак авторами отримано відповідні формули, за якими встановлюються ці координати, враховуючи орієнтацію тетраедра та довжини його ребер. Це дає змогу будувати в динамічному геометричному середовищі GeoGebra 3D зображення цього тетраедра, причому його можна повертати у просторі й розглядати піраміду з усіх можливих ракурсів (рис. 4).

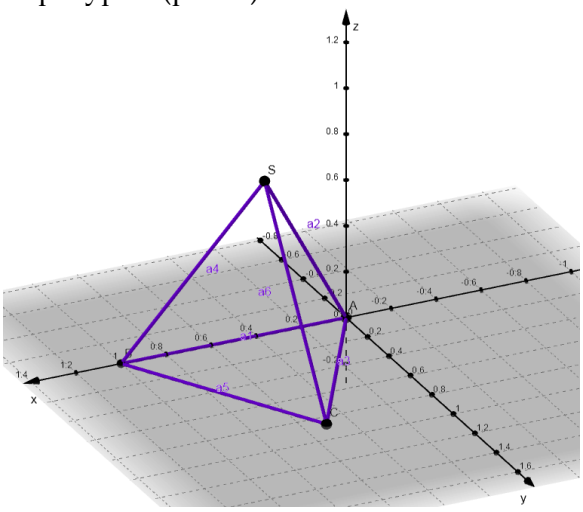

Рис. 4. Інтерпретація розміщення точок y_1, y_2, y_3, y_4 простору $C_{[0,1]}$ у просторі R^3

Висновки. Наведені в роботі приклади візуалізації геометричних властивостей найпростіших метричних просторів, відмінних від евклідових, указують на можливість такої візуалізації в більш складних випадках взаємного розміщення точок метричного простору. Це полегшить розуміння та засвоєння студентами основних понять теорії метричних просторів. Розв'язування задач на побудову геометричних інтерпретацій різних множин точок метричних просторів сприятиме формуванню геометричних компетентностей студентів і дозволить сформувати окремий розділ таких задач у теорії метричних просторів.

Оскільки при побудові геометричної інтерпретації та візуалізації взаємного розміщення точок метричного простору використовуються найпростіші поняття метричної геометрії, елементарні аналітичні перетворення та доступні графічні засоби, то окремі задачі можна розглядати при вивченні відповідних розділів у курсі шкільної математики учнями профільних класів із поглибленим вивченням математики або в різних формах неформальної освіти. Таким чином, здобувачі освіти закладів загальної середньої освіти можуть отримати початкові відомості про найпростіші поняття та властивості неевклідових геометрій.

У подальшому науковому пошуку слід розробити систему задач зі створення графічних інтерпретацій та цифрових візуалізацій основних властивостей взаємного розміщення точок основних метричних просторів, які можуть бути використані викладачами та студентами закладів вищої освіти. Зокрема, доцільно розробити відповідні задачі з графічної інтерпретації та цифрової візуалізації властивостей перпендикулярного й паралельного розміщення точок метричного простору.

Список використаних джерел:

1. Валько К., Кузьмич В., Кузьмич Л., Савченко О. Інтерпретація взаємного розміщення точок метричного простору за допомогою графічних засобів. *Фізико-математична освіта*. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2022. Вип. 2 (34). С. 7-11. URL: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-034-2-001.
2. Галущак С. І. Деякі геометричні криві у сенсі d-відрізка. *Прикарпатський вісник НТШ. Число*. 2016. № 1 (33). С. 157–166.
3. Довгошей А. А., Дордовский Д. В. Отношение лежать между и изометрические вложения метрических пространств. *Укр. мат. журн*. 2009. Том 61, № 10. С. 1319–1328.
4. Кузьмич В. І. Формування в школярів понять відстані та прямолінійності засобами метричної геометрії. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 42. С. 43–50. URL: https://drive.google.com/file/d/1pA6d7aFTMfnrC6hlgLlZDjDwO5TRPjmg/view.
5. Кузьмич В. І., Кузьмич Л. В. Формування поняття кута у шкільному курсі математики засобами метричної геометрії. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2020. Випус 46. С. 56–63. URL: https://doi.org/10.37915/pa.vi46.108.
6. Кузьмич В. І., Кузьмич Л. В., Савченко О. Г. Використання елементів геометрії під час вивчення студентами метричних просторів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 49. С. 42–48. URL: https://doi.org/10.37915/pa.vi49.248.
7. Следзинский И. Ф. Формирование понятий расстояния и метрического пространства у учащихся общеобразовательной средней школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ: Київський державний педагогічний інститут ім. О. М. Горького,1973. 22 с.
8. Berger M. Geometry I. Springer, 2009. 432 p.
9. Blumenthal L. Theory and applications of distance geometry. Chelsea Publishing Company, 1970. 347 c.
10. Burago D., Burago Y., Ivanov S. A course in metric geometry. AMS, 2001. 415 p.
11. Kuz'mich V. I., Kuzmich L. V, Savchenko A. G., Valko K. V. Geometric interpretation and visualization of particular geometric concepts at metric spaces study. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 2288, XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology

Education 18/05/2022 – 20/05/2022 Kryvyi Rih, Ukraine. URL: https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012024.
12. Lenart I. The Algebra of Projective Spheres on Plane, Sphere and Hemisphere. *J. of Appl. Math. And Phys*. 2020. V. 8, No. 10. Pp. 2286–2333. URL: https://doi.org/10.4236/jamp.2020.810171.
13. Lenart I., Rybak A. Comparative Geometry in Primary and Secondary School. *The Pedagogy of Mathematics: Is There a Unifying Logic? Johannesburg: Mapungubwe Institute for Strategic Reflection (MISTRA)*. 2017. Pp. 107–124.
14. Menger K. Untersuchungen uber allgemeine Metric. *Math. Ann*., 1928. Pp. 75–163.
15. Savchenko O. A remark on stationary fuzzy metric spaces. *Карпатські математичні публікації*. 2011. Том 3, № 1. С. 124–129. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/cmp/article/view/3091/3510.
16. Savchenko A. Fuzzy hyperspace monad. *Математичні студії*. 2010. Том 33, № 2. С. 192–198. URL: http://matstud.org.ua/texts/2010/33_2/192-198.pdf.

References:

1. Valko, K., Kuzmych, V., Kuzmych, L., & Savchenko, O. (2022). Interpretatsiia vzaiemnoho rozmishchennia tochok metrychnoho prostoru za dopomohoiu hrafichnykh zasobiv [Interpretation of mutual location of points of metric space by help of graphic means]. *Fizyko-matematychna osvita,* 2 (34), 7-11. Retrieved from https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-034-2-001 [in Ukrainian].
2. Halushchak, S. I. (2016). Deiaki heometrychni kryvi u sensi d-vidrizka [Some geometric curves in the sense of a d-segment]. *Prykarpatskyi visnyk NTSh. Chyslo,* 1(33), 157–166 [in Ukrainian].
3. Dovgoshei, A. A., & Dordovskii, D. V. (2009). Otnoshenie lezhat mezhdu i izometricheskie vlozheniia metricheskikh prostranstv [The relation lie between and isometric embeddings of metric spaces]. *Ukr. mat. zhurn.,* 61 (10), 1319–1328 [in Russian].
4. Kuzmych, V. I. (2019). Formuvannia v shkoliariv poniat vidstani ta priamoliniinosti zasobamy metrychnoi heometrii [Forming the concepts of distance and straightness in schoolchildren by means of metric geometry]. *Pedahohichnyi almanakh,* 42, 43–50. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1pA6d7aFTMfnrC6hlgLlZDjDwO5TRPjmg/view [in Ukrainian].
5. Kuzmych, V. I., & Kuzmych, L. V. (2020). Formuvannia poniattia kuta u shkilnomu kursi matematyky zasobamy metrychnoi heometrii [Formation of the concept of angle in the school course of mathematics by means of metric geometry]. *Pedahohichnyi almanakh,* 46, 56–63. Retrieved from https://doi.org/10.37915/pa.vi46.108 [in Ukrainian].
6. Kuzmych, V. I., Kuzmych, L. V., & Savchenko, O. H. (2021). Vykorystannia elementiv heometrii pid chas vyvchennia studentamy metrychnykh prostoriv [The use of elements of geometry during students' study of metric spaces]. *Pedahohichnyi almanakh,* 49, 42–48. Retrieved from https://doi.org/10.37915/pa.vi49.248 [in Ukrainian].
7. Sledzinskii, I. F. (1973). *Formirovanie poniatii rasstoianiia i metricheskogo prostranstva u uchashchikhsia obshcheobrazovatelnoi srednei shkoly* [Formation of the concepts of distance and metric space in secondary school students]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
8. Berger, M. (2009). Geometry I. Springer [in English].
9. Blumenthal, L. (1970). Theory and applications of distance geometry. *Chelsea Publishing Company* [in English].
10. Burago, D., Burago, Y., & Ivanov, S. (2001). A course in metric geometry. AMS [in English].
11. Kuz'mich, V. I., Kuzmich, L. V., Savchenko, A. G., & Valko, K. V. (2022). Geometric interpretation and visualization of particular geometric concepts at metric spaces study. *Journal of Physics: Conference Series,* XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education. Kryvyi Rih [in English].
12. Lenart, I. (2020). The Algebra of Projective Spheres on Plane, Sphere and Hemisphere. *J. of Appl. Math. and Phys*., 10 (8), 2286–2333 [in English].
13. Lenart, I., & Rybak, A. (2017). Comparative Geometry in Primary and Secondary School. *The Pedagogy of Mathematics: Is There a Unifying Logic? Johannesburg: Mapungubwe Institute for Strategic Reflection (MISTRA),* 107-124 [in English].
14. Menger, K. (1928). Untersuchungen uber allgemeine Metric. *Math. Ann.,* 75–163 [in German].
15. Savchenko, O. (2011). A remark on stationary fuzzy metric spaces. *Karpatski matematychni publikatsii,* 3 (1), 124–129 [in English].
16. Savchenko, A. (2010). Fuzzy hyperspace monad. *Matematychni studii,* 33 (2), 192–198 [in English].

Valko K. V.,
orcid.org/0000-0002-9746-018X
Kuzmich V. I.,
orcid.org/0000-0002-8150-3456
Kuzmich L. V.,
orcid.org/0000-0002-6727-9064
Savchenko A. G.,
orcid.org/0000-0003-4687-5542

ELEMENTS OF GRAPHIC INTERPRETATION DURING THE STUDY OF METRIC SPACES BY STUDENTS

The article emphasizes that when studying the theory of metric spaces, students of higher education in physical, mathematical and engineering specialties have difficulties in understanding the main relationships between individual points and sets of points of a specific metric space. Attention is drawn to the fact that difficulties with students' assimilation of the relevant material are, to a large extent, related to the actual lack of geometric interpretation of these concepts in different metric spaces. To facilitate learning of the basic concepts of this theory, the article proposes to use geometric interpretation and digital visualization of the properties of mutual placement of points in metric space. It is concluded that it is expedient to demonstrate the geometric properties of metric spaces to students using the examples of Euclidean spaces of the first, second and third orders. It is emphasized that the properties of the mutual location of the points of the space can change significantly with a change in its metric, which is explained by a change in the internal geometry of the space. The article provides examples of such a change.

Examples of geometric interpretation of certain concepts of the metric space depending on the change of the metric of this space are considered. Geometric interpretation, of course, comes down to comparing these concepts with their corresponding interpretations in Euclidean spaces of the first, second, and third orders. This makes it possible to visually see the change of the internal geometry of the metric space in the case when its metric is not the metric of the Euclidean space. Such an interpretation demonstrates the differences between Euclidean and non-Euclidean geometries, which will improve their understanding by students.

The material of the article is based on examples of simple metric spaces, for the understanding of which the content of the school mathematics course is sufficient. Therefore, this material can be used when teaching mathematics in institutions of general secondary education.

Key words: metric spaces, metrics, geometric interpretation, institutions of higher education, institutions of general secondary education, specialized level of education, extracurricular work in mathematics, geometric competence.

Дата надходження статті: 03.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кузьменков С. Г.

УДК 378.147
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.452*

Корх М. В.*,
orcid.org/0000-0002-9401-5240

ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «НАРИСНА ГЕОМЕТРІЯ ТА ІНЖЕНЕРНА ГРАФІКА»

У статті проаналізовано особливості формування м'яких навичок у майбутніх фахівців морського транспорту під час вивчення дисципліни «Нарисна геометрія та інженерна графіка».

Визначено, що сьогодні проводяться численні дослідження щодо формування гнучких навичок у майбутніх моряків; вибудовуються різнорівневі освітні програми, орієнтовані

* © ***Корх М. В.***

на формування цих навичок; пропонуються розробки, що дозволяють оцінити рівень їхньої сформованості, а досліджувана проблема обговорюється у контексті як аналізу результативності відповідної професійної діяльності, так і оцінювання якості підготовки випускника закладу вищої морської освіти.

Акцентовано, що метою дисципліни «Нарисна геометрія та інженерна графіка» є формування системи знань основних положень і принципів нарисної геометрії та інженерної графіки, набуття практичних навичок у процесі розв'язування задач.

Проведений у статті аналіз довів важливість формування м'яких навичок у майбутніх морських фахівців. Навчальний курс «Нарисна геометрія та інженерна графіка» створює креативне поле навчального процесу, що зумовлено зокрема значними дидактичними можливостями індивідуалізації навчання; можливостями для організації самостійної роботи здобувачів; унаочненням і практичною спрямованістю освітнього матеріалу. Для формування м'яких навичок мають використовуватися інноваційні педагогічні технології – особистісно зорієнтованого навчання, проблемного (евристичного, дослідницького) навчання, ігрового моделювання, дискусії, ситуаційного навчання (кейс-технології) та ін.

Окрему увагу приділено методиці EduScrum у формуванні м'яких навичок, яка формує командні навички, мотивує здобувачів вчитися, дозволяє сформувати або зміцнити лідерські якості.

Ключові слова: м'які навички, майбутні морські фахівці, нарисна геометрія та інженерна графіка.

Постановка проблеми. Унаслідок стрімкого розвитку світового судноплавства, в умовах реформування флоту відповідно до потреб роботодавців виникла потреба у створенні особистості з новим набором якостей та компетенцій, адже морська галузь вимагає від моряків дедалі більшої адаптивності та гнучкості, щоб протистояти швидкій трансформації потрібних компетенцій і навичок. Це забезпечується через оволодіннями ними наскрізними уміннями.

Фахівці морського судноплавства впродовж десятиліть робили свій внесок у морський досвід компаній у морському секторі, що ще має вирішальне значення в реалізації більшої частини інноваційного потенціалу морської галузі.

Щодо міжфункційних навичок і навичок спілкування, то на сьогодні основним є забезпечення більшої кількості навчальних можливостей для моряків розширювати свої гнучкі навички як на суші, так і на морі.

Значна роль у цьому процесі належить закладу вищої освіти. Освітні програми морських освітніх установ мають забезпечити такий підхід до викладання освітніх компонент, який дозволить максимально ефективно сформувати наскрізні уміння в кожного майбутнього фахівця морського транспорту. Це стосується не лише гуманітарних, а й загальнотехнічних дисциплін, зокрема нарисної геометрії та інженерної графіки.

Аналіз досліджень. Вивченню проблеми жорстких і м'яких навичок особистості присвячено дослідження О. Абашкіної, Є. Гайдученко, В. Давидової, Н. Жадько, Г. Івоніної, Л. Ліпшиць, С. Наход, Л. Фамілярської та ін. Сутність і зміст терміна «soft skills» розглядали такі зарубіжні дослідники, як Р. Болстад, С. Бойд, Г. Клекстон, Г. Пауелл, Р. Хіпкінс, М. Чамберс та ін.

Відповідно Ю. Дроздова та О. Дубініна зауважують, що «твердими» навичками є знання, вміння й навички, що потрібні для здійснення професійної діяльності, у той час як м'які навички сприяють вдалій самореалізації та досягненню професійного успіху [1, с. 33].

Л. Ліпшиць, розглядаючи важливість «м'яких» навичок для майбутніх моряків, зазначає, що серед «можливих причин аварій на морських суднах є відсутність належного робочого ставлення, рівня відповідальності, міжособистісної співпраці та ефективного ресурсу екіпажу управління деякими моряками. А отже, експлуатаційна безпека судна

буде забезпечена, якщо екіпаж судна матиме адекватні знання та навички щодо відповідних операційних процедур та необхідних правил. Таким чином, раціонально розвивати та вдосконалювати навички спілкування. Цей факт говорить про те, що поєднання жорстких навичок і м'яких навичок є очевидним» [4, с. 120].

Мета статті – висвітлити форми і методи формування м'яких навичок у майбутніх фахівців морської галузі під час вивчення ними загальнотехнічних дисциплін, зокрема освітньої компоненти «Нарисна геометрія та інженерна графіка».

Виклад основного матеріалу. Нині в теорії та практиці сучасної освіти, психології, менеджменту та в інших сферах життя суспільства широке вживання набули категорії «жорстких» і «м'яких» («гнучких») навичок.

2017 року країнами-членами ЄС було ухвалено низку документів, які представили уніфіковану класифікацію м'яких навичок для єдиного європейського економічного простору. Наприклад, для функціонування нової освітньої політики було розроблено та офіційно затверджено класифікацію під назвою «Європейські навички, компетенції, кваліфікації і види занять» (ESCO), до якої увійшли 1384 навички, що є найбільш затребуваними на ринку праці (ESCO Handbook, 2017). Серед них – комунікаційні навички, креативність та управління, ефективність мислення [7].

Уже 2018 року було затверджено 11 директив, які передбачають запровадження новітніх методів навчання й викладання для формування у здобувачів soft skills. У європейському словничку навичок та компетенцій DISCO, the European Dictionary of Skills and Competences [2] подано такі типи м'яких навичок:

• особисті компетентності (лідерство, мотивація, ініціативність, адаптивність, гнучкість тощо);

• основні компетентності – ключові та набуті навички, що потрібні для успіху на ринку праці (спілкування, вирішення проблем, робота в команді, базові ІТ-навички тощо);

• професійні навички – спеціалізовані знання для набуття експертності в певній професії або професійній групі.

Сьогодні проводяться численні дослідження щодо формування гнучких навичок у майбутніх моряків; вибудовуються різнорівневі освітні програми, орієнтовані на формування цих навичок; пропонуються розробки, що дозволяють оцінити рівень їхньої сформованості.

Проблема обговорюється у контексті як аналізу результативності певної професійної діяльності, так і оцінювання якості підготовки випускника закладу вищої морської освіти [8].

Морським професіоналам як на морі, так і на березі потрібно більше цифрових, стійких і м'яких навичок. Це підтверджує і проведене дослідження SkillSea (у співфінансуванні з Європейським Союзом). Його результати підкреслюють потребу оснащення моряків ключовими навичками, потрібними для покращення переходу від роботи на морі до роботи на суші.

Написаний експертами Норвезького університету науки та технологій (NTNU) та Ліверпульським університетом у Великій Британії звіт розглядає чотири ключові тенденції, що впливають на майбутні потреби в навичках у судноплавство, – сталий розвиток, співпрацю між кластерами, цифровізацію та вміння навчатися. Дослідники визначили, що сталий розвиток впливає на судноплавну галузь і у свою чергу висуває потребу формування нових компетенцій та наборів навичок, які моряки можуть опанувати. У звіті акцентовано, що морські фахівці (як морські, так і берегові) потребують глибокого розуміння складних систем на борту, щоб мати можливість обслуговувати необхідне резервування всієї системи [7; 8].

Технології змінюють морську освіту та навчання в бік більшої гнучкості. Відповідно до швидких змін технологій морська освіта й навчання мають шукати ефективних методів

навчання для задоволення потреб судноплавної галузі. Навчальні курси мають бути доступні звідусіль і в будь-який час, де це можливо [4, с. 123].

Щоб підготуватися до майбутнього, потрібно запровадити нові курси та методи навчання – наприклад, використовувати симулятори (включно з такими сучасними технологіями, як віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR) і Інтернет речей (IoT)) для тренування операцій із високим ризиком і продуктивністю командами як на березі, так і в морі, через платформу електронного навчання.

Зважаючи на вищевикладене, акцентуємо увагу на таких трьох ідеях, які насамперед варто реалізувати в морській освіті:

1. Розвиток компетентності та наборів навичок морських професіоналів у відповідь на швидкий розвиток бортових технологій, таких як ІКТ та стійкі технології.

2. Удосконалення навичок лідерства та управління моряками за допомогою нових навчальних програм, спрямованих як на розвиток кар'єри на борту, так і на підтримку переходу на берег.

3. Створення допоміжних програм, які доповнюють освіту на основі сертифікатів ІМО до професійних профілів із ширшим охопленням у сферах цифрових, стійких, трансверсальних та лідерських навичок. Мета полягає в тому, щоб допомогти подолати розрив між береговим і морським профілями.

Одним із фундаментальних циклів, що вивчають майбутні моряки, є загальнотехнічні дисципліни, до яких входить також і освітній курс «Нарисна геометрія та інженерна графіка», спрямований на графічну грамотність, уміння креслити, що обов'язкові для кожного інженера будь-якої спеціальності (креслення та викладення за їх допомогою технічних ідей, розуміння накреслених конструкцій та принципу дії зображеного технічного механізму чи споруди) [3, с. 126].

Отже, метою дисципліни «Нарисна геометрія та інженерна графіка» є формування системи знань основних положень і принципів нарисної геометрії та інженерної графіки, практичних навичок у процесі розв'язування технічних задач.

Нарисна геометрія є теоретичною основою побудови технічних креслень, які є повними графічними моделями конкретних інженерних виробів. Завдання вивчення нарисної геометрії зводиться до розвитку просторового уявлення, конструктивно-геометричного мислення, здібностей до аналізу й синтезу просторових форм і відносин, вивчення способів конструювання різних геометричних просторових об'єктів, способів отримання їх креслень на рівні графічних моделей і уміння вирішувати на цих кресленнях задачі, що пов'язані з просторовими об'єктами та їх залежностями [3, с. 142].

Інженерна графіка має дати студентам уміння і навички для викладу технічних ідей за допомогою креслень, а також розуміння об'єктів машинобудування і принципу дії зображуваного технічного виробу.

Основними завданнями дисципліни є ознайомлення майбутніх морських фахівців із правилами та методами виконання технічних зображень згідно із вимогами чинних стандартів України; навчити здобувачів вищої освіти послуговуватися апаратом просторового мислення та уяви у процесі розв'язування задач, у дослідженні геометричних властивостей предметів, які зображуються, тощо [3, с. 127].

Вивчення курсу інженерної графіки ґрунтується на теоретичних положеннях курсу нарисної геометрії, а також на нормативних документах, державних стандартах і стандартах Єдиної системи конструкторської документації (ЄСКД).

Виробленню м'яких навичок на заняттях з нарисної геометрії та інженерної графіки найбільше сприяють такі інноваційні педагогічні технології, як технологія особистісно орієнтованого навчання, проблемного (евристичного, дослідницького) навчання, ігрове моделювання, дискусії, ситуаційне навчання (кейс-технології). Їх реалізація відбувається через добір інтерактивних методів (наприклад, мозкового штурму, мікровикладання, евристичних запитань, інтерв'ювання, ділової гри). Виробленню соціальних навичок

найбільше сприяють практичні заняття, що мають спрямованість на формування вмінь успішної діяльності, лідерських якостей, комунікативних умінь, умінь попереджувати конфлікти й керувати ними без шкоди психічному здоров'ю [8].

Ефективним способом підвищення креативності є пояснення, як можна навчитися мислитися інакше, та когнітивні вправи на зразок мозкового штурму (швидке вигадування ідей) і віднаходження справжньої суті проблеми. Викладання для учнів може містити такі елементи, що стимулюють креативність, – командне навчання навичок роботи з іншими; навчання на основі кейсів; моделювання, навчання на основі спостереження за іншими.

Для майбутніх морських фахівців підійде метакогнітивне навчання (коли здобувач освіти усвідомлює власний хід мислення, може виявляти обмеження в своєму сприйнятті й пізнанні); імпровізація та рольова гра; руйнування стереотипів, уміння їх логічно розвіювати [5].

Для формування м'яких навичок у контексті навчання нарисної геометрії та інженерної графіки важливо забезпечити відповідні педагогічні умови: серед методично обґрунтованих шляхів розвитку м'яких навичок визначаємо органічну комбінацію форм організації навчальної діяльності (індивідуальної, парної, групової), збалансоване поєднання видів навчальної діяльності, методів і практично орієнтованих завдань, а також належну реалізацію процесу само- та взаємооцінювання результатів роботи.

Сприяє розвитку м'яких навичок і нова на сьогодні методика EduScrum, методологія якої вирішує відразу кілька завдань [6]:

1. Формує командні навички. Командна робота – це світовий тренд, з яким доведеться зіткнутися майбутнім морським фахівцям у своїй професійній діяльності, де б вони не працювали. Це вимагає особливих soft skills.

2. Мотивує вчитися. Методологія eduScrum змінює підхід «освіта заради освіти»: здобувачі не просто зубрять теорію, а розуміють її потребу, уміють застосовувати її в різних ситуаціях і свідомо підходять до отримання знань.

3. EduScrum дозволяє сформувати або зміцнити лідерські якості, а деяким студентам – просто проявити себе.

Перевагою цього методу є зручне знайомство з agile-практиками, які використовують прогресивні мореплавні компанії в усьому світі, адже принципи eduScrum легко вивчити і перенести в робочий процес. Крім того, акцент на самоосвіту й відповідальність групи допомагає майбутнім морським фахівцям займати активну позицію, реалізовувати свої цілі та завдання.

Серед основних методів і прийомів в agile-коучингу можна виділити метабачення, дискусії, мозковий штурм, інноваційні ігри, які дозволяють сформувати загальне бачення того, чого буде досягнуто в роботі.

Висновки. Отже, здійснений аналіз довів важливість формування м'яких навичок у майбутніх морських фахівців. Освітній курс «Нарисна геометрія та інженерна графіка» створює креативне поле навчального процесу, що зумовлено зокрема значними дидактичними можливостями щодо індивідуалізації навчання; можливостями для організації самостійної роботи здобувачів; унаочненням і практичною спрямованістю освітнього матеріалу. Для формування м'яких навичок використовуються такі інноваційні педагогічні технології, як особистісно орієнтоване навчання, проблемне (евристичне, дослідницьке) навчання, ігрове моделювання, дискусії, ситуаційне навчання (кейс-технології), eduscrum та ін.

Окреслена проблема є багатоаспектною та потребує детального вивчення, у чому вбачаємо перспективи подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Дроздова Ю. В., Дубініна Ю. В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх та професійних моделях. *Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті*: збірник тез доповідей міжвузівського науково-методичного семінару. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 31–34.
2. Європейський словник навичок та компетенцій. *DISCO European Dictionary of Skills and Competences*. URL: http://disco-tools.eu/disco2_portal/projectInformation.php
3. Знаменовська Н. П. Нарисна геометрія та інженерна графіка з компетентнісним підходом: навчальний посібник. Херсон: ХДМА, 2020. 236 с.
4. Ліпшиць Л. В. Використання кейс-методу у професійній підготовці майбутніх морських фахівців при вивченні англійської мови. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Випуск 50. С. 119–125. URL: https://doi.org/10.37915/pa.vi50.312
5. Мозгова Г. В., Євтушенко В. А., Мозгова А. Д. Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. *Економіка і суспільство*. 2020. № 22. URL: https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/98
6. Сердюк Г. Компетентнісний підхід у формуванні гнучких умінь (soft skills) як передумова професійного самовизначення учнів у наукових ліцеях. *Viae Educationis.* 2022. Vol. 1, No. 4. Pp. 82–91. URL: https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10-15804/ve/1239-ve2022/ve20224/10264-ve2022410
7. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations ESCO handbook: Manuscript reviewed in February 2019. URL: https://ccea.org.uk/regulation/about/european-vet-initiatives/european-skills-competences.
8. Future proof skills for the maritime transport sector. URL: https://www.skillsea.eu/

References:

1. Drozdova, Yu. V., & Dubinina, Yu. V. (2020). Kontseptualni pidkhody do vyznachennia «soft skills» u suchasnykh osvitnikh ta profesiinykh modeliakh [Conceptual approaches to the definition of soft skills in modern educational and professional models], *Soft skills – nevidiemni aspekty formuvannia konkurentospromozhnosti studentiv u XXI stolitti:* zbirnyk tez dopovidei mizhvuzivskoho naukovo-metodychnoho seminaru [Soft skills are integral aspects of the formation of students' competitiveness in the 21st century, A collection of abstracts of reports of the interuniversity scientific and methodical seminar]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Yevropeiskyi slovnyk navychok ta kompetentsii [European dictionary of skills and competences]. *DISCO European Dictionary of Skills and Competences*. Retrieved from http://disco-tools.eu/disco2_portal/projectInformation.php [in Ukrainian].
3. Znamerovska, N. P. (2020). Narysna heometriia ta inzhenerna hrafika z kompetentnisnym pidkhodom [Descriptive Geometry and Engineering Graphics with a competent approach]. Kherson [in Ukrainian].
4. Lipshyts, L. V. (2021). Vykorystannia keis-metodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh morskykh fakhivtsiv pry vyvchenni anhliiskoi movy [The use of the case method in the professional training of future maritime specialists in the study of the English language]. *Pedahohichnyi almanakh,* (50), 119–125. Retrieved from https://doi.org/10.37915/pa.vi50.312 [in Ukrainian].
5. Mozghova, H. V., Yevtushenko, V. A., & Mozghova, A. D. (2020). Formuvannia soft skills fakhivtsia v haluzi marketynhu na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Formation of specialist's soft skills in the field of marketing based on a competence approach]. *Ekonomika i suspilstvo*, 22. Retrieved from 10.32782/2524-0072/2020-22-40 [in Ukrainian].
6. Serdiuk, H. (2022). Kompetentnisnyy pidkhid u formuvanni hnuchkykh umin (soft skills) yak peredumova profesiinoho samovyznachennia uchniv u naukovykh litseiakh [A competent approach in the formation of soft skills as a prerequisite for students' professional self-determination in scientific lyceums]. *Viae Educationis,* 1, 4, 82–91. Retrieved from https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10-15804/ve/1239-ve2022/ve20224/10264-ve2022410 [in Ukrainian].
7. European Skills, Competences, Qualifications and Occupations ESCO handbook. (2019). Retrieved from https://ccea.org.uk/regulation/about/european-vet-initiatives/european-skills-competences [in English].
8. Future proof skills for the maritime transport sector. Retrieved from https://www.skillsea.eu/ [in English].

Korkh M. V.,
orcid.org/0000-0002-9401-5240

FORMATION OF FUTURE MARINE SPECIALISTS' SOFT SKILLS WHILE STUDYING THE DISCIPLINE "DESCRIPTIVE GEOMETRY AND ENGINEERING GRAPHICS"

The article analyzes the peculiarities of the formation of future maritime transport professionals' soft skills while studying the discipline "Descriptive Geometry and Engineering Graphics".

It is determined that numerous studies are being conducted today on the formation of flexible skills in future mariners; educational programs of different levels are being developed, focused on the formation of these skills; developments are proposed that allow to assess the level of their formation, and the investigated problem is discussed both in the context of the analysis of the effectiveness of one or another professional activity, and in relation to the assessment of the quality of training of a graduate of a higher maritime education institution.

It is emphasized that the goal of the discipline "Descriptive Geometry and Engineering Graphics" is to form a system of knowledge of the basic provisions and principles of Descriptive Geometry and Engineering Graphics, practical skills in the process of solving problems.

The analysis carried out in the article proved the importance of the formation of future maritime professionals' soft skills. The educational component "Descriptive Geometry and Engineering Graphics" creates an inventive field of the educational process, which is due to significant didactic opportunities for individualization of education; opportunities for organizing students' independent work; visualization and practical orientation of educational material. For the formation of soft skills, innovative pedagogical technologies should be used, such as the technology of personally-oriented learning, problem-based (heuristic and research) learning, game modelling, discussions, situational learning (case technologies), etc.

Particular attention is paid to the EduScrum methodology in the formation of soft skills, which forms team skills, motivates students to learn, and allows them to form or strengthen leadership qualities.

Key words: soft skills, future maritime professionals, Descriptive Geometry, Engineering Graphics, EduScrum.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

UDC 811.111'36/'25
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.436*

Lebedeva N. M.*,*
orcid.org/0000-0002-6297-106X
Frantsuzova K. S.*,*
orcid.org/0000-0002-0959-2669

MODERN CHANGES IN THE TRANSFORMATIONAL PARADIGM OF THE STEREOTYPED GRAMMATICAL STRUCTURES OF THE ENGLISH LANGUAGE: LINGUODIDACTIC ASPECT

The methods of teaching translation are an important part of the pedagogical basis for the formation of a special component of the translation competence of scientists. There is still no generally accepted classification of methodical principles of teaching the translation of special texts. The main goal of the article is to develop methodical recommendations for learning the translation of foreign texts for the purpose of writing scientific articles (annotations, etc.) on the material of stereotyped grammatical constructions of the English language. This is explained by the fact that, at the first stage of their professional scientific activity, searchers face the difficulties of translating the specified constructions into

* © ***Lebedeva N. M.***
* © ***Frantsuzova K. S.***

Ukrainian due to the lack of skills and abilities to analyse translation difficulties and find ways to solve them. This situation indicates a low level of formation of translation skills among non-linguistic (graduate) students in higher educational institutions.

The article investigates the problems of studying modern changes in the paradigm of functioning and translation of typical grammatical structures of the English language, represented by impersonal forms of the verb (infinitive and participial constructions). The authors analyse the above-mentioned constructions to determine their grammatical meaning when translating original English texts and teaching translation. It is proved that the incorrect transformation of the grammatical meanings of these constructions leads to distortion of the meaning of the original literary and scientific texts.

The article draws attention of the readers to the fact that during translation it is necessary to maintain an inseparable connection between the lexical meanings of words and grammatical forms. Moreover, the translation of an English text consists not only in adequate reproduction the meaning of each word included in the grammatical structure of the syntactic construction, but in many cases it is essential to change the structure of the sentence, the order of words, to break one sentence into two or, on the contrary, to combine two sentences in one.

The authors state that the reason for such changes is the lack of appropriate grammatical phenomena in the foreign language, as well as the mismatch of features of grammatical constructions and semantic structures in English and corresponding word combinations. Scientific interest in methods of teaching text translation and the problem of functioning and translation of lexical-grammatical constructions is due to its relevance and the need to find new ways of forming the creative qualities of students in writing formal words, reports, articles, annotations, summaries in foreign languages. The models considered in the article can be used in the theory and practice of text translation, which will contribute to the creation of scientifically based teaching methods for the translation of literary and scientific texts. For instance, it would be useful for graduate students, scientists and those seeking scientific degrees.

Key words: linguodidactics, methods of teaching translation, creativity, transformational paradigm, stereotyped grammatical structures of the language, lexical meaning, grammatical meaning, Infinitive and Participial constructions, language equivalents.

The statement of the issue. Necessity to proceed to teaching foreign languages on a scientific basis and not to separate the linguistic aspect from the pedagogical was emphasized by the linguists in the last century. H. Palmer theoretically developed this requirement by introducing the term “principles of linguistic pedagogy” into scientific usage [12].

The process of creating a text in a foreign language is close to translation, since, as it is known, the speaker relies on his/her native language. The works on the theory and practice of translation emphasize the crucial importance of the adequacy of content transfer, which is reflected by the means of another language. At the same time, the process of translation is defined as a certain type of conversion or transformation of a text from one language to another. Translation is an important auxiliary tool that ensures the performance of a communicative function in language when expressing thoughts in another language. In the process of translation, the meaning of what is expressed (written) in one language is transferred by the means of another one [4].

Thus, the creation of a foreign language text is similar to translation in the sense that its content must be adequately expressed by means of another language. In this case, the native language is a potential producer of meaning and is a kind of vector in the search for foreign language equivalents. The meaning has its own structure and can be represented in the form of words and phrases connected structurally, that is, when constructing a text, the meaning is conveyed by lexical and grammatical means of another language. When creating an abstract, summary, theses, etc., it is recommended to choose the necessary grammatical forms, preserving elements of established meaning and stereotyped constructions. The article gives

methodical recommendations to a translation analysis of English grammatical structures typical of modern English texts.

The analysis of relevant research. Scientific concepts of translation and, in particular, the functioning and use of syntactic constructions are highlighted in the works of G. Verba, L. Chernovaty, V. Karaban, I. Nabokova [1; 3; 4] and others. Modern areas of application of translation and their new roles, characteristic of the era of globalization and digitalization of modern society, are actively being developed by scientists (L. Chernovaty, V. Karaban, I. Nabokova, O. Rebriy [3; 4]). According to these new directions of application of translation, new requirements arise in the methods of teaching translation in higher education.

Accordingly, scientists study the regulations developed by the General Directorate for Translation at the European Commission and emphasize that key competences are unstable, have a variable and dynamic structure, depend on the priorities of society, educational goals, peculiarities and opportunities for self-determination of the individual in society [2].

The analysis of factual material confirms that translation should be considered as an act of interlingual communication. The theory of translation – the theory of correspondences reveals the general regularities of the translation process, based on functional dependence.

The purpose of the article is to provide methodical recommendations on functioning and translation of grammatical syntactic forms and constructions that can be found in practical grammars of the English language or in practical translation manuals based on the analysis of scientific literature and scientific models of translation. Usually, practical guides limit too much the translation options of phrases, forms and constructions, considering them outside the situations of certain decoding texts. As a result of the translation, there may be repetitions of constructions similar in form, which cause the need for changes and transformations in the structure of the text.

The body of the research. The Infinitive in English differs significantly in terms of form, and the presence of infinitive inflections. Imperfect forms (Indefinite Active "to do", Indefinite Passive "to be done", Continuous "to be doing") differ from perfect forms (Perfect Active "to have done", Perfect Passive "to have been done", Perfect Continuous "to have been doing") by referring the action to the present and future time.

There are certain ways of translating the Infinitive depending on the function it performs:

1. The Infinitive in the function of the subject is ordinary translated by an infinitive or noun: *"To pull down is easier than to build"* [9, p. 163], *"To learn is never too late"* [9, p. 164].

2. The Infinitive in the function of circumstances is also translated using the Ukrainian infinitive or a noun, less often – using a verb or participle:

– purpose circumstance: *"You worked day and night to make a success"* [8, p. 44];

– the circumstance of the consequence (after "enough", "too", "so…as", "such…as"): *"Now I think he is clever enough to get back to policy <…>"* [8, p. 69];

– circumstance of accompanying conditions: *"It's very dangerous because someone is in grief to think"* [6, p. 13].

3. The Infinitive as part of a compound predicate:

– in the construction "be + infinitive" (including the modal value as well) is translated by the Ukrainian infinitive (rarely by a noun): *"It is easy to be wise after event"* [9, p. 164], *"It is too good to be true"* [9, p. 172];

– after modal verbs it is translated by a verbal predicate or an infinitive: *"You must be sure to come and see us when you get back to New York"* [9, p. 180];

– in the reverse "nominative case with infinitive" the Infinitive is translated by the verbal predicate of the relative clause: *"I thought you might give us that one. It may be corrupt"* [6, p. 50], *"Our job is mainly to listen and to learn"* [6, p. 3].

4. The Infinitive in the function of attribute often has a modal meaning, expressing possibility or obligation. In such cases, the English infinitive is translated into Ukrainian by a subordinate clause: *"Their instinct is to try and stop everything always"* [8, p. 12].

The infinitive meaning after the words "the first", "the second", "the last", etc., is translated into the Ukrainian language by the personal (predicative) form of the verb: *"He was the first to leave the room"* [9, p. 183].

5. Expressions with the infinitive in the function of the introductory member of the sentence: *"to cut a long story short (to cut it short)" – коротше кажучи; "to say nothing of" – не кажучи про; "to put it mildly" – м'яко кажучи; "so to speak" – так би мовити; "to say the least" – м'яко кажучи; "suffice it to say" – досить сказати, що; "to begin with" – для початку; "that is to say" – тобто; "to tell the truth" – правду кажучи; "to anticipate a little" – забігаючи трохи вперед; "to be sure" – безсумнівно; "to conclude (to sum up)" – насамкінець, підсумовуючи; "needless to say" – само собою зрозуміло; "not to mention" – не кажучи вже; "to put it another way" – інакше кажучи* [1; 10; 11; 13] etc.

6. The object is translated by the Ukrainian infinitive: *"It is easy to be wise after event"* [9, p. 164].

7. A part of a complex object is translated by a verb predicate of a subordinate clause: *"A lot of people are struggling to make a life of at all"* [6, p. 14].

We should analyse three frequently used infinitive constructions in order to unmistakably recognize them in the text, understand and translate them correctly.

Construction "for + Noun (Pronoun) + Infinitive"

When translating into Ukrainian, the preposition "for" is omitted, while the Infinitive is translated as a predicate of a subordinate clause, and the noun standing before functions as the subject: *"People went to work for something they can't be proud of. But let's face it"* [8, p. 22].

Construction "Complex Object"

The Infinitive as a part of a Complex Object on many occasions is translated into Ukrainian by the predicate of an additional subordinate clause. Thus, an English simple sentence with a complex adjunct becomes a peculiar complex sentence when translated: *"To live long it is necessary to live slow. He wants her to stay"* [9, p. 183].

The Infinitive "to be" is omitted in the complex application, due to the fact that there is no linking verb in the translating language. In this case, the Ukrainian sentence will also be simple in composition: *"He is to become a great scientist. In life you want to be proud of what you do"* [8, p. 22].

3. Construction "Complex Subject"

In the inversion "Complex Subject" (nominative case with infinitive) the Infinitive is a part of a complex verbal predicate and can stand after verbs in two forms – passive and active: *"I'm here with a completely open brief from the British Olympic Committee. With a mind to the next Olympics in Seoul'88. To award the concession for sportswear to whichever of the many competing firms, including your own, which I judge best. I like amateur sport we need money – and if the price is wearing some of this beautiful clothing…"* [5, p. 31].

As it can be noticed from the above translation options, sentences with this construction can be translated from the middle or using an introductory word, while the infinitive is translated by a predicate (a subordinate clause in the first case or a simple sentence in the second).

Depending on the form of the Infinitive when translated, the predicate is expressed by a perfect and imperfect verb in the present, future or past tenses. Sometimes only one of the above ways of translating the phrase "Complex Subject" is possible.

Summing up the results of the factual material we should underline that the Object Infinitive Complex is mostly translated as a subordinate clause. The first part of the complex – a noun or a pronoun – corresponds to the subject of a subordinate clause, and the second part – an infinitive – a predicate.

Sentences with the Subject Infinitive Complex are mostly translated into Ukrainian as compound sentences. The translation should begin with a predicate, which in the Ukrainian language turns into an indefinite-personal or impersonal main clause. The first part of the complex (noun or pronoun), which is the subject of the English sentence, becomes the subject

of the subordinate clause, and the infinitive is translated by the personal form of the verb, which becomes the predicate of the subordinate clause.

Sentences with a predicate verb, which means command, request, permission, compulsion, as well as with the verbs "to consider", "to believe", "to think" are translated into Ukrainian by simple indefinite or impersonal sentences, and sometimes by simple personal sentences.

Sentences with the predicate verb "to prove", "to turn out" are translated as simple personal sentences.

Sentences with a predicate expressed by the phrases "to be likely", "to be sure", "to be certain", and in many cases by the verbs "to seem", "to appear" are translated into simple sentences with interjections.

Further our aim is to concentrate the attention of the readers on the functioning and translation the Participle and participial constructions.

Depending on the form, the Participle is traditionally translated into Ukrainian as participle, adverb or predicate of a subordinate clause. Among the difficulties of translating the English participle into Ukrainian, the following should be noted:

1. The form Participle II regular verbs coincide with the Past Simple, for example, *"closed – зачинив і зачинений"*: *"United we stand, divided we fall"* [9, p. 204].

2. The Participle in the function of attribute in an English sentence can stand after the signified word, which can create difficulties in its recognition: *"A house divided against itself cannot stand"* [9, p. 15], *"I saw him the day before. A broken man. A completely broken man"* [8, p. 35].

3. In cases where the combination of an English noun and an adjective does not meet the norms of compatibility in the Ukrainian language, it should be translated by other lexical-semantic means: "*It's racket. Based on a massive failure of nerve"* [6, p. 51], *"You don't even try to make the signatures match"* [8, p. 16].

4. Participle II at the beginning of the sentence is translated as an impersonal subordinate clause in the function of circumstance: *"A threatened blow is seldom given"* [9, p. 204].

5. Participle II, formed from English verbs that do not match Ukrainian verbs in terms of the presence/absence of prepositions that follow them, require special attention during translation: *"He wanted to shake me up. To set me on a path which leads there via you. Via my conversation"* [6, p. 67].

6. Participle II that comes first in the sentence is a part of the predicate. These are sentences with inversion, and they must be translated starting with the circumstance or adjunct that comes after the verb, after which the predicate is translated, and finally the subject: *"To make a success what you are given to do work day and night"* [8, p. 14].

7. Participle II as an introductory part of the sentence, is generally translated in different ways: *"I found myself acting eventually for fifty-one families who needed to get to the bottom of what happened, and to be honest, the point is that I didn't give up on them when the money ran out"* [8, p. 35].

The Present Participle expresses an action that precedes the action expressed by the predicate verb, and both actions take place directly one after the other, then in this case the Present Participle is translated into Ukrainian by a perfect verb [1].

In case the Perfect Participle expresses an action that precedes the action expressed by the predicate verb, then the Perfect Participle corresponds to the Ukrainian perfect adverb [1].

The Absolute Participle Complex is translated into Ukrainian: a subordinate circumstantial sentence, a simple sentence that is part of a complex sentence, and an adverbial inflection. Also, the Absolute Participle Complex can be translated: in Ukrainian as a main clause in the complex subjunctive, an interjection clause, a noun with a preposition [1].

If the Absolute Participle Complex is used in the function of a circumstance of a mode of action or accompanying circumstances, it is mostly translated into Ukrainian as an independent sentence or an adverbial inflection [1].

Conclusions. The creation of the text is not the result of compiling a mosaic of words and constructions of a foreign language; it is a process of finding/searching for linguistic equivalents of the content. Words, combinations of words, grammatical constructions and sentences, structurally organized into a single entity – a sentence – can be equivalent. At the same time, foreign language equivalents almost never show complete identity to the structures of the native language and require partial replacements and transformations. Any text allows such individual options. In the process of translating a text, the use of a foreign language is consciously or unconsciously based on the native language. At the same time, the Ukrainian translations serve as a hint. Since the grammatical structures for expressing the same meaning in both languages are different, and sometimes similar, the presence of Ukrainian translations should help to see the specificity of English grammatical constructions.

The perspectives of our research lie in the further working out the methodical recommendations on translation and usage of complicated grammar phenomena in a practical work with foreign texts in the speciality for researchers and graduate students.

The transformational models that are focused on a wide variety of questions and issues include the relationships between the preferences of the chosen translation models and the author's characteristics (educational level, ethnic background and knowledge of native and foreign languages).

Bibliography:

1. Верба Г. В. Граматика сучасної англійської мови. Довідник. Київ : ТОВ «ВП Логос-М», 2018. 352 с.
2. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: *матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (4–5 березня 2014 р., м. Суми). Частина 1. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 316 с.
3. Черноватий Л. М., Карабан В. І., Набокова І. Ю. та ін. Практична граматика англійської мови з вправами: Базовий курс: навч. посібник. Вінниця : Нова книга, 2007. 248 с.
4. Черноватий Л. М., Карабан В. І., Ребрій О. В. та ін. Переклад англомовної громадсько-політичної літератури. Система державного управління США / за ред. Л. М. Черноватого і В. І. Карабана: навч. посібник. Вінниця: Нова книга, 2006. 400 с.
5. David Hare, Howard Brenton. Pravda. A Fleet Street Comedy. Published in Great Britain, London: Ltd Methuem Publishing, 1985. 113 p.
6. David Hare. Racing Demon. Printed in Great Britain, London: Clays Ltd, St Ives plc, 1988. 109 p.
7. David Hare. The Absence of War. Great Britain. Printed in England, London : Ltd National House, 1988. 110 p.
8. David Hare. The Permanent Way. Published in the USA : Straus and Giroux LLC, New York: 2007. 67 p.
9. Martin Hewings. Advanced Grammar in Use. A Self-study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English : Cambridge University Press. Fourth Printing, 2000. 340 p.
10. Michael Vince. Macmillan English Grammar in Context. Intermediate. Macmillan education, 2012. 232 p.
11. Norman Coe, Mark Harrison, Ken Paterson. Oxford Practice Grammar. Basic. Oxford: Oxford University Press, 2006. 301 p.
12. Palmer H. E. Teaching English as a Foreign Language. Logos studies in language & linguistics. Pioneers of ELT (Volume 2) / ed. by Richard C. Smith. Routledge, 2003. 465 p.
13. Raymond Murphy. Essential Grammar in Use. third ed. Cambridge University Press, 2011. 319 p.

References:

1. Verba, G. (2018). *Hramatyka suchasnoi anhliiskoi movy* [Grammar of the modern English language]. Kyiv: TOV «VP Lohos-M» [in Ukrainian].
2. *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin:* materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Innovative development of higher education: global and national dimensions of changes, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. (2014). Sumy [in Ukrainian].

3. Chernovatyi, L., Karaban, V., & Nabokova, I. (2007). *Praktychna hramatyka anhliiskoi movy z vpravamy: Bazovyi kurs (Rekomendovano Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy)* [Practical English grammar with exercises: Basic course (Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine)]. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
4. Chernovatyi, L., Karaban, V., & Rebrii, O. (2006). *Pereklad anhlomovnoi hromadsko-politychnoi literatury. Systema derzhavnoho upravlinnia USA* [Translation of English social and political literature. The US public administration system]. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
5. Hare, D., & Brenton, H. (1985). *Pravda. A Fleet Street Comedy*. Great Britain, London: Ltd Methuem Publishing [in English].
6. Hare, D. (1988). *Racing Demon*. Great Britain, London: Clays Ltd, St Ives plc [in English].
7. Hare, D. (1988). *The Absence of War.* Great Britain. England, London: Ltd National House [in English].
8. Hare, D. (2007). *The Permanent Way*. The USA: Straus and Giroux LLC, New York [in English].
9. Hewings, M. (2000). *Advanced Grammar in Use. A Self-study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English*. Cambridge University Press [in English].
10. Vince, M. (2012). *Macmillan English Grammar in Context. Intermediate.* Macmillan education [in English].
11. Coe, N., Harrison, M., & Paterson, K. (2006). *Oxford Practice Grammar. Basic.* Oxford: Oxford University Press [in English].
12. Palmer, H. (2003). *Teaching English as a Foreign Language. Logos studies in language & linguistics.* Pioneers of ELT (Volume 2) [in English].
13. Murphy, R. (2011). *Essential Grammar in Use*. Cambridge University Press [in English].

Лебедєва Н. М.,
orcid.org/0000-0002-6297-106X
Французова К. С.,
orcid.org/0000-0002-0959-2669

СУЧАСНІ ЗМІНИ ТРАНСФОРМАЦІЙНОЇ ПАРАДИГМИ СТЕРЕОТИПНИХ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається методика навчання перекладу, що є важливою частиною педагогічної основи формування спеціальної складової перекладацької компетенції вчених. У сучасній методиці поки ще не існує загальноприйнятої класифікації методичних принципів навчання перекладу спеціальних текстів для здобувачів немовних спеціальностей.

Основною метою статті є розроблення методичних рекомендацій щодо навчання перекладу іноземних текстів із метою написання наукових статей (анотацій тощо) на матеріалі стереотипних граматичних конструкцій англійської мови. Це пояснюється тим, що на першому етапі своєї професійної наукової діяльності пошукувачі стикаються з труднощами перекладу таких конструкцій українською мовою через відсутність навичок і вмінь аналізувати перекладацькі труднощі та знаходити засоби їх вирішення. Такий стан свідчить про низький рівень формування перекладацьких навичок у здобувачів немовних спеціальностей, що навчаються у вищих навчальних закладах.

Виходячи з вищевикладеного актуальним є вивчення сучасних змін у парадигмі перекладу українською мовою типових граматичних структур англійської мови, репрезентованих безособовими формами дієслова (інфінітивними і партисипіальними конструкціями). Доведено, що неправильна трансформація граматичних значень таких конструкцій призводить до спотворення смислу тексту, що аналізується.

Звертається увага на те, що під час перекладу потрібно зберегти нерозривний зв'язок між лексичними значеннями слів і граматичними формами. Більше того, переклад англійського оригінального тексту полягає не тільки в адекватному відтворенні значення кожного слова, що входить до граматичної структури синтаксичної конструкції, але й у багатьох випадках доводиться змінювати структуру речення, порядок слів, розбивати одне речення на два або навпаки – об'єднувати два речення в одне.

Причиною таких змін є відсутність відповідних граматичних явищ в українській мові, а також неспівпадіння особливостей граматичних конструкцій, семантичних структур в англійських та українських словосполученнях.

Ці методичні рекомендації сприяють розробленню методики викладання перекладу оригінальних текстів для здобувачів немовних спеціальностей (а саме щодо перекладу лексико-граматичних конструкцій) та вимагають пошуку нових шляхів формування креативних якостей наукових працівників щодо написання доповідей, статей, анотацій, резюме іноземними мовами. Розглянуті у статті моделі можуть бути застосовані у практиці перекладу наукового тексту, що сприятиме створенню науково обґрунтованої методики навчання перекладу оригінальних текстів за спеціальністю аспірантів і пошукувачів наукових ступенів та науковців.

Ключові слова: лінгводидактика, методика викладання перекладу, креативність, трансформаційна парадигма, стереотипні прагматичні структури мови, лексичне значення, граматичне значення, інфінітивні та партисипіальні конструкції, мовні еквіваленти.

Дата надходження статті: 03.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рябуха І. М.

УДК 37.091.12.011.3-051:005.336
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.447*

Литвинюк Г. І.*,*
orcid.org/0000-0001-5560-4483

ЗМІСТОВА ВЕКТОРАЛЬНІСТЬ МОНОТЕХНОЛОГІЇ СТАЛОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Дослідження присвячено проблемі професійного розвитку педагогів засобами неформальної освіти. У статті проаналізовано сутність, ознаки, роль і змістову спрямованість розробленої й апробованої монотехнології сталої підтримки професійного розвитку педагогів для центрів професійного розвитку педагогічних працівників у координатах реалізації найважливіших професійних потреб, проєктування їх індивідуальних траєкторій професійного розвитку. Виокремлено й схарактеризовано змістовий, діяльнісний і рефлексивний компоненти запропонованої технології, реалізація яких сприятиме розбудові гнучкої, мобільної та випереджувальної системи науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів. Упровадження монотехнології сталої підтримки професійного розвитку педагогів забезпечить сучасні потреби педагогів, стане освітньою платформою з формування їх особистісних і професійно значущих якостей.

Основний акцент робиться на те, що монотехнологія сталої підтримки професійного розвитку педагогів забезпечує реалізацію найважливіших завдань для розвитку проєктування професійної траєкторії педагога. Запропонована центрам професійного розвитку педагогічних працівників монотехнологія сприяє їх професійному зростанню і безпосередньо впливає на їх спрямованість, мотиви, здатність перманентно навчатися, бути в постійному творчому пошуку. Ця технологія повною мірою задовольняє потреби сучасних педагогів та мотивує їх до усвідомленого процесу неперервного професійного розвитку незалежно від віку, можливостей, категорії, часу, відкриває можливості для набуття нового досвіду через задоволення особистісних потреб у процесі партисипативного навчання. Монотехнологія сталої підтримки професійного розвитку педагогів є дієвим інструментом управління їх професійним розвитком.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів, індивідуальна траєкторія професійного розвитку, монотехнологія сталої підтримки професійного розвитку, науково-методичний супровід професійного розвитку, неформальна освіта.

* © ***Литвинюк Г. І.***

Постановка проблеми. Сьогодення диктує численні виклики, які вносять зміни в життя людини та її професійну діяльність. Сучасний етап розвитку освітнього простору суспільства характеризується системним реформуванням, модернізацією, підтримкою інноваційного розвитку, переходом до неперервного навчання не тільки як до перспективного напрямку, а і як до зовсім нової парадигми освіти. Таким інноваційним поступом і змістовим ресурсом локальної екосистеми мають стати центри професійного розвитку педагогічних працівників (далі – центри).

Європейська спільнота стверджує, що вчительство – це не тільки «змінна величина», потрібна для успішного реформування освітніх систем, а й «найбільш визначений носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль учителя в освітніх реформах – бути суб'єктом й об'єктом реформації – робить його професійний розвиток зоною виклику і постійного науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти [7, с. 112]. Однак світові тенденції та сучасні психолого-педагогічні потреби диктують нові засоби проєктування вчителем індивідуальної траєкторії професійного розвитку**.**

Реалізація реформи Нової української школи змінила всю систему освіти держави й самого вчителя. Однак не змінила змістового вектора в науково-методичному супроводі центрів професійного розвитку педагогічних працівників, від яких залежить підтримка та професійний розвиток педагогів. Змістова діяльність центрів має бути спрямована на засвоєння педагогами інноваційних ролей, оволодіння новими стилями педагогічної діяльності, стимулювання бажання змінюватися, здобуття нових професійних навичок й усвідомлення свого професійного призначення.

Аналіз досліджень. Проблемі професійного розвитку фахівця присвячено дослідження багатьох учених. У науковій літературі професійний розвиток педагогів розглядається як навчання впродовж життя, проходження певних етапів становлення й розвитку, досягнення вершин педагогічної майстерності [1, с. 15]. Професійний розвиток педагога відбувається упродовж життя та спонукає його до постійної самоосвіти, саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення [3, с. 8].

У працях І. Зязюна [1], С. Мірошник [8], Н. Мукан та І. Грогодзи [9], Л. Пуховської [11] та інших учених представлено сучасні підходи, системи, моделі і методи професійного розвитку педагога. Дослідження Л. Мартинець [6], Г. Мешко, О. Мешко [7], Л. Ніколенко [10] зосереджені на проблемі науково-методичного супроводу професійного розвитку та управління професійним розвитком учителів, зокрема на розробленні моделі методичного супроводу педагогів у закладі загальної середньої освіти, програми оптимізації професійного розвитку, які фокусуються на здатності вчителів до професійного саморозвитку та формуванні їх акмесинергетичної позиції. Система управління професійним розвитком педагогів потребує належного ресурсного і технологічного забезпечення .

Вплив неформальної освіти на професійний розвиток педагога, траєкторію професійного розвитку досліджували І. Зязюн [1], Т. Ковбасюк [3], Н. Клокар [2], Н. Мукан [9] та ін. Як справедливо зауважує Л. Ніколенко, неформальна освіта стає самокерованим процесом для професійного розвитку педагогів, з одного боку, через науку, педагогічну діяльність, практику, а з іншого – через пошук нестандартних видів навчальної діяльності впродовж життя [10, с. 58].

Вивчення практичного досвіду діяльності в аспекті підтримки, методичного супроводу й управління професійним розвитком педагогів свідчить про недостатність використання потенціалу неформальної освіти для їх особистісно професійного зростання, нерозробленість технології науково-методичного супроводу педагогів у координатах неформальної освіти.

Мета статті полягає в розкритті сутності, ролі і змістової спрямованості запропонованої монотехнології сталої підтримки професійного розвитку педагогів для центрів професійного розвитку педагогічних працівників у координатах реалізації

найважливіших професійних потреб педагогів за індивідуальними стилями педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. З огляду на актуальність і соціальну значущість пропонуємо монотехнологію сталої підтримки професійного розвитку педагогів (далі – монотехнологія) в системі неперервної освіти, розроблену з урахуванням особистісного, функціонального (інноваційного, креативного, інтегрованого), системного, діяльнісного, синергетичного, компетентнісного, акмеологічного та андрагогічного підходів й апробовану в м. Тернополі упродовж 2017–2023 років.

Монотехнологія – це інструмент сталої підтримки професійного розвитку педагогів, досвіду навчання з використанням засобів неформальної освіти у площині саморозвитку особистості фахівця впродовж педагогічної діяльності.

Запропонована монотехнологія є локальною, охоплює концептуальну, мотиваційну, змістову і процесуальну складові й містить мотиваційну модель професійного саморозвитку педагогів, засоби й компоненти неформальної освіти (змістовий, діяльнісний, рефлексивний), критерії й показники професійного розвитку педагогів, етапи професійного розвитку, адаптивну модель науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів засобами неформальної освіти.

Концептуальна частина монотехнології зорієнтована на отримання нових навичок педагогічної діяльності для коригування педагогом індивідуальної траєкторії професійного розвитку (далі – ІТПР), проєктування інноваційних методичних продуктів засобами неформальної освіти.

Монотехнологія повною мірою задовольняє потреби сучасних педагогів та мотивує їх до усвідомленого процесу свого неперервного професійного розвитку незалежно від віку, можливостей, категорії, часу.

Основними векторами реформування професійного розвитку є самомотивація, педагогічна культура, професійна мобільність, професійна відповідальність, професійна майстерність, професійна кар'єра та результативність.

Головною ознакою монотехнології є гарантованість педагогу в підвищенні якості своєї професійної діяльності на всіх рівнях, яка призведе до запланованого ним результату. Фундаментом монотехнології є ІТПР, яка має ознаку високого професіоналізму педагога, нові продуктивні стилі педагогічної діяльності, навички систематичного аналізу самооцінювання, чіткість і послідовність у формуванні мотивів і потреб для проєктування навчальних стратегій професійного розвитку в «довжину та ширину» життя.

Практична значущість монотехнології полягає в науково-методичному супроводі педагогів на засадах:

– демократичності (передбачення педагогічних підходів, педагогічних технологій, позицій, комунікативність в ухваленні рішень);

– співтворчість (кооперативна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягати нових якісних результатів);

– самореалізація (розкриття творчого професійного потенціалу педагога в щоденній діяльності);

– ситуації вибору (проєктування кількох моделей процесу діяльності, технологій, які забезпечують реформування інноваційної компетентності);

– ситуації успіху (одна з умов гуманізації освітнього процесу – задоволення своєю діяльністю, бажання змінюватися, усвідомлення свого професійного призначення, якісний методичний продукт).

Ключовими аспектами в реалізації засад монотехнології є дотримання принципів професійного розвитку фахівця – проблемності, науковості, прогностичності, мобільності, неперервності, практичності, індивідуальності, диференційованості, інтеграції. Сучасна педагогічна практика потребує від учителя прогнозованих результатів

своєї діяльності, які сприятимуть розумінню низки освітніх потреб у проєктуванні індивідуальної траєкторії професійного розвитку [13, с. 233].

Монотехнологія відкриває педагогам можливості для набуття нового досвіду через задоволення особистісних потреб у процесі партисипативного навчання. Методологія монотехнології побудована на досвіді як процедурі діяльності процесу досвідного навчання. Таке навчання відіграє роль професійного маркера, який випередить власну практику педагога й допоможе йому перевіряти свої вартості, закріплюючи навички креативного аналізу, помилок і рефлексії [15].

Змістова спрямованість монотехнології окреслює горизонт проєктування ІТПР педагога як короткий шлях відповідно до його викликів і мотивів. Монотехнологія як концептуальний аспект філософії змін закладена у свідомому пошуку педагогом нових можливостей для коригування своєї траєкторії професійного розвитку.

Змістову векторальність монотехнології забезпечують такі компоненти, як змістовий, діяльнісний, рефлексивний, які формують інтегральні компетентності педагогів. Схарактеризуємо кожен компонент монотехнології.

Змістовий компонент як ключова умова ІТПР педагога на науково-методичній основі забезпечується такими змістовими лініями: теоретико-методологічною, проєктувальною, формувально-діяльнісною, результативно-корекційною. Змістові лінії об'єднує змістово-логічна складова, яка сприятиме постійному пошуку педагогом сучасного методичного інструментарію та реалізації компенсаторної, проєктувальної, аналітичної та прогностичної його діяльності [5, с. 347].

Змістовий компонент допомагає педагогу усвідомити свої професійні «розриви» та пошук шляхів у подоланні навчальних втрат. Діяльнісний компонент допомагає вчителю:

– у діяльнісному вимірі – забезпечувати відтворення різних видів діяльності за рахунок освіти; є майданчиком реалізації складних функцій (освітньої, прогностичної тощо); є платформою для створення нових видів діяльності і переходом до розгортання нових практик;

– у соціальному вимірі є частиною соціуму, що забезпечує відтворення соціальних норм і відносин, різноманітних форм комунікації; формує людину через передання систем цінностей, пакетів знань, ідеології, розвитку компетентностей, соціалізацію.

Діяльнісний компонент виражає прикладний характер монотехнології через комплекс цілеспрямованих дій у самовдосконаленні педагогом навичок за ІТПР [12, с. 134].

Рефлексивний компонент – аспект ефективності в підвищенні якостей професійної майстерності педагога. Цей компонент розглядається і як об'єкт для оцінювання і вимірювання, тобто постійно спостережуваний об'єкт, і як характеристика особистості, що за мірою виконання професійних завдань зазнає певних змін. Саме за змінами педагога визначається рівень (досконалості) сформованої ІТПР. Результатом реалізації цього компонента для педагога є підвищення якісних ознак його педагогічної культури, професійної мобільності, професійної відповідальності, професійної майстерності, професійної кар'єри, що є можливим у коригуванні вчителем ІТПР, з одного боку, та в посиленні мотивації для надання якісних освітніх послуг учням – з іншого.

Змістовий, діяльнісний і рефлексивний компоненти монотехнології, які тісно пов'язані між собою, забезпечують змістову спрямованість інноваційної освітньої екосистеми центру та окреслюють шляхи модернізації сучасної педагогічної освіти, професійного середовища для саморозвитку педагогів упродовж життя.

Змістова векторальність монотехнології в ІТПР педагога окреслює нове опозиціювання функцій Центру, реалізація яких підвищить його роль як «генератора нового» – нових наукових знань, технологічних рішень, інноваційних педагогічних практик. ІТПР зорієнтує педагога на системне поповнення знань і вмінь у сфері аматорських практик із можливістю «скеровувати» мотиваційний чинник.

Мотиваційний чинник сприятиме педагогу в пошуку практичних методів неперервного поліпшення ознак ІТПР через усвідомлення змісту мети, цілеспрямованість професійного середовища, адаптивні інструменти вимірювання педагогічної діяльності, вибір методологічних підходів, потребу зворотного зв'язку [4, с. 27].

Методологічна компонента монотехнології є складовою у змістовій діяльності педагога, забезпечує його саморозвиток упродовж життя й окреслює такі етапи:

I. Підготовлений фахівець

II. Компетентний фахівець

III. Професійно зрілий фахівець.

Вищезгадані етапи відображають процеси розвитку педагогів, упровадження методичних підходів, формування універсальних компетентностей (soft skills), прояв інноваційності як способу мислення та ключового інструменту лідерства, «живе» навчання через дію і досвід у професійних спільнотах.

Усі етапи спрямовані на інтеграцію освітньої, наукової, інноваційної та соціальної діяльності педагогів, акцентуючи на науково-методичному супроводі як інтеграторі можливостей:

– прогнозування майбутнього професійного розвитку педагога, розроблення педагогічної стратегії ІТПР та моніторингу її імплементації, ефективності;

– технології, що охоплює пізнавальну й освітню активність педагога через технології проєктного, колаборативного і компетентнісного навчання.

Змістова спрямованість монотехнології забезпечує не лише формування професійно-педагогічних компетентностей педагогів, а й набуття ними умінь і навичок, які не є додатком до диплома про педагогічну освіту. Комплекс цілеспрямованих дій науково-методичного супроводу розкриває глибину буття ІТПР педагога, його професійне зростання через засвоєння інноваційних ролей у педагогічній діяльності.

Отже, вплив змістової векторальності монотехнології розглядаємо як:

а) *орієнтацію на особистісні структури*, де інтеграційний процес орієнтованого розвитку нового професійного середовища педагогів сприяє проєктуванню гнучкості, мобільності та випереджувальної системи науково-методичного супроводу для вчителів, який спрямований на розвиток інноваційної інфраструктури центрів, створення низки інтегральних освітніх та професійних структур (інтегровані платформи, майстерні авторських ініціатив, майстерки від професіонала, аналітично-моніторингові центри, фасилітаторні платформи, референтні групи, мистецькі палітри, креативні студії, дидактичні групи, фокус-групи та ін.); появу інноваційних продуктів неформальної освіти; широке використання інструментів маркетингу для розв'язання складних завдань у сфері професійної діяльності для підвищення її якості та ефективності.

б) *особливість видів діяльності* монотехнології, яка демонструє педагогам мереживну мобільність усіх видів педагогічної діяльності (комунікація, колаборація, кооперація).

При цьому комунікація сприяє розкриттю суб'єкт-суб'єктної взаємодії у предметній, інституційній та інтеграційних моделях навчально-діяльнісного процесу, дієвому засвоєнню загальнолюдського досвіду, моральних цінностей, педагогічних знань, умінь, навичок, способів комунікативної діяльності. Колаборація забезпечує процес ефективної взаємодії педагогів у міждисциплінарних інтегральних (особистісних, професійних) структурах. Кооперація сприяє досягненню педагогами спільних цілей, задоволенню особистісних інтересів та інтересів учасників структур, реалізації індивідуальних та спільних завдань стосовно формування ключових компетентностей педагогів та досягнення нових, продуктивних стилів педагогічної діяльності.

в) мотиваційну векторалъ монотехнології, що полягає в усвідомленні педагогом ролі «самоспрямованого навчання» як засобу накопичення інтелектуального потенціалу на засадах сучасної європейської освіти: бажання отримувати знання, бажання їх використовувати на практиці, навчитися ними користуватися в професійному житті для досягнення результативності та успіху.

Самомотивація педагога буде спрямована на усвідомленні змін, які відбуваються в освіті загалом, його професійному житті, та є сталим джерелом цих змін. Педагоги роблять самостійно прогресивні кроки для набуття ними нових умінь, розширюючи діапазон своїх мотивів, потреб, які окреслюють ознаки сформованості ІТПР. Педагог усвідомлює, що самокерованість є набутою ознакою, яка допоможе йому самостійно за потреби, бажання, попиту, дефіциту можливостей набути нові орієнтири професійного розвитку.

Мотиваційна складова монотехнології впливає на проєктування стратегічних цілей ІТПР як спонукального чинника на практиці навчання: експериментувати свої практики; комбінувати різні практики; інтерпретувати практики; навчатися в інших креативності, творчості; складати карту потоку виконаних цілей; розв'язувати мотиваційні борги; бажання змінюватися.

Монотехнологія вдало універсує проблемно-наукові та інтегровані методи в педагогічний обіг фахівців. Ці методи забезпечують розвиток професійної компетентності педагогів, уведення авторських інноваційних методичних інфраструктур з багатьма інтегральними складовими та створення інтеграційних освітніх продуктів у процесі конструктивної взаємодії педагогів.

г) організаційні форми:

– інтерактивне заняття, тренінг, панельна дискусія, дебати, майстерки, лекція-візуалізація, семінар-практикум, презентація, вебінар, Workshop, віртуальний кабінет, хакатон, онлайн-консалтинг, майстерки з використанням електронних ресурсів Padlet, Tagul, PowerPoint, YouTube, Prezi, Gamail, VideoScribe, Pablisher, ThingLink;

– інтегровані курси підвищення кваліфікації педагогів, спроєктовані на їх професійне зростання з використанням інструментів діяльності: STEM-освіта, Google Education, тайм-менеджмент, дистанційне навчання, змішане навчання, e-Learning, критичне мислення, Prize;

– експрес-курси для швидкого, методичного освоєння прогресивних комунікаційних ресурсів, платформ в умовах воєнного стану чи пандемії (EdEra, Prometheus, Learning Passport, Освіторія, EdCamp Ukraine, Genesis –IT компанія та ін.).

Організаційні форми монотехнології, які виокремлені з урахуванням професійних інтересів педагогів, характеризуються варіативністю змісту, векторів діяльності в системі неперервної освіти і зумовлені потребою переосмислення ролі сучасного педагога [14].

Демонстрація на практиці вищезгаданих форм роботи сприятиме міждисциплінарній кооперації педагогів для масштабного введення фахівців у процес усвідомленого й умотивованого реформувального процесу ЦПРП на локальному рівні.

д) управління професійним розвитком педагогів, що забезпечують компоненти монотехнології – змістові, діяльнісні та рефлексивні.

Означені компоненти діагностують за допомогою критеріїв – мотиваційного, професійного, результативного. Педагог відповідно до своєї стратегії професійного розвитку напрацьовує адаптивні діагностичні інструменти із самооцінювання і взаємооцінювання, діагностичну карту готовності до саморозвитку, діагностичну карту самоспостереження педагогічної діяльності, карту професійної мобільності, комплекс коригувальних заходів, алгоритм побудови ІТПР тощо.

Діагностичні інструменти монотехнології сприятимуть у раціональному плануванні педагогами найкоротшої ІТПР (постійна праця, творчість, гармонія знань, умінь, бажань, почуттів і поведінки). Педагоги додатково отримують навички для дії, аналізу, корекції своєї діяльності, роблячи аналітичні висновки, обираючи цінне та проєктуючи результати на перспективу.

е) діагностичний інструментарій, що відображає структурованість методологічної складової траєкторії педагога і безпосередньо залежить від адекватних діагностичних інструментів. Продуктивними інструментами можуть бути самооцінювання, взаємооцінювання, діагностичні карти, анкети, тести, опитувальники, спостереження,

карти цілей та мотивів, самоекспертна оцінка, тестовий адаптер, комбіноване оцінювання, методологічний прес-реліз, комплекс коригувальних заходів тощо.

Діагностичні інструменти допоможуть педагогам самостійно подолати лінії розриву між самомотивацією, педагогічною культурою, професійною мобільністю, професійною відповідальністю, професійною майстерністю, професійною кар'єрою, результативністю.

з) критерії професійного розвитку педагогів у вимірах локальної екосистеми:

– мотиваційний критерій орієнтований на бажання педагога самовдосконалюватися; пошук дієвих механізмів навчання, які будуть збалансовані в потребі, компетентні, автономні; стратегічні цілі професійного розвитку; саморозвиток та самокорекцію. Саме мотиваційна складова є тим рушієм, який сприяє правильному формулюванні педагогом своїх цілей для професійного зростання. Мотиваційна позиція вдало показує вплив зовнішньої та внутрішньої мотивації, задіявши спільний простір, часові рамки, ключову діяльність особистості;

– професійний критерій розглядається в цілісному поєднанні підкритеріїв. Це педагогічна культура, професійна мобільність, професійна відповідальність, професійна майстерність та професійна кар'єра. Професійний критерій орієнтовний на досягнення нової якості педагогічної дії, нові стилі педагогічної діяльності, використання засобів неформальної освіти, комплекс цілеспрямованих дій науково-методичного супроводу педагога, професійне середовище з інноваційними ознаками, бажання творчо працювати, якісні маркетингові освітні послуги, професійне зростання та кар'єру, використання маркерів розумного контролю, й акмепрофесіоналізм;

– результативний критерій націлений на отримання високої результативності за траєкторією професійного розвитку педагога, уміння використовувати чіткі часові рамки для корекції професійної траєкторії, появу авторських методичних продуктів як якісної ознаки виконаних цілей, засвоєння інноваційних ролей педагогом, широке використання в педагогічному обігу, добір продуктивних інструментів самодіагностики для довершеності своєї траєкторії.

Упровадження цієї монотехнології в діяльність ЦПРПП сприятиме:

– забезпеченню місії центру як випереджувальної інституції для розвитку суспільства;

– зниженню ролі центру як транслятора знань, набуттю ролі «генератора нового» – нових помислів, наукових знань, інновацій, нових підходів і рішень для соціального, культурного і технологічного розвитку особистості;

– поєднанню традицій та інновацій (різноманіття в єдності) у змісті освітніх технологій і методик, з одного боку, і збереженню та примноженню фундаментальних знань – з іншого;

– моделюванню ефективної методичної інфраструктури Центру, що забезпечить педагогам вільний обмін когнітивними продуктами;

– зростанню ролі Центру як «школи дорослих», яка створює значний простір для розвитку.

Висновки. Запропонована монотехнологія сприятиме формуванню педагога нового типу, який володіє такими професійними характеристиками, як адаптованість до соціокультурних змін і концептів освіти, стресостійкість; схильність до експериментування, уміння ініціювати, апробувати, упроваджувати; гнучкість професійного мислення; професійна мобільність; особистісна професійна неординарність, унікальність.

Змістова спрямованість монотехнології забезпечить реалізацію найважливіших професійних потреб педагогів, які сформують ІТПР за новими, продуктивними стилями педагогічної діяльності, та сприятиме появі інноваційних методичних продуктів засобами неформальної освіти. Тому запропонована монотехнологія є дієвим інструментом управління професійним розвитком педагогів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у площині розроблення на локальному рівні індикаторів якості та ефективності професійної діяльності педагогів.

Список використаних джерел:

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
2. Клокар Н. І. Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа». 2018. С. 2–4. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA- POLOZHENN-2.pdf
3. Ковбасюк Т. *Л*. Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників в Україні та за кордоном. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 3. С. 17– 20.
4. *Л*итвинюк Г. І. Створення компетентнісного методичного простору міста Тернополя в умовах реформування освіти. *Методист*. 2018. № 10 (82). С. 6–29.
5. *Л*итвинюк Г. І. Альтернативні вектори концептуально-маркетингової моделі випереджувального розвитку професійної компетентності сучасного педагога. *Освітянський альманах Тернополя*. 2016. С. 344–355.
6. Мартинець *Л*. А. Професійний розвиток учителя: сутність і зміст. *Педагогічні науки.* 2016. № 72 (2). С. 106–110.
7. Мешко Г. М., Мешко О. І. Управління професійним розвитком учителів у закладі загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2023. Вип. 1 (52). С. 110–114.
8. Мірошник С. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_2_4
9. Мукан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. № 5. С. 18–27.
10. Ніколенко *Л*. Т. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. *Післядипломна освіта в Україні.* 2016. № 1. С. 57–59.
11. Пуховська *Л*. П. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал.* 2011. № 1. С. 97–105.
12. Сліпіч Ю. В. Професійний розвиток педагогів як педагогічна категорія. *Молодь і ринок*. 2011. № 1. С. 132–135.
13. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Серія Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135, С. 232-235.
14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII, стаття 59. URL: https://chervone.school.org.ua/zakon-ukraini-pro-osvitu-zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu-01-40-40-19-05-2022/
15. Структура педагогічної технології. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F

References:

1. Ziazun, I. A. (2005). Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity [Philosophy of pedagogical quality in the continuous education system]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 25, 13–18 [in Ukrainian].
2. Klokar, N. I. (2018). Typove polozhennia pro provedennia supervizii vprowadzhennia Kontseptsii «Nova Ukrainska Shkola» [Model provisions on conducting supervision for the implementation of the "New Ukrainian School" concept]. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf [in Ukrainian].
3. Kovbasiuk, T. L. (2016). Bezperervnyi profesiinyi rozvytok pedahohichnykh pratsivnykiv v Ukraini ta za kordonom [Continuous professional development of educators in Ukraine and abroad]. *Nova pedahohichna dumka*, 3, 18 [in Ukrainian].
4. Lytvyniuk, H. I. (2018). Stvorennia kompetentnisnoho metodychnoho prostoru mista Ternopolia v umovakh reformuvannia osvity [Creating a competence-based methodological space for Ternopil in the context of education reform]. *Metodyst*, 10(82), 6–29 [in Ukrainian].

5. Lytvyniuk, H. I. (2016). Alternatyvni vektory kontseptualno-marketynhovoi modeli vyperedzhuvalnoho rozvytku profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [Alternative vectors of the conceptual-marketing model for proactive development of modern teachers' professional competence]. *Osvitianskyi almanakh Ternopolia,* 344–355 [in Ukrainian].
6. Martynets, L. A. (2016). Profesiinyi rozvytok vchytelia: sutnist i zmist [Teachers' Professional development: essence and content]. *Pedahohichni nauky*, 72(2), 106–110 [in Ukrainian].
7. Meshko, H. M., & Meshko, O. I. (2023). Upravlinnia profesiinym rozvytkom uchyteliv u zakladi zahalnoi serednoi osvity [Management of teachers' professional development in general secondary education institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: "Pedahohika. Sotsialna robota"*, 1(52), 110–114 [in Ukrainian].
8. Miroshnyk, S. (2016). Profesiinyi rozvytok pedahoha: suchasni pidkhody [Professional development of teachers: modern approaches]. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2016_2_4 [in Ukrainian].
9. Mukan, N., & Grogodza, I. (2013). Profesiinyi rozvytok pedahohiv: teoretychni ta metodychni aspekty [Professional development of educators: theoretical and methodological aspects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5, 18–27 [in Ukrainian].
10. Nikolenko, L. T. (2016). Naukovo-metodychnyi suprovid formalnoi, neformalnoi ta informalnoi osvity doroslykh [Scientific and methodological support for formal, informal, and non-formal adult education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukrayini*, 1, 57–59 [in Ukrainian].
11. Pukhovska, L. P. (2011). Teoretychni zasady profesiinoho rozvytku pedahohiv: rukh do kontseptualnoi karty [Theoretical foundations of teachers' professional development: moving towards a conceptual map]. *Porivnialna profesiina pedahohika: naukovyi zhurnal*, 1, 97–105 [in Ukrainian].
12. Slipich, Yu. V. (2011). Profesiinyi rozvytok pedahohiv yak pedahohichna katehoriia [Teacher's professional development as a pedagogical category]. *Molod i rynok*, 1, 132–135 [in Ukrainian].
13. Skoryk, T. V. (2016). Osvita vprodovzh zhyttia v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [Lifelong education in the context of European integration processes]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu: Seriia Pedahohichni nauky*, 135, 232-235 [in Ukrainian].
14. Law of Ukraine, On Education dated September 5, 2017, No. 2145-VIII, Article 59. Retrieved from https://chervone.school.org.ua/zakon-ukraini-pro-osvitu-zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu-01-40-40-19-05-2022/ [in Ukrainian].
15. Struktura pedahohichnoi tekhnolohii [Pedagogical technology structure]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F [in Ukrainian].

Lytvyniuk G. I.,
orcid.org/0000-0001-5560-4483

CONTENT-ORIENTED VECTOR APPROACH OF MONOTECHNOLOGY FOR EDUCATORS' SUSTAINING PROFESSIONAL DEVELOPMENT

This research addresses the issue of educators' professional development through the means of informal education. The article analyzes the essence, characteristics, role, and content direction of the developed and tested Monotechnology for sustainable support of educators' professional development for the Centres of Professional Development of Educators, within the coordinates of implementing the most crucial professional needs and designing their individual trajectories of professional development. The content, activity-based, and reflective components of the proposed technology are identified and characterized, the implementation of which will contribute to the establishment of a flexible, mobile, and proactive system of scientific-methodological support for educators' professional development. The implementation of the monotechnology of sustainable support for educators' professional development will cater to modern educators' needs, becoming an educational platform for fostering their personal and professionally significant qualities.

The main point is that the monotechnology of sustainable support for educators' professional development facilitates the realization of crucial tasks for the development of designing a teacher's professional trajectory.

The proposed monotechnology promotes their professional growth and directly influences their direction, motives, ability to learn continuously, and capacity for constant creative exploration. This technology fully satisfies the needs of contemporary educators and motivates them towards a conscious process of continuous professional development, regardless of age, opportunities, category, or time, providing opportunities for gaining new experience through satisfying personal needs in participatory learning. Monotechnology of sustainable support for educators' professional development is an effective tool for managing their professional development.

Key words: educators' professional development, individual trajectory of professional development, Monotechnology of sustainable support for professional development, scientific and methodological support for professional development, informal education.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України Кравець В. П.

УДК 37.013.46+37.013.42
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.446*

Лю С.*,*
orcid.org/0000-0003-1949-3514
Ван Цз.*,*
orcid.org/0000-0002-2033-1224

МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА СУЧАСНОГО КИТАЮ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Стаття нарисово репрезентує векторні напрямки та тенденції розвитку музично-педагогічної освіти в сучасній китайській педагогічній теорії та практиці. До таких, зокрема, належать посилення інтернаціоналізації та регіональності освіти, переосмислення поняття концепції гнучкого навчання, розбудова неформальної освіти й освіти в регіонах. Мета статті полягає в окресленні основних тенденцій практики сучасної мистецько-педагогічної освіти в КНР. Методологічну основу дослідження становлять основні положення теорії пізнання про єдність процесів, взаємовпливів та взаємозалежностей явищ навколишньої дійсності в конкретних історичних умовах і комплекс взаємопов'язаних підходів (цілісний, синергетичний, міждисциплінарний, задачний, діяльнісний) і взаємодоповнюваних методів (загальнонаукові, проблемно-тематичний, контент-аналізу, проєктування), зокрема контент-аналіз, узагальнення, вивчення документації. Окреслено векторні напрямки наявного та подальшого розвитку мистецько-педагогічної підготовки фахівців у КНР.

Зроблено висновок, що практичні дії КНР щодо розбудови проєкту «Один пояс – один шлях» і використання культури та мистецтва як чинників «м'якої сили» активізували також певні зміни у країні, зокрема й у підходах щодо мистецько-педагогічної освіти. Так, спостерігаються такі стійкі тенденції: регіоналізація, інтернаціоналізація, активізація процесів мультикультурності в контентному наповненні програм підготовки як учителів, які мають викладати мистецькі дисципліни, так і програм обов'язкової освіти, переосмислення концепції «гнучкого навчання». Означені тенденції будуть домінантними в мистецько-педагогічній освіті КНР найближчим часом, оскільки повністю відповідають потребі країни в модернізації власної системи означеної галузі освіти та формування позитивного іміджу країни на міжнародній арені, зокрема і через культуру та мистецтво.

Ключові слова: мистецько-педагогічна освіта, КНР, «Один пояс – один шлях», інтернаціоналізація, учителі мистецьких дисциплін.

[*]© ***Лю С.***
[*]© ***Ван Цз.***

Постановка проблеми. У теорії міжнародних відносин м'яка сила – це елемент зовнішньої політики, який застосовується державами для збільшення свого впливу завдяки привабливості її цінностей та інститутів. Якщо жорстка сила засновується на військовому втручанні, санкціях чи дипломатії примусу, то м'яка передбачає формування вподобань через просування власних цінностей, культури й ідеалів, і це може бути вирішальним аспектом стратегії міжнародних відносин нації [7]. Китай має багату та різноманітну культурну спадщину, яка охоплює тисячі років й охоплює мистецтво, філософію, літературу, музику, кухню, традиційну медицину, бойові мистецтва тощо. Це культурне багатство надає країні унікальну можливість використовувати свою м'яку силу на світовій арені. Китай активно бере участь у культурній дипломатії, просуваючи своє традиційне та сучасне мистецтво й організовуючи заходи культурного обміну. Уряд КНР розглядає культуру також як важливий та дієвий інструментарій для вирішення цілком конкретних, зокрема іміджевих, питань (наприклад, формування позитивного іміджу країни та сприятливого ставлення до китайської геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях»).

Традиційно китайське суспільство тяжіє до думки, що кожною справою мають займатися виключно навчені професіонали, які отримали відповідну освіту. Тому кожна ініціатива уряду й держави загалом супроводжується оновленням навчальних програм, мети, завдань, принципів тощо майбутніх і працюючих учителів, що, на думку китайців, має неодмінно призвести до відповідних запланованих змін і в підготовці учнів – майбутніх фахівців з усіх спеціальностей [9]. Простіше кажучи, на практиці це виглядає таким чином: «уряд окреслює певну соціальне чи економічне завдання – система вищої та професійної освіти готує відповідний корпус фахівців, здатних це завдання виконати, – нові вчителі готують учнів із потрібними для вирішення цього завдання знаннями (кадровий резерв країни)».

Сьогодні активізація геополітичного проєкту «Один пояс – один шлях» призвела до потреби змін у мистецько-педагогічній освіті в КНР, оскільки саме вчителі мистецьких дисциплін мають якісно підготувати майбутніх фахівців арт-галузі, здатних гідно репрезентувати китайську культуру на міжнародній арені, сприяти формуванню позитивного іміджу Китаю загалом (зокрема в країнах, які є частиною проекту «Один пояс – один шлях»), сприяти оновленню митецького простору Китаю з урахуванням потреб сучасності та історико-культурних традицій країни [17].

Аналіз досліджень. Питання музично-педагогічної освіти досліджувалися українськими фахівцями, такими як: І. Гадалова (методика викладання музики у початкових класах), Л. Масол (загальна мистецька освіта), Г. Падалка (актуальні проблеми викладання музичних дисциплін у системі педагогічної освіти), О. Михайличенко (основи загальної та музичної педагогіки), О. Олексюк (музична педагогіка) та ін. Саме вони сформували та обґрунтували її самостійність як галузі педагогічної науки та інтегрованої педагогічної спеціальності. Сучасні українські дослідники (О. Гриб, З. Жигал, О. Кулдиркаєва, Т. Смирнова та ін.) розкривають сучасність музично-педагогічної освіти в Україні, визначають її тенденції. Такі дослідники, як І. Кривохижа, М. Мороз, Г. Ніколаї, присвячують свої роботи компаративному аналізу музично-педагогічної освіти України та Польщі. Окремо можна назвати дослідників, які працюють у галузі дослідження теорії та практики підготовки вчителів мистецьких спеціальностей в Україні (Л. Воєвідко, Г. Падалка Г., О. Попова, С. Соломаха, І. Щербак та ін.). Що стосується питань розвитку музично-педагогічної освіти в КНР в історичній ретроспективі та на сучасному етапі, то окремі відомості містяться у працях Л. Калашник, О. Мкратичян, Я. Левченко (підготовка вчителів в умовах геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях»), А. Козир, Е. Кучменко (історичні етапи реформування музично-педагогічної освіти в Китаї у процесі глобалізації), Лань Сінцзюнь (особливості фортепіанного навчання в КНР), Цзінь Нань (методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти), Хе Лі (підготовка фахівців

вокального мистецтва в Китаї), Чжоу Ілей, Ю. Лахмотова, Г. Корчагіна, Ян Чженьюй, Цинь Шень (підготовка вчителів музичного мистецтва в КНР), Ян Чжуан, Се Фей (особливості підготовки вчителів хореографії в КНР). Дао Чжиці (підготовка вчителів художнього профілю в КНР) та ін.

Мета статті полягає в окресленні основних тенденцій практики мистецько-педагогічної освіти в КНР, які мають місце зокрема й у зв'язку з розбудовою геополітичного проєкту «Один пояс – один шлях» і входженням культурно-ідеологічної його складової до загальної концепції підготовки педагогічного персоналу в КНР, характерних для підготовки педагогічного персоналу з різних видів мистецтва.

У цій статті використано *методологічні принципи та підходи*, характерні для загальнопедагогічних досліджень і наукових праць у галузі порівняльної педагогіки. Зокрема:

– для виявлення спільного й особливого в підходах до питання векторних тенденцій розвитку мистецько-педагогічної освіти в Китаї було використано метод Case Studies. Використано детальні дані з різних відкритих джерел інформації, зокрема нормативних документів, наукових і періодичних, спеціалізованих видань. Використання цього методу дозволило глибше зрозуміти особливості й нюанси виявленої проблеми та проаналізувати не лише теоретичні аспекти, а й практику сучасної мистецько-педагогічної освіти у КНР;

– метод контент-аналізу дав змогу визначити політику та перспективи щодо векторних напрямків розвитку мистецько-педагогічної освіти в КНР. Цей метод виявив більш розширений зміст у трактуванні концепції мультикультуралізму в Китаї порівняно з іншими країнами;

– метод якісного аналізу даних у проведеному дослідженні передбачає аналіз текстових і наративних даних для виявлення тем, закономірностей та уявлень щодо регіоналізації музично-педагогічної освіти в КНР. Цей метод сприяв виявленню тенденції стрімкого зростання мультикультуралізму внаслідок активізації геополітичної стратегії Китаю «Один пояс – один шлях» та формування концепції «Культура Нового шовкового шляху» як форми регіоналізації.

Говорити про повне використання методу лонгітюдних досліджень, який передбачає відстеження змін і розвитку китайської системи освіти упродовж тривалого часу, не можна, оскільки ця проблема привернула увагу дослідників порівняно недавно – у 90-х роках ХХ ст. Проте ми врахували зміни, які відбулися в цьому питанні за 30 років, що дозволило виявити чинники впливу на зміни й оцінити динаміку розвитку мистецько-педагогічної освіти КНР у часі та просторі.

Наукова новизна дослідження полягає в окресленні векторних напрямків наявного й подальшого розвитку мистецько-педагогічної підготовки фахівців у КНР з урахуванням вимог соціально-культурної складової геополітичного проєкту «Один пояс – один шлях».

Виклад основного матеріалу. У Китаї мистецькі дисципліни викладають різні групи викладачів, включаючи як академічних професіоналів, так і митців-практиків. Ці вчителі відіграють вирішальну роль у вихованні художніх талантів, переданні технічних навичок і вихованні творчості серед своїх учнів. Учителів мистецьких дисциплін у Китаї можна знайти в навчальних закладах будь-якого рівня, починаючи від закладів дошкільної та обов'язкової освіти до вищих навчальних закладів, оскільки мистецтво (у будь-якій формі) є частиною всіх без винятку навчальних програм країни для посилення патріотичного, естетичного, мультикультурного й ідеологічного компонентів освіти загалом [4].

Абітурієнти, які мають намір отримати професійну та вищу освіту в галузі мистецтва та в майбутньому мати право викладати свою профільну дисципліну, від початку мають визначитися з напрямком, за яким вони будуть проходити мистецько-педагогічну підготовку в навчальному закладі (зазвичай коледжі або університеті). На сьогодні навчальні заклади КНР в означеній галузі пропонують такі напрямки:

– учителі образотворчого мистецтва для початкових і середніх шкіл (відповідальні за викладання образотворчого мистецтва, яке може включати малювання та інші пов'язані з мистецтвом предмети);

– викладачі каліграфії та традиційного мистецтва (каліграфія та китайський живопис). Особливістю цього напрямку є те, що він швидше належить до програм додаткової освіти, підвищення кваліфікації й перепідготовки вже працюючих учителів. Часто його викладають досвідчені практики, які опанували ці давні дисципліни, а вже потім пройшли курси педагогічної підготовки;

– інструктори з дизайну та мультимедіа (у школах та на факультетах дизайну викладачі, які мають досвід графічного дизайну, промислового дизайну, мультимедійного мистецтва й суміжних галузей, направляють студентів у творчих проєктах і практичних застосуваннях);

– викладачі сценічного мистецтва (у мистецьких закладах, які зосереджені на виконавських мистецтвах, таких як танець, театр і музика, досвідчені виконавці та викладачі викладають свої відповідні дисципліни);

– репетитори цифрових медіа та анімації (завдяки розвитку анімаційної індустрії Китаю існує попит на викладачів, які спеціалізуються на цифрових медіа, візуальних ефектах і техніках анімації);

– учителі танцю (оскільки в сучасній КНР у школах та інших навчальних закладах танці дорівнені до занять з фізичної культури, то попит на фахівців з хореографії є дуже високим);

– учителі вокалу (китайці є співочою нацією, мають унікальні традиції співу, які різняться від провінції до провінції, мають пекінську оперу, яка вважається унікальним видом синкретичного мистецтва. Тому в рамках підготовки майбутніх вчителів музики є такі напрями, як «Сучасний спів», «Співи малих народів», «Спів пекінської опери»(за амплуа), «Хоровий спів») [5; 8; 10; 11].

Кваліфікація викладачів мистецьких дисциплін може бути різною, але зазвичай вони мають відповідні ступені або значний досвід і знання у відповідних галузях. Зазвичай розрізняють такі рівні вчителів мистецьких дисциплін:

1. Професори університетів. У престижних мистецьких університетах і академіях, таких як Центральна академія образотворчого мистецтва (CAFA), Китайська академія мистецтв (CAA) та інших, досвідчені та успішні митці й учені працюють як професори. Вони викладають спеціалізовані курси з живопису, скульптури, дизайну, фотографії, анімації та інших предметів, пов'язаних із мистецтвом.

2. Викладачі коледжів: у мистецьких коледжах і на факультетах загальноосвітніх університетів викладачі й доценти ведуть заняття та семінари з різних мистецьких дисциплін.

3. Викладачі художніх шкіл: у незалежних художніх школах для дітей та підлітків вчителі, які мають досвід у різних формах мистецтва, навчають молодих учнів основним навичкам і творчим технікам [8; 11].

Оскільки Китай продовжує розвиватися як глобальний центр культури й мистецтва, заклади мистецької та мистецько-педагогічної освіти не відіграють вирішальної ролі у формуванні китайського культурного простору, а також виховують якісний корпус учителів, здатних навчати китайців сучасних принципів сприйняття та відтворення мистецтва як на індивідуальному побутовому, так і на державному рівні. Крім того, ураховуючи прагнення Китаю сприяти власному культурному й мистецькому розвитку, уряд та керівництво на місцях постійно докладають зусиль, щоб залучити й утримати талановитих педагогів, які можуть зробити внесок у розвиток фахової мистецько-педагогічної освіти в країні.

Виходячи з аналізу літератури з теми дослідження та спостерігаючи на власній педагогічній практиці зміни, що мають місце у програмах підготовки фахівців арт-галузі в сучасній КНР, ми виокремили декілька основних спрямувань, що характерні

для сучасної мистецько-педагогічної освіти в КНР і вже відбиті в нормативних документах країни.

Мультикультуралізм. Цей напрямок у китайській мистецько-педагогічній освіті передбачає визнання, включення та оцінювання різноманітних мистецьких перспектив у системі освіти Китаю. Хоча Китай історично був переважно однорідним суспільством, воно стає дедалі різноманітнішим через такі чинники, як глобалізація, міграція та міжнародні студентські обміни. Концепція мультикультуралізму привертає увагу в китайській мистецько-педагогічній освіті як засіб сприяння інклюзивності, поваги до різноманітності та міжкультурного розуміння на рівні арт-простору [18]. Китай також донедавна сповідував політику синоцентризму як у соціальному житті суспільства, так і в освіті, спираючись на власну історичну традицію й соціокультурні цінності, концепцію Китаю як одного з лідерів світу тощо. Також історичні реалії XX століття поставили все китайське суспільство у стан маятника у взаємодії з представниками інших країн і культур: від колоніалізму до повного підпорядкування іноземцям на початку століття («Епоха Приниження»), економічної залежності від країн соціалістичного табору та блокади капіталістичними країнами всередині століття – до самоусвідомлення себе багатою і розвиненою країною до кінця століття. Тому можна сказати, що зараз Китай тільки вивчає, як будувати рівноправний діалог культур з іншими країнами.

Оскільки ця навичка визнається як китайським урядом, так і суспільством як необхідна для соціального, культурного і, насамперед, економічного розвитку країни, Китай традиційно впроваджує алгоритми та механізми мультикультуралізму в мистецько-педагогічній освіті без попереднього аналізу, але з активною адаптацією згаданих моделей до власної ідеологічної й культурної бази. Серед найбільш популярних моделей можна виділити такі, як програми культурного обміну, розвиток міжкультурної арт-компетентності (зокрема сприяння емпатії, терпимості та поваги до різних форм і проявів творчості), інтеграція глобальних культурно-соціальних перспектив, популяризація власної культури та досягнень за кордоном (сьогодні Китай здійснює помітну і, можна сказати, агресивну політику представлення себе на міжнародній арені з метою ознайомлення іноземців із китайською культурою. Важливо зазначити, що, незважаючи на те, що мультикультуралізм отримує визнання в китайській мистецько-педагогічній освіті, це все ще концепція, що розвивається, і тривають дискусії та дебати щодо її впровадження та масштабів [6; 9; 13].

Регіоналізація. У Китаї офіційно проживають представники 56 етнічних груп. Найбільшою групою є ханці, які складають понад 90 % населення країни. В останні роки китайський уряд доклав зусиль для сприяння регіоналізації в системі освіти як засобу збереження та розвитку культурного розмаїття. Цей підхід визнає важливість регіональних культур у формуванні індивідуальної та колективної ідентичності та визнає, що стандартизована національна навчальна програма може не повністю відповідати потребам і прагненням усіх учнів. Система освіти в Китаї акцентує на включенні цих етнічних меншин у навчальні програми, забезпечуючи їх потреби в підручниках, літературі та культурних заходах.

Відповідно до Конституції КНР всі без винятку діти старші за 6 років зобов'язані відвідувати школу, а освітня програма дає їм знання про, зокрема, культуру представників усіх національностей, що населяють країну. У школах проводяться «дні китайських національностей», головне завдання яких – показати культурно-історичне розмаїття Китаю з домінуванням думки про те, що представники всіх меншин є китайцями і однаково цінні для Китаю незалежно від кількості їх представників, релігії, мови, економічного рівня тощо. Державна програма регіоналізації в Китаї заохочує включення регіонального культурного змісту до навчального плану. Це може передбачати включення місцевої історії, літератури, мистецтва та музики до стандартної навчальної програми, забезпечуючи знайомство студентів із культурною спадщиною свого регіону. Регіоналізація також сприяє культурним обмінам і взаємодії між

студентами з різних регіонів Китаю. Цьому можна сприяти за допомогою програм обміну студентами, культурних фестивалів та заходів, які дозволяють студентам дізнатися про культурні традиції інших регіонів й оцінити їх [1–3; 9; 15].

Інтернаціоналізація. Інтернаціоналізація мистецько-педагогічної освіти в Китаї стала значною тенденцією останніх років, зумовленою зростанням глобального впливу країни, ініціативами культурного обміну та зростаючим інтересом до китайського мистецтва й культури в усьому світі. Цей процес передбачає інтеграцію міжнародних перспектив, навчальних програм і співпраці в китайську систему мистецької освіти та сприяння міжкультурному взаєморозумінню серед студентів і викладачів.

Ось деякі ключові аспекти інтернаціоналізації мистецько-педагогічної освіти в Китаї на сьогодні:

– закордонне співробітництво: китайські мистецькі школи та інституції налагоджують партнерські відносини з відомими міжнародними мистецькими школами, академіями та університетами. Ця співпраця сприяє обміну викладачами та студентами, спільним дослідницьким проєктам, а також обміну методологіями навчання та передовим досвідом;

– англомовні програми: деякі школи мистецтв у Китаї пропонують англомовні програми, щоб залучити іноземних студентів. Це дозволяє особам, які не розмовляють китайською мовою, вивчати мистецтво в Китаї без мовних бар'єрів і заохочує культурне розмаїття;

Інститути Конфуція: як частина культурних заходів Китаю, Інститути Конфуція в усьому світі часто включають курси та майстер-класи, пов'язані з мистецтвом, просуванням китайського мистецтва й культури за кордоном і сприянням інтересу до китайської мистецької освіти;

– міжнародний набір викладачів: китайські мистецькі заклади активно набирають педагогів і професорів мистецтва з різних країн, надаючи студентам доступ до різних стилів викладання, перспектив і мистецьких традицій;

– можливості навчання за кордоном: китайські студенти арт-спеціальностей все частіше прагнуть отримати досвід навчання за кордоном, щоб ознайомитися з глобальними тенденціями мистецтва, художніми техніками та культурним розмаїттям, а також іншими стилями, принципами й алгоритмами викладання мистецьких дисциплін;

– міжнародні мистецькі фестивалі та виставки: Китай організовує та бере участь у численних міжнародних мистецьких фестивалях, бієнале та виставках, забезпечуючи платформу для митців, викладачів і студентів для обміну ідеями та демонстрації своїх робіт;

– глобальні мистецькі форуми та конференції: Китай ініціює та фінансує багато міжнародних мистецьких і педагогічних форумів, конференцій і симпозіумів, де педагоги й експерти обговорюють тенденції, виклики та можливості мистецької освіти в глобальному масштабі;

– програми культурного обміну: китайські мистецькі школи часто організовують програми культурного обміну, які передбачають відряджання студентів і викладачів до інших країн і прийом іноземних студентів та викладачів у Китаї. Ці обміни сприяють взаєморозумінню та оцінюванню різних мистецьких і педагогічних практик і традицій;

– акцентування на креативності та інноваціях. Звертаючи увагу на виховання творчих та інноваційних талантів, китайська мистецько-педагогічна освіта шукає натхнення в різних глобальних моделях і включає міждисциплінарні підходи;

– цифрове мистецтво й технології: Оскільки технології спричиняють глобальні зміни в мистецтві та дизайні, китайська мистецько-педагогічна освіта інтегрує цифрове мистецтво, віртуальну реальність і новітні технології у свої програми, щоб іти в ногу з міжнародними тенденціями [1; 12; 19; 20].

Охоплюючи міжнародні перспективи та взаємодіючи з глобальною мистецькою спільнотою, Китай прагне збагатити власний мистецько-педагогічний простір, сприяти мистецькій досконалості та сприяти культурному обміну в глобальному масштабі. Інтернаціоналізація мистецько-педагогічної освіти приносить користь не тільки китайським студентам і викладачам, але й сприяє створенню більш взаємопов'язаного та яскравого світового мистецького та педагогічного простору.

Переосмислення концепції «гнучкого навчання». Гнучка освіта зокрема в мистецько-педагогічній освіті стосується впровадження інноваційних та адаптованих методів навчання і підходів, які задовольняють різноманітні потреби та інтереси студентів арт-спеціальностей Китаю. Цей підхід має на меті забезпечити більш персоналізований досвід навчання та врахувати різні стилі навчання, таланти та прагнення студентів. Якщо до недавнього часу як обов'язкова, так і університетська освіта дотримувалися підходу «гнучка освіта – це викладання предметів залежно від можливостей навчального закладу, які є в наявності» [16], то останнім часом ця концепція щодо вищої школи і, зокрема, мистецько-педагогічної, була переосмислена й набула таких компонентів, як *міждисциплінарний підхід* (включення в курікулум міждисциплінарних курсів, які дозволяють студентам досліджувати різні форми мистецтва та аспекти, що виходять за рамки їх основної уваги; наприклад, студенти, які вивчають традиційний китайський живопис, можуть експериментувати з цифровим мистецтвом або скульптурою, набувши ширшого набору навичок); *наявність курсів за вибором і спеціалізацією* (студентам арт-спеціальностей надається можливість гнучкості у виборі курсів за вибором і спеціалізацій на основі їхніх інтересів і кар'єрних прагнень; це дозволяє адаптувати освіту відповідно до індивідуальних мистецько-педагогічних цілей), *проєктне навчання* (учні працюють над самостійними проєктами та творчими завданнями, які зазвичай включають соціальні й волонтерські мистецько-педагогічні практики), індивідуальне наставництво (тісна співпраця з досвідченими наставниками або практикуючими митцями з метою отримання персоналізованих рекомендацій з мистецтва та вузькоспеціалізованої педагогічної майстерності) тощо [1; 14; 16].

Упроваджуючи гнучкі підходи до мистецько-педагогічної освіти, система зокрема профільної фахової та вищої освіти Китаю спрямована на виховання всебічно розвинутих митців, які здатні адаптуватися, які можуть розвиватися в мистецькому просторі, що швидко змінюється, залишаючись вірними своїм унікальним мистецьким баченням і пристрастям, а також якісно передавати свої вміння та знання в ході педагогічної діяльності.

Висновки. Китайська культура є життєво важливим компонентом державної стратегії «м'якої сили». Демонструючи свою багату спадщину, мистецтво, традиції та сучасні досягнення, Китай може посилити свій глобальний вплив, налагодити культурні зв'язки та сформувати сприятливе сприйняття країни на міжнародній арені. Мистецько-педагогічна освіта сучасного Китаю має сприяти підготовці фахівців, які, з одного боку, є успішними митцями, а з іншого – фаховими вчителями та викладачами, здатними проводити якісну педагогічну роботу з учнівською молоддю. Основними тенденціями сучасної мистецько-педагогічної освіти в КНР (на основі фахової літератури та нормативних актів, які є у вільному доступі), є регіоналізація та мультикультуралізм освіти, переосмислення та оновлення концепту «гнучкого навчання» у бік розширення та лібералізації, інтернаціоналізація як чинник здобуття нових практик мистецько-педагогічної освіти та мистецтва загалом, а також презентація власних мистецьких здобутків на світовій арені.

Перспективами подальших наукових розвідок може бути аналіз теорії та практики оновлення мистецько-педагогічної освіти для представників національних меншин КНР, принципів та підходів до інтернаціоналізації мистецько-педагогічної освіти в КНР, взаємодії регіоналізації та мультикультурності в мистецько-педагогічній освіті в умовах активізації геополітичної ініціативи «Один пояс – один шлях».

Список використаних джерел:

1. Головне управління Центрального комітету Комуністичної партії Китаю та Головне управління Державної ради оприлюднили «Погляди щодо всебічного зміцнення та вдосконалення шкільного естетичного виховання в нову еру». Офіційний портал: Новини Сіньхуа. URL: http://www.moe.gov.cn/ jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/ t20201015_494794.html (Китайською мовою)
2. Гу Вуюань (2015). Рішення Державної ради про прискорення розвитку освіти етнічних меншин. Офіційний сайт Центрального Народного Уряду КНР. URL: http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-08/17/content_10097.htm (Китайською мовою)
3. Дін Ю. та Янг Х. Огляд розвитку освіти національних меншин у Китаї. Ресурсний банк китайської етнічної культури. 2019. URL: http://travel.people.com.cn/n1/2019/0624/c422585-31176568.html (Китайською мовою)
4. Звіт про дослідження розвитку естетичної освіти в Китаї (2020-2022). Спільна доповідь Міністерства культури та Міністерства освіти КНР. Офіційний портал: Новини Сіньхуа. 2022. URL: https://www.eol.cn/news/yaowen/202212/t20221213_2261033.shtml (Китайською мовою)
5. Корчагіна Г. С., Ян Чженьюй. Проблема професійної підготовки вчителів музики в КНР. Інноваційна педагогіка. 2021. № 36. С. 17-20. DOI: https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/36.2
6. Лей Чаоцзи. Поглиблене вивчення та реалізація духу 20-го національного з'їзду Комуністичної партії Китаю та рішуче сприяння цифровізації освіти. 2022. URL: https://news.eol.cn/xueshu/hui/202212/t20221208_2260109.shtml (Китайською мовою)
7. Савон К. В. Вплив політики «м'якої сили» на імідж держави. Актуальні проблеми політики: зб. наук. пр. / редкол.: С. В. Ківалов (голов. редкол.), Л. І. Кормич (голов. ред.), І. М. Милосердна (відп. ред.) [та ін.]; НУ «ОЮА», Південноукр. центр гендер. проблем. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 66. С. 112-117. DOI: https://doi.org/10.32837/app.v0i66.715
8. Смолянюк Н., Лахмотова Ю. Сучасна підготовка майбутніх учителів музики у звкладах вищої освіти КНР. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. 2023. № 2. С. 82–88. URL: https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.11
9. Сюй Дж. Л. Дослідження стрибкоподібного розвитку місцевої вищої освіти: приклад вищої освіти Шеньчженя. Дослідження вищої освіти Китаю. 2022. № 04. С. 9–15. URL: https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2022.04.02 (Китайською мовою)
10. Цінь Шен. Особливості змісту підготовки вчителя музичного мистецтва в КНР. Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки: зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців, аспірантів і здобувачів вищої освіти (Рівне, 13–14 травня 2021 р.). Рівне: НУВГП, 2021. С. 436–438.
11. Чжоу Юнь. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР: дис. ... д-ра філософії: 011 «Освітні, педагогічні науки» / Харківськиї національниї педагогічниї університеті імені Г. С. Сковороди. Харків, 2020. 230 с.
12. Cheng Yi'En, Koh Sin Yee. The 'soft infrastructure 'of the Belt and Road Initiative: Imaginaries, affinities and subjectivities in Chinese transnational education. Singapore Journal of Tropical Geography. 2022. No. 43:3. Pp. 250–269.
13. Fang, Y., & Liu, X. Urban higher education development with Chinese characteristics–The case of Shenzhen. International Journal of Chinese Education. 2023. No. 12(1). URL: https://doi.org/10.1177/2212585X221144731
14. Huang R. H., Liu D. J., Tlili A., Yang J. F., Wang H. H., et al. Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. 48 p.
15. Kalashnyk, L., Levchenko, Y., Tkachenko, L., & Mkrtichan, O. (2021). Mingzu Universities as an Educational and Social Phenomena in PR China. Postmodern Openings. 2021. No. 12(3). Pp. 60–76. URL: https://doi.org/10.18662/po/12.3/327
16. Kalashnyk L., Mkrtichan O., Zhukov K., Marakushyn A. Teachers` support service as a part of flexible education concept: experience of pr China. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION: Proceedings of the International Scientific Conference. 2021. Volume V. May 28th-29th. Pp. 116–126. URL: https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6283
17. Xie F., Kalashnyk N., Fan Zh., Mkrtichan O., Hryhorenko V. Chinese cultural values as a part of "Belt and Road Initiative" Project. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION: Proceedings of the

International Scientific Conference. 2020. No. 4. Pp. 376-387. http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5040/4648
18. Xie X., Huang Q., & Jung J. Higher education and regional development of Shenzhen municipality in China's greater bay area. International Journal of Chinese Education. 2022. No. 11(3). URL: https://doi.org/10.1177/2212585X221125981
19. Yang R. (2014). China's strategy for the internationalization of higher education: An overview. Frontiers of Education in China. 2014. No. 9(2). Pp. 151–162. URL: https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0014-x
20. Zhao X., Shoji D., Kalashnyk L., Luhova T. Cultural adaptation of Chinese students as the Need of their Education Abroad Process. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION: Proceedings of the International Scientific Conference. Volume IV, May 22-23, 2020. Pp. 388–99. http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4856

References:

1. Holovne upravlinnia Tsentralnoho komitetu Komunistychnoi partii Kytaiu ta Holovne upravlinnia Derzhavnoi rady opryliudnyly «Pohliady shchodo vsebichnoho zmitsnennia ta vdoskonalennia shkilnoho estetychnoho vykhovannia v novu eru» [The General Directorate of the Central Committee of the Communist Party of China and the General Directorate of the State Council released the "Views on Comprehensively Strengthening and Improving School Aesthetic Education in the New Era"]. *Novyny Sinkhua.* Retrieved from http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201015_494794.html [in Chinese].
2. Hu, Vuiuan. (2015). Rishennia Derzhavnoi rady pro pryskorennia rozvytku osvity etnichnykh menshyn [Decision of the State Council on accelerating the development of education of ethnic minorities]. *Ofitsiinyi sait Tsentralnoho Narodnoho Uriadu KNR.* Retrieved from http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-08/17/content_10097.htm [in Chinese].
3. Din, Yu., & Yanh, Kh. (2019). Ohliad rozvytku osvity natsionalnykh menshyn u Kytai [Review of the Development of National Minority Education in China]. *Resursnyi bank kytaiskoi etnichnoi kultury.* Retrieved from http://travel.people.com.cn/n1/2019/0624/c4225 85-31176568.html [in Chinese].
4. Zvit pro doslidzhennia rozvytku estetychnoi osvity v Kytai (2020-2022). (2022). *Novyny Sinkhua.* Retrieved from https://www.eol.cn/news/yaowen/202212/t20221213_2261033.shtml [in Chinese].
5. Korchahina, H. S., & Yan, Chzheniui. (2021). Problema profesiinoi pidhotovky vchyteliv muzyky v KNR [The problem of professional training of music teachers in China]. *Innovatsiina pedahohika,* 36, 17-20. doi: https://doi.org/10.32843/2663- 6085/2021/36.2 [in Ukrainian].
6. Lei, Chaotszy. (2022). Pohlyblene vyvchennia ta realizatsiia dukhu 20-ho natsionalnoho zizdu Komunistychnoi partii Kytaiu ta rishuche spryiannia tsyfrovizatsii osvity [In-depth study and implementation of the spirit of the 20th National Congress of the Communist Party of China and resolutely promote the digitalization of education]. doi: https://news.eol.cn/xueshu/hui/202212/t20221208_2260109.shtml [in Chinese].
7. Savon, K. V. (2020). Vplyv polityky «miakoi syly» na imidzh derzhavy [The impact of the "soft power" policy on the image of the state]. *Aktualni problemy polityky*, 66, 112-117. doi: https://doi.org/10.32837/app.v0i66.715 [in Ukrainian].
8. Smolianiuk, N., & Lakhmotova, Yu. (2023). Suchasna pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzyky u zvkladakh vyshchoi osvity KNR [Modern training of future music teachers in the context of higher education in the People's Republic of China]. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective,* (2), 82–88. doi: https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.11 [in Ukrainian].
9. Siui, Dzh. L. (2022). Doslidzhennia strybkopodibnoho rozvytku mistsevoi vyshchoi osvity: pryklad vyshchoi osvity Shenchzhenia [A study of the leapfrog development of local higher education: the case of Shenzhen higher education]. *Doslidzhennia vyshchoi osvity Kytaiu*, (04), 9–15. doi: https://doi.org/10.16298/j.cnki.1004-3667.2022.04.02 [in Chinese].
10. Tsin, Shen. (2021). Osoblyvosti zmistu pidhotovky vchytelia muzychnoho mystetstva v KNR [Features of the content of music teacher training in the People's Republic of China]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku suchasnoi nauky,* zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh naukovtsiv, aspirantiv i zdobuvachiv vyshchoi osvity [Problems and prospects of the development of modern science, A collection of abstracts of reports of the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists, Postgraduate Students and Higher Education Graduates]. Rivne [in Ukrainian].

11. Zhou, Yun. (2020). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u zakladakh vyshchoi osvity KNR [Formation of professional competence of future music teachers in institutions of higher education of the People's Republic of China]. (Candidate's thesis). H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv [in Ukrainian].
12. Cheng, Yi'En, & Koh, Sin Yee. (2022). The "soft infrastructure" of the Belt and Road Initiative: Imaginaries, affinities and subjectivities in Chinese transnational education. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 43:3, 250-269 [in English].
13. Fang, Y., & Liu, X. (2023). Urban higher education development with Chinese characteristics – The case of Shenzhen. *International Journal of Chinese Education,* 12(1). doi: https://doi.org/10.1177/2212585X221144731[in English].
14. Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. H., et al. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University [in English].
15. Kalashnyk, L., Levchenko, Y., Tkachenko, L., & Mkrtichan, O. (2021). Mingzu Universities as an Educational and Social Phenomenon in PR China. *Postmodern Openings*, 12(3), 60-76. Retrieved from https://doi.org/10.18662/po/12.3/327 [in English].
16. Kalashnyk, L., Mkrtichan, O., Zhukov, K., & Marakushyn, A. (2021). Teachers' support service as a part of flexible education concept: experience of PR China. *Society. Integration. Education,* Proceedings of the International Scientific Conference. Retrieved from https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6283 [in English].
17. Xie, F., Kalashnyk, N., Fan, Zh., Mkrtichan, O., & Hryhorenko, V. (2020). Chinese cultural values as a part of "Belt and Road Initiative" Project. *Society. Integration. Education,* Proceedings of the International Scientific Conference. Retrieved from http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/5040/4648 [in English].
18. Xie, X., Huang, Q., & Jung, J. (2022). Higher education and regional development of Shenzhen municipality in China's greater bay area. *International Journal of Chinese Education*, 11(3). Retrieved from https://doi.org/10.1177/2212585X221125981 [in English].
19. Yang, R. (2014). China's strategy for the internationalization of higher education: an overview. *Frontiers of Education in China,* 9(2), 151–162. Retrieved from https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0014-x [in English].
20. Zhao, X., Shoji, D., Kalashnyk, L., & Luhova, T. (2020). Cultural adaptation of Chinese students as the Need of their Education Abroad Process. *Society. Integration. Education,* Proceedings of the International Scientific Conference. Retrieved from http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4856 [in English].

Liu Xi,
orcid.org/0000-0003-1949-3514
Wang Ziwen,
orcid.org/0000-0002-2033-1224

ART AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN MODERN CHINA: MAIN TRENDS AND VECTORS OF DEVELOPMENT

The article graphically represents the vector directions and trends in the development of music-pedagogical education in modern Chinese pedagogical theory and practice. These include, in particular, the strengthening of internationalisation and regionalisation of education, rethinking the concept of flexible learning, development of non-formal education and education in the regions.

The article aims to outline the main trends in the practice of modern art and pedagogical education in the People's Republic of China.

The methodological basis of the study is the main provisions of the theory of knowledge about the unity of processes, mutual influences and interdependencies of the phenomena of the surrounding reality in concrete-historical conditions and a complex of interconnected approaches (holistic, synergetic, interdisciplinary, task-based and activity-based) and complementary methods (general-scientific, problem-thematic, content analysis and design), in particular, content analysis, generalisation, study of documentations.

The scientific novelty of the research consists in outlining the vector directions of the existing and further development of art and pedagogical training of specialists in the People's Republic of China.

It has been concluded that the practical actions of the People's Republic of China regarding the development of the "One Belt One Road" project and the use of culture and art as factors of "soft power" also activated certain changes, in particular, in approaches to education of art disciplines' teachers in practice in the country. In particular, the following stable trends are observed: regionalisation, internationalisation, intensification of multiculturalism processes in the content of training programs for both teachers who have to teach art disciplines and compulsory education programs, rethinking of the concept of "flexible learning". The mentioned trends will be dominant in the art and pedagogical education of the People's Republic of China in the near future, as they fully meet the country's need to modernise its own system on the specified field of education and form a positive image of the country on the international arena, in particular through culture and art

Key words: art and pedagogical education, People's Republic of China, "One Belt - One Road", internationalisation, teachers of art disciplines.

Дата надходження статті: 05.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К. М.

УДК 378.147:373.3.011.3-051
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.435*

Манькута А. О.*,*
orcid.org/0000-0001-8513-7257

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуто ресурсні резерви професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у формуванні їх творчої особистості, конкретизовано основні напрямки в забезпеченні її продуктивності в системі університетської освіти. Установлено, що підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності з молодшими школярами передбачає такі чинники: а) оволодіння теоретико-педагогічними основами особистісно орієнтованого навчання й технологіями їх реалізацій у роботі з учнями початкових класів; б) розвиток здатностей до розроблення рефлексивної стратегії освітнього процесу, що дозволяє співвідносити їх з елементами евристики; в) створення ситуацій, що стимулюють активність і налаштованість на творчий пошук вирішення професійних проблем; г) моделювання таких обставин, у яких студенти набувають досвіду створення позитивного емоційного клімату в освітньому процесі; д) розвиток духовно-морального потенціалу і креативних здібностей; е) оволодіння технологіями особистісно орієнтованої спрямованості.

Обґрунтовано, що продуктивність професійної підготовки забезпечується набуттям її змісту особистісно орієнтованої спрямованості, реалізацією принципу студентоцентризму; використанням різноманітних видів діяльності та особистісно орієнтованих технологій, побудованих на основі взаємодії, співпраці і співтворчості, діалогізації навчання з використанням різних форм і методів організації освітнього процесу та забезпеченням сукупності педагогічних умов, серед яких ефективними є стимулювання процесів адаптації та соціалізації в умовах вищої школи, надання програмному матеріалу та технологіям особистісно орієнтованої спрямованості, вдосконалення організаційних і технологічних аспектів практичної діяльності з молодшими школярами.

Перспективи подальших наукових розвідок безпосередньо полягають у розробленості таких аспектів проблеми, як теоретичне обґрунтування методики й технології особистісно

* © ***Манькута А. О.***

орієнтованої складової професійної підготовки на основі принципу дитиноцентризму; вивчення резервів позааудиторної роботи у збагаченні творчого потенціалу майбутніх учителів; виявлення резервів особистісно орієнтованих технологій у розвитку суб'єктності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: професійна підготовка, особистісно орієнтована складова, формувальні ресурси, продуктивність, технології особистісно орієнтованої спрямованості, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Новітні тенденції освітньої політики України спричинили появу комплексу вимог до професійних і особистісних якостей сучасного вчителя та спонукали до потреби модернізації професійної підготовки, переорієнтації її на формування вчителя нової формації, здатного працювати в нових умовах і за допомогою інтерактивних технологій. У нормативних актах освіти наголошується на потребі підготовки вчителя як здатного до інноваційної діяльності, зорієнтованого на особистість дитини, спроможного захистити її інтереси, розвивати її індивідуальність, ефективно працювати у сфері підготовки молодших школярів до позитивного активного ставлення до навчання й життя. Проблеми формування суб'єктності майбутніх учителів, удосконалення їх творчого потенціалу, забезпечення позитивної динаміки рівня їх професіоналізму й готовності до нестандартної діяльності були предметом досліджень багатьох учених.

Аналіз досліджень. Значний внесок у дослідження теоретико-методичних і технологічних основ підготовки майбутніх учителів початкової школи зробили Ш. Амонашвілі, М. Бібік, О. Комар, В. Кузь, Н. Побірченко, В. Сухомлинський. Формування особистості майбутнього фахівця у сфері початковій освіти обґрунтовано у працях Н. Білоконної, Т. Довгої, Л. Кондрашової, І. Кравцової, М. Михайличенко; особливості підготовки вчителя початкової школи досліджували О. Галус, Г. Пустовіт, О. Савченко, А. Семенова, О. Чепка та ін. Аналіз праць свідчить про те, що всі дослідники початкової школи розглядають одну з важливих ланок у неперервній системі освіти, що становить собою складову цілісного процесу формування особистості, її громадянської відповідальності за виховання молоді. О. Галус уважає, що початкова школа органічно поєднує родинне та суспільне виховання, є максимально пристосованою до природних особливостей та індивідуальних здібностей, інтересів, потреб дитини [2, с. 6]. В. Кузь наголошував, що потрібно модернізувати підготовку вчителів початкової школи з тим, щоб вони могли «здійснювати в школі особистісно орієнтовану педагогічну діяльність (принцип природовідповідності), а школа, відповідно, забезпечує надання різних можливостей для дітей і молоді в здобутті якісної освіти» [4, с. 25].

У концепції Нової української школи декларується курс на оновлення функцій освіти – бути суб'єктом перетворення соціуму, стимулювати розвиток самостійності та відповідальності особистості, її творчої індивідуальності. Парадигмі орієнтації на саморозвиток й самореалізацію особистості надається особливий смисл. Актуальності набуває дитиноцентризм як вимога того, що центром освітнього процесу має бути дитина, а це потребує розроблення механізмів і технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи особистісно орієнтованої спрямованості.

Мета статті – обґрунтувати сутність, зміст, напрямки й результати професійної підготовки особистісно орієнтованої спрямованості як важливого ресурсу університетської освіти в формуванні творчої особистості вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка вчителів початкової школи в умовах сучасного суспільства потребує модернізації всієї її системи, оновлення змісту, способів, прийомів, інструментів (технологій) педагогічної діяльності. Педагогічна освіта й соціум потребують мобільності позиції учителів в освітньому процесі, реалізації їх духовно-морального потенціалу в переданні молодшому поколінню культурного

досвіду, забезпечить умови для духовного становлення особистості, розвитку її розуму, волі, почуттів, креативних дій. Модернізацію освіти, її змістове й технологічне оновлення потрібно починати із професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Колишній принцип – працювати в логіці навчального предмета – не відповідає сьогоднішній ситуації. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має працювати задля потреб молодшого школяра, формування його особистості як унікального людського капіталу.

О. Побірченко стверджує, що підготовка майбутніх учителів початкової школи – це неперервний процес формування теоретичних, методичних, специфічних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних професійно-педагогічних якостей, потреб самоосвіти й самореалізації, які забезпечують продуктивність подальшої педагогічної діяльності в умовах початкової школи [5]. О. Чепка розглядає професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи як неперервний і керований процес оволодіння студентами професійними компетенціями, потрібними для їх майбутньої педагогічної діяльності, мету якої дослідниця бачить як формування суб'єкта високої культури й моралі, здатного до самовдосконалення та саморозвитку, мобільності та конкурентоспроможності [9, с. 43]. На модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи наголошувала О. Савченко, яка відзначала, що «у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, вміння, способи діяльності; посилити їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти» [6, с. 7].

Усі дослідники єдині в тому, що модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має бути спрямована на посилення її виховного потенціалу, особистісно орієнтованої спрямованості, формування духовно-творчого потенціалу, мобільності і нестандартних дій. Ще К. Ушинський відзначав, що виховати особистість можна тільки особистістю, а характер – тільки характером.

Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності з молодшими школярами передбачає: а) оволодіння теоретико-педагогічними основами особистісно орієнтованого навчання і технологіями його реалізації в роботі з учнями початкових класів; б) розвиток здатності до розроблення рефлексивної стратегії освітнього процесу, що дозволяє співвідносити його з елементами евристики в цілях, принципах, змісті, формах і методах, системному контролі й оцінюванні навчальних досягнень; в) створення ситуацій, що стимулюють активність і налаштованість на творчий пошук вирішення професійних проблем; г) моделювання таких обставин, в яких студенти набувають досвіду створення позитивного емоційного клімату в освітньому процесі; д) розвиток духовно-морального потенціалу і креативних здібностей; е) оволодіння технологіями особистісно орієнтованої спрямованості, що базуються на принципах дитиноцентризму й педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості в системі відношень «учитель – учні». Усе це спрямовано на особистий саморозвиток, самореалізацію та самовизначення майбутніх учителів початкової школи, що стимулюють розвиток професійних якостей і рівень їх готовності до створення в початковій школі атмосфери наукового пошуку, розроблення авторських програм і проєктів, науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

Дійсно, модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлена її особистісно орієнтованою спрямованістю, організацією на принципах студентоцентризму і педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості в системі «викладач – студенти». Ці принципи є основою особистісно орієнтованого підходу до організації професійної підготовки в умовах університету, що забезпечує умови для виявлення й удосконалення цінностей, особистісних сенсів, вільних дій, відповідальності, творчості студентів, розуміння ними того, як ці важливі характеристики людської сутності стимулюють розкриття успішної людини в людині [3, с. 92].

Професійна підготовка має створювати умови для виявлення творчої активності, продуктивної діяльності, у який формується рефлексія, стимулюється усвідомленість про значущість духовно-інтелектуального потенціалу особистості вчителя, становлення його індивідуального стилю в результативності педагогічної праці.

Особистісно орієнтований підхід до організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи реалізується за допомогою різних технологій особистісно орієнтованої спрямованості, проєктується для роботи з професійною свідомістю, мета якої – формування особистості, здатної активно і творчо діяти відповідно до власних здібностей і цінностей у постійно змінюваних ситуаціях педагогічної дійсності.

У змісті професійної підготовки майбутніх учителів закладено загальноосвітню, гуманітарну та соціальна-економічну, природничо-наукову, професійну та практичну складові. Специфічність її змісту виявляється в оволодінні системними знаннями про вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності – як засіб розвитку професійної позиції і творчого стилю діяльності, посилення процесу особистісного розвитку, збагачення педагогічного досвіду майбутнього вчителя, спосіб демократизації стосунків його з учнями.

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів актуалізує потребу технологізації освітнього процесу у вищій школі. Цей процес зумовлює пошук технологій, спрямованих на реалізацію особистісно розвивальної функції навчання; виявлення механізмів особистісного зростання та становлення індивідуальності, суб'єктності студентів. Особистісно орієнтовані технології спрямовані на зміну відношення людини до самої себе, інших людей, педагогічного середовища, до власної професійної діяльності в умовах сучасного суспільства.

Сучасний учитель має бути організатором становлення морально-естетичних норм і поведінки молодших школярів, оволодіваючи технологіями особистісно орієнтованої спрямованості. Більш значущі у його практиці є морально-естетичні технології, у яких акцентується на гуманних стосунках учасників освітнього процесу, на розвитку морально-естетичних поглядів й етичних учинків, на збагаченні духовно-морального потенціалу особистості.

Ці технології взаємодіють із технологіями розвивального навчання, основою яких є життєвий досвід, який є джерелом змістових абстракцій, способом будування й засвоєння «психологічних процесів» (*Л.* Виготський) – мислення, пам'яті, зображення. Життєвий досвід є системотвірним елементом навчання, у якому виявляється суб'єктність студента, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, саморозвиток особистості. Майбутній учитель, спираючись на життєвий досвід молодшого школяра, у процесі навчання стимулює активність мислення, збуджує учнів зрозуміти нові знання, використовувати загальні способи дій. Дитина, включаючись в освітній процес, набуває життєвого досвіду, в якому виявляє себе і свої можливості та здібності. Особистість, на думку К. Роджерса, виявляється в досвіді, який включає події, їх сприйняття, почуття, вплив та ін.

Технологія спілкування з природою позитивно впливає на формування таких якостей, як реалістичне розуміння явищ природи, допитливість, уміння спостерігати, логічно мислити, естетично ставитися до всього живого. Любов до природи, навички бережного ставлення до неї, турбота про живих істот породжують не тільки інтерес до природи, але й сприяють формуванню патріотизму, працелюбності, поваги до праці. Ці технології дозволяють перенести центр ваги на спостереження природи, екскурсії, прогулянки, догляд за рослинами. Ще К. Ушинський стверджував, що найкраще здійснювати це у формі мандрівки, яка викликає інтерес, коли більше зближуються її учасники, надовго залишається в пам'яті слід від спогадів і розповідей [8].

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи важливу роль відіграють ігрові технології, що забезпечують не формальні знання, а реальний процес дій студентів, коли знання засвоюються не абстрактно, а в динаміці розвитку сюжету гри,

що дає її учасникам цілісне бачення професійних ситуацій і шляхів виходу з них. На думку багатьох учених (М. Климович, Л. Кондрашова, С. Мариньчак, Т. Яблонська та ін.), ігрові технології стимулюють активність мислення і дій студентів, творчість, самоконтроль, самооцінку й ефективність мислення, забезпечує ґрунтовну корекцію пізнавальної діяльності досягнутих результатів. Ще І. Сікорський уважав: «Ігри дитини – це школа мислення, а творчість і фантазія, які вона виявляє в іграх, – не що інше, як відмінні фази в еволюції розумової діяльності» [7, с. 20–21].

Майбутній учитель в умовах професійної підготовки має бути суб'єктом теоретичної і практичної підготовки. У такому розумінні значну роль набувають тренінги особистісного зростання, соціально-психологічний тренінг спілкування, тренінг розвитку педагогічного самопізнання. Оволодіння програмними знаннями залежить від використання різних форм і методів організації занять (заняття-пошуки, заняття-дослідження, заняття-дебати, заняття-дискусії та ін.) і за допомогою методів – проблемно-пошукових, комунікативних, діалогових, імітаційна-ігрових, проєктно-дослідних.

Продуктивність професійної підготовки забезпечується набуттям її змісту особистісно орієнтованої спрямованості, реалізацією принципу студентоцентризму; різноманітних видів діяльності та особистісно орієнтованих технологій, побудованих на основі взаємодії, співпраці і співтворчості, діалогізації навчання та використання різноманітних форм і методів організації освітнього процесу.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи – складний динамічний і цілеспрямований процес, ефективність якого забезпечується сукупністю педагогічних умов, серед яких ефективними є стимулювання процесів адаптації та соціалізації студентів до оволодіння обраною професією в системі вищої школи; надання програмному матеріалу та технологіям особистісно орієнтованої спрямованості; удосконалення організаційних і технологічних аспектів практичної діяльності з молодшими школярами. Зміна ролі студента на заняттях, перетворення його на активного учасника освітнього процесу та систематична робота із саморозвитку, віра у власні можливості і здібності у процесі оволодіння програмним матеріалом і технологіями особистісно орієнтованої спрямованості впливає на якість вищої освіти і позитивну динаміку рівня професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки. Таким чином, особистісно орієнтована складова професійної підготовки майбутніх педагогів є важливим ресурсним резервом її продуктивності в умовах університетської освіти. Вона реалізується на основі таких чинників: а) аналіз, виявлення й осмислення інформаційно орієнтованих технологій та їх ресурсних можливостей в розвитку творчого потенціалу студентів; б) вироблення світоглядних моделей організації педагогічного процесу на принципах студентоцентризму й педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості; в) виявлення причин низького рівня професіоналізму майбутніх учителів, їх готовності до нестандартної діяльності з молодшими школярами. Модернізація професійної підготовки, надання їй особистісно орієнтованої спрямованості в умовах університетської освіти пов'язані з пошуком нових механізмів зміни стратегії і способів її реалізації, розвитку професійних здібностей, збагачення духовно-морального багажу майбутніх учителів початкових класів.

Перспективи подальших наукових розвідок безпосередньо полягають у розробленості таких аспектів проблеми: теоретичне обґрунтування методики і технології особистісно орієнтованої складової професійної підготовки на основі принципу дитиноцентризму; вивчення резервів позааудиторної роботи у збагаченні творчого потенціалу майбутніх учителів; виявлення резервів особистісно орієнтованих технологій у розвитку суб'єктності майбутніх учителів. Питання про пошук доцільного взаємозв'язку особистісно орієнтованої складової з фундаментальними знаннями на різних етапах опанування програмних знань є достатньо актуальним і має вихід на вирішення проблеми якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Амонашвілі Ш. О. Психологічні основи педагогіки співробітництва: книга для вчителя. Київ: Освіта, 1991. 111 с.
2. Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого ВНЗ: монографія. Хмельницький: ХГПА, 2007. 473 с.
3. Кондрашов М. М. Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект: монографія. Черкаси. 2019. 458 с.
4. Кузь В. Г. Готуємо вчителя-вихователя. *Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у малокомплектній школі*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 15-16 жовтня 2004 р.) / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. К.: Наук. світ, 2004. С. 24–26.
5. Побірченко О. М. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах сільської початкової школи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2012. 180 с.
6. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти*: матер. Всеукр. наук. –практич. конф. (м. Полтава, 23-25 квітня, 2001 р.); гол. ред. Савченко О. Я. Полтава, 2001. С. 5–9.
7. Сикорский И. Обязанности родителей перед потомством. *Вестник воспитания*. 1890. № 2. С. 21-22.
8. Ушинский К. Д. Родное слово. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1861. Ч. 110. С. 73-95.
9. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2010. 280 с.

References:

1. Amonashvili, Sh. O. (1991). Psykholohichni osnovy pedahohiky spivrobitnytstva: knyha dlia vchytelia [Psychological foundations of Cooperation Pedagogy: a book for teachers]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
2. Halus, O. M. (2007). Profesiina adaptatsiia studentiv v umovakh stupenevoho VNZ [Students' professional adaptation in the conditions of degree-level higher educational institution]. Khmelnytskyi [in Ukrainian].
3. Kondrashov, M. M. (2019). Upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnikh uchyteliv do uspishnoi profesiinoi diialnosti: teoretyko-metodychnyi aspekt [Management of the quality of training future teachers for successful professional activity: theoretical and methodological aspect]. Cherkasy [in Ukrainian].
4. Kuz, V. H. (2004). Hotuiemo vchytelia-vykhovatelia [We prepare a teacher-educator], *Pidhotovka vchytelia do vprovadzhennia novykh tekhnolohii navchannia u malokomplektnii shkoli:* materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Teacher training for the implementation of new learning technologies in a small school, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Kyiv [in Ukrainian].
5. Pobirchenko, O. M. (2012). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do profesiinoi diialnosti v umovakh silskoi pochatkovoi shkoly* [Preparation of future teachers for professional activities in the conditions of a rural primary school]. (Candidate's thesis). Uman [in Ukrainian].
6. Savchenko, O. Ya. (2001). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Improving future primary school teachers' professional training], *Pidhotovka pedahohichnykh kadriv do roboty v umovakh novoi struktury i zmistu pochatkovoi osvity:* materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Preparation of teaching staff to work in the conditions of the new structure and content of primary education, Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference]. Poltava [in Ukrainian].
7. Sikorskii, I. (1890). Obiazannosti roditelei pered potomstvom [Duties of parents to offspring]. *Vestnik vospitaniia,* 2, 21-22 [in Russian].
8. Ushinskii, K. D. (1861). Rodnoye slovo [Native Word]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya,* 110, 73-95 [in Russian].
9. Chepka, O. V. (2010). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh navchalnoho kompleksu «pedahohichnyi koledzh – pedahohichnyi universytet»* [Future primary school teachers' professional training in the conditions of the educational complex "Pedagogical College − Pedagogical University"]. (Candidate's thesis). Uman [in Ukrainian].

Mankuta A. O.,
orcid.org/0000-0001-8513-7257

MODERNIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO WORK WITH YOUNG SCHOOL STUDENTS: REALITIES AND PERSPECTIVES

The article examines the resource reserves of future primary school teachers' professional training in the formation of their creative personality and specifies the main directions in ensuring its productivity in the system of university education. It is established that future teachers' preparation for professional activities with young schoolchildren involves: a) mastering the theoretical and pedagogical foundations of personally oriented learning and technologies for its implementation in work with elementary school students; b) development of the ability to develop a reflective strategy of the educational process, which allows to correlate it with the elements of heuristics in terms of goals, principles, content, forms and methods, systematic control and assessment of educational achievements; c) creation of situations that stimulate activity and a willingness to creatively search for solutions to professional problems; d) simulation of such circumstances in which students gain experience in creating a positive-emotional climate in the educational process; e) development of spiritual and moral potential and creative abilities; f) mastery of personally oriented technologies based on the principles of child-centeredness and pedagogical interaction, cooperation and co-creation in the system of "teacher-student" relations.

It is substantiated that the productivity of professional training is ensured by the acquisition of its content of a personally oriented orientation, implementation of the principle of student-centeredness; various types of activities and personally oriented technologies, built on the basis of interaction, cooperation and co-creation, dialogization of learning, the use of various forms and methods of organizing the educational process and provision of a set of pedagogical conditions, among which the following are effective: stimulation of the processes of adaptation and socialization in the conditions of a higher school, providing program material and technologies of personal orientation, improvement of organizational and technological aspects of practical activities with young schoolchildren.

Prospects for further scientific investigations lie in the development of the following aspects of the problem: theoretical justification of the methodology and technology of the personally oriented component of professional training based on the principle of child-centrism; studying the reserves of extracurricular work in enriching the creative potential of future teachers; identification of reserves of personally oriented technologies in the development of the subjectivity of future primary school teachers.

Key words: professional training, artistic and aesthetic component, formative resources, performance, interactive technologies, pedagogical conditions.

Дата надходження статті: 04.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кондрашова Л. В.

УДК 37.011.3:005:336.2:81276.6:502/504-051
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.442*

Шиманська В. В.*,*
orcid.org/0009-0004-7308-5567

РОЛЬ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ УСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Стаття розглядає професійно орієнтоване спілкування екологів у контексті теорії комунікації, а саме спілкування в системі взаємодії, зв'язків, цілей, ролей, ситуацій та стратегій. Екологи взаємодіють із керівниками підприємств, групою екологів, суб'єктами господарської діяльності; спрямовують їх мовленнєву поведінку щодо змісту професійних ситуацій. Повноцінну реалізацію професійних ролей і функцій екологів забезпечує опанування високого рівня володіння англійською мовою професійного спілкування, який передбачає

* © ***Шиманська В. В.***

сформованість англомовної професійно орієнтованої компетентості в усному спілкуванні. Компонентами структури англомовної компетентності у професійно орієнтованому усному спілкуванні є такі: уміння (мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні); мовленнєві навички (рецептивні й репродуктивні); знання (декларативні і процедурні) та комунікативні здібності. У процесі спілкування основне комунікативне навантаження бере на себе лексика. Коректне лексичне оформлення усних висловлювань у монологічному й діалогічному мовленні, успішна організація усномовленнєвої іншомовної діяльності забезпечує сформованість англомовної лексичної компетентності. Поширеними функційними типами діалогів є діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог – обмін думками, діалог-обговорення, дискусія. Професійно орієнтований діалог, який характеризується ситуативним, емоційно забарвленим, спонтанним мовленням, вимагає вживання усномовленнєвих формул, використання комунікативних тактик. Найбільш поширеними типами професійно орієнтованих монологів є монолог-повідомлення (ділова доповідь); монолог-переконання; монолог-презентація (презентація-доповідь та презентація-реклама). Професійно орієнтований монолог, який характеризується більшим інформаційним потенціалом, залучає співрозмовника до процесу мовлення з метою подальшого обговорення предмета висловлювання.

Ключові слова: професійно орієнтоване спілкування екологів, англомовна професійно орієнтована компетентність, лексична компетентність, англійська мова професійного спілкування.

Постановка проблеми. Світові глобалізаційні процеси та індустріальний прогрес спричинили поряд із поступом розвитку цивілізації негативний вплив на довколишнє природне середовище, що призвело до виснаження природних ресурсів, погіршення природного й рослинного світу, накопичення промислових відходів тощо. Існування та розвиток людства потребують підтримки стабільності збереження стану навколишнього середовища. Об'єднання зусиль та інтенсивна співпраця фахівців екології світової спільноти сприяє пошуку вирішення цих болючих проблем. За таких умов професійна підготовка екологів в Україні передбачає професійно орієнтовану іншомовну підготовку.

Аналіз досліджень. На сьогодні в розпорядженні українських фахівців з навчання іноземних мов є колосальний доробок закордонних науковців, які розробляли різноманітні концепції формування комунікативної компетентності (Н. Хомський [21], Д. Хаймс [24], Л. Бахман [19], М. Канале і М. Свейн [20], С. Савіньйон [25]) та теоретико-методичні обґрунтування українських науковців (О. Бикінь [2], І. Задорожна [8], Н. Микитенко [12], С. Ніколаєва [11]). Сучасні розвідки вітчизняної методики навчання іноземних мов вивчають основні компетентності (фонетична, граматична, лексична тощо) в сукупності або окремо, що реалізуються в основних видах мовленнєвої діяльності. Дослідження формування лексичної компетентності у професійно орієнтованому спілкуванні фахівців різних галузей, зокрема й екологів, та розроблення методичних рекомендацій сприяють установленню якісного професійного контакту та плідній співпраці із зарубіжними спеціалістами.

Мета статті – висвітлити роль лексичної компетентності у професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів та її структуру.

Завдання статі: 1) розкрити сутність професійно орієнтованого спілкування екологів; 2) представити сутність і структуру англомовної компетентності у професійно орієнтованому спілкування екологів; 3) визначити роль лексичної компетентності у професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів.

Виклад основного матеріалу. Професійно орієнтоване спілкування – це система соціально-психологічної, особистісної взаємодії фахівців, змістом якої є обмін інформацією, оптимізація та організація спільної професійної діяльності, здійснення впливу. Ф. Бацевич зауважує, що у процесі спілкування відбувається обмін інформацією, досвідом, навичками, уміннями й результатами діяльності [1].

Професійно орієнтовану комунікацію майбутніх екологів можна репрезентувати як систему безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікації. Особливістю безпосередніх суб'єктів є їх прямі контакти («еколог» – «керівництво підприємства», «еколог – група екологів», «еколог – представник організації господарства», «еколог – суб'єкт господарської діяльності»). Опосередковані зв'язки передбачають участь посередників у процесі передання інформації (листування, телефоні розмови тощо).

Майбутні екологи здобувають в Україні професійно орієнтовані знання, навички та вміння за низкою спеціалізацій, це зокрема: екологія та охорона навколишнього середовища; екологія і безпека життєдіяльності; екологічна безпека та збалансоване природокористування; екологічний аудит; управління екологічною безпекою; екологічний контроль; економіка довкілля та природокористування; інформаційні технології в екології; організація природоохоронної діяльності; правові аспекти екології; екологія будівництва; екологія лісового, заповідного, садово-паркового, рибного, курортного й рекреаційного господарств; екологія виробництва; урбо-, гідро-, агро-, радіоекологія [14].

Відтак майбутні екологи можуть працевлаштовуватися в державних органах управління в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, громадських організаціях, підприємствах, установах, організаціях різних галузей народного господарства [там само].

До кола трудових функцій екологів належать такі: формування запитів і визначення дій, що забезпечують виконання норм і вимог екологічного законодавства; оцінювання, прогноз впливу техногенних об'єктів і господарської діяльності на довкілля; обрання оптимальної стратегії природокористування; оцінювання екологічних ризиків [3, с. 56–60].

Аналізуючи професійно орієнтоване усне англомовне спілкування майбутніх екологів, доцільно враховувати конститутивні ознаки такого спілкування, виділені І. Плотницькою для навчання української мови за професійним спрямуванням. До цих ознак відносять вербальність, офіційність, неофіційність, творчість стереотипність, діалогічність, монологічність, інформативність, фактичність, об'єднання та комбінування різних жанрів, дотримання норм мовленнєвого етикету, дотримання етикету, відносне статусне рівноправ'я, ієрархію учасників комунікації [13].

Акт усного спілкування, зокрема професійно орієнтованого, становить собою певний конструкт мовленнєвої діяльності, який вміщує такі компоненти: мета, мотив, предмет спілкування, продукт акту усного спілкування (діалог чи монолог), вербальна чи невербальна реакція на висловлювання [11, с. 298].

Британські дослідники сфери іншомовної комунікації виокремлюють два типи комунікативної мети, які відбивають мотиви поведінки комунікантів:

– бажання бути ефективним, тобто реалізувати інтенцію;
– потреба пристосуватися до ситуації [22].

Серед мовленнєвих намірів О. Биконя виділяє такі наміри:

– контактовстановлювальні (вступ у комунікацію, підтримання чи завершення комунікативного акту; подяка, прохання, пробачення тощо);
– спонукальні (спонукання співбесідника до здійснення дії, висловлення власної думки; висловлення прохання, побажання чи згоди; реагування на спонукання);
– інформативні (повідомлення й запитування інформації; висловлення позиції, умов, цілей, причин; розпитування, уточнення) [2, с. 76–77].

Досягнення комунікативної рівноваги, а саме балансу стосунків зі співрозмовником у результаті міжособистісної взаємодії, свідчить про ефективність спілкування.

Досягнення успішності іншомовної комунікації, на думку А. Хаддлі, залежить від готовності й бажання комуніканта ризикувати, висловлюючи свої думки іноземною мовою, і від його винахідливості щодо вміння користуватися набутим словниковим запасом і граматичними структурами [23].

У ситуаціях професійно орієнтованого спілкування відбувається міжособистісна взаємодія суб'єктів комунікації, змістове наповнення комунікативних ситуацій, спрямування мовленнєвої поведінки суб'єктів комунікації, залучення способів реалізації комунікативної інтенції, мети, цілей, вибір комунікативних стратегій і тактик спілкування, компенсаторних стратегій [1]. О. Биконя звертає увагу й на стимули для реалізації комунікативних актів – зміст ситуації професійно орієнтованого спілкування, мотив, комунікативну мету, цілі учасників такого спілкування [2, с. 76–77].

Професійно орієнтовану ситуацію спілкування трактують як сукупність відповідних компонентів, це зокрема учасники, обставини, умови спілкування, організація, мотиви, цілі, стратегії й контроль спілкування, способи, канали спілкування [14].

Аналіз та оцінка індикаторів якості довкілля в лабораторії, проведення дослідження, збір та обробка даних для оцінки результатів екологічної діяльності установи, підприємства (розсіювання забруднень у природному середовищі), організація та управління природоохоронною роботою на підприємстві, проведення контрольних перевірок стану довкілля, територій, акваторій, підприємств спонукають екологів інформувати, переконувати, установлювати взаєморозуміння з керівництвом підприємства, його працівниками, суб'єктами господарської діяльності щодо виконання норм і вимог екологічного законодавства, ризиків порушення норм і вимог екологічного законодавства, вибору оптимальної стратегії природокористування. Саме використання мовних засобів (синтаксичних конструкцій, кліше, лексичних одиниць, термінів) допомагають досягнути бажаного результату в умовах професійно орієнтованих ситуацій.

За допомогою комунікативних стратегій професійно орієнтованого спілкування учасники комунікативного акту покроково реалізують мовленнєвий намір, комунікативну мету й цілі [16, с. 72–73], адже реалізація комунікативної стратегії включає інтенційне програмування, а також планування; керування комунікацією, використання мовленнєвих дій і засобів досягнення комунікативної мети [4, с. 39].

Повноцінну реалізацію професійних ролей і функцій екологів забезпечує також опанування високого рівня володіння англійською мовою професійного спілкування, який передбачає сформованість англомовної професійно орієнтованої компетентості в усному спілкуванні.

У вітчизняній методиці викладання іноземних мов за професійним спрямуванням професійно орієнтовану англомовну компетентність трактують як «інтегративну якість фахівця, яка виражається в інтеграції мовних, мовленнєвих, соціолінгвістичних, професійних знань, умінь, навичок, здатності досягати комунікативної мети у процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування» [7]. Слідуючи постулатам, виокремленим вітчизняними методистами щодо характеристики основних іншомовних компетентностей, у структурі англомовної компетентності у професійно орієнтованому усному спілкуванні присутні такі компоненти: уміння (мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні); мовленнєві навички (рецептивні й репродуктивні); знання (декларативні і процедурні) та комунікативні здібності [11, с. 302–304].

Дослідження особливостей англомовної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні будь-яких фахівців ураховують і мовленнєві уміння, до яких належать уміння логічно, зв'язно, достатньо повно, правильно в мовному вимірі, а також творчо використовувати засоби англійської мови з метою ведення усної комунікації, зокрема: висловлювати власну думку до предмета комунікативної діяльності, розпочинати й завершувати діалог, підтримувати спілкування, розширювати і змінювати тему розмови, запитувати і представляти інформацію, реагувати адекватно на репліки співрозмовника, емоційно забарвлювати власне висловлювання, поводитись адекватно в комунікативних ситуаціях, демонструвати комунікативну поведінку, характерну для носія англійської мови, комбінувати й використовувати мовні форми і мовленнєві моделі

відповідно до комунікативного наміру в ситуаціях монологічного й діалогічного професійно орієнтованого мовлення [11, с. 341].

Учасники комунікації за допомогою засобів мовлення наповнюють смисл висловлювання. Зміст і форма висловлювання визначається загальною метою професійної поведінки фахівця. У висловлюванні та сприйнятті смислу висловлювання основне комунікативне навантаження бере на себе лексика [8]. Так, І. Скріль, підсумовуючи висновки науковців, наголошує, що спілкування відбувається на основі смислів, які закладені в лексиці [16, с. 30].

Здатність майбутніх екологів до коректного лексичного оформлення усних висловлювань у монологах та діалогах, ефективного «програмування» та планування усномовленнєвої іншомовної діяльності з метою реалізації професійних функцій у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування формує сутність англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому спілкуванні.

Основними компонентами англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому спілкуванні майбутніх екологів визначаються:

– лексичні знання (форми слова – звукова та графічна, семантика слів, здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, соціокультурну, стилістичну забарвленість, схожості та розбіжності в лексичних системах рідної та іноземної мов);

– лексичні навички (рецептивні й репродуктивні);

– лексична усвідомленість (побудова власної системи лексичних знань і вдосконалення «механізму» формування власної лексичної компетентності, свідоме розпізнавання і вживання лексичних одиниць, розуміння особливостей їх уживання; аналіз лексичного наповнення власного мовлення, що виникає на основі образно-чуттєвого уявлення про предмет, дію, стан, поняття, ситуацію повсякденного чи професійно орієнтованого спілкування) [11, с. 216–217].

Установлення лексичних зв'язків між звуковою (слухо-мовленнєво-моторною) і графічною формами слова та його значенням забезпечує відтворення лексичної одиниці в мовленні. Сформовані у вербальній пам'яті асоціативні зв'язки між понятійною складовою лексичної одиниці та самою лексичною одиницю актуалізують реалізацію рецептивних лексичних навичок [5, с. 231]. Репродуктивні лексичні навички допомагають правильно підбирати слова відповідно до комунікативного наміру, ключових характеристик і вимог певного жанру [8, с. 271]. Лексична навичка, особливо репродуктивна, зазнає автоматизації, а потім функціонує як автоматизований спосіб виконання дії [10, с. 32]. Н. Жовтюк підсумовує, що саме «сформованість репродуктивних лексичних навичок надає студентам можливість активувати слова із довготривалої пам'яті, миттєво поєднувати лексичну одиницю із попередньою і наступною відповідно до норм мови, ситуації спілкування, комунікативного завдання» [6, с. 63].

У методиці навчання іноземних мов формування мовленнєвих умінь вивчають під час продукування діалогічного й монологічного мовлення.

Діалогічне мовлення є ситуативним, емоційно забарвленим, спонтанним. Обмін інформацією, думками, емоціями (враженнями, пропозиціями, переконаннями) відбувається в умовах ситуацій, подій, обставин. Висловлювання різноманітних комунікативних тактик отримують емоційне забарвлення; спілкування в діалогічному режимі характеризується швидким темпом, тому повністю зрозуміти зміст подальшої репліки співрозмовника дуже важко [16, с. 38].

Функціональна прагматичність, типологія мовних кліше допомагають співрозмовникам вести успішну автентичну комунікацію в певних стереотипних ситуаціях повсякденного (професійно орієнтовного) спілкування та досягнути рівня автоматизації мовленнєвих умінь. Потрібно звернути увагу на роль усномовленнєвих формул, за допомогою яких мовець здатний почати, продовжити, завершити професійно орієнтовану розмову, змінити предмет бесіди [2, с. 105].

До мовленнєвих умінь діалогічного мовлення у вітчизняній методиці викладання іноземних мов відносять такі: уміння ініціювати, розпочинати, вести й завершувати діалог; уміння підтримувати спілкування з використанням відповідних мовленнєвих кліше; уміння розширювати запропоновану співрозмовником тему розмови; уміння вживати стягнені форми, притаманні діалогічному мовленню; уміння запитувати інформацію; уміння комбінувати репліки згідно з комунікативним наміром й адекватно реагувати на репліки; уміння емоційно забарвлювати діалог; уміння вести полілог, бесіду, дискусію відповідно до комунікативної ситуації в межах визначеної тематики [11, с. 302].

Упродовж вивчення курсу «General English» студенти оволодівають відповідним мовленнєвим репертуаром, який використовується під час установлення контакту зі співрозмовником (*Hello. My name is ..; Meet my friend*), підтримання розмови тощо (*What's new? Have you been here before? How do you like our…?*). У межах тем «In the city», «At the ticket-office», «At the hotel,», «At the doctor's» студенти опановують навички оформлення запитів, повідомлень, порад, прохань, наказів, спонукань. Професійно орієнтоване усне англомовне спілкування вимагає від майбутніх екологів залежно від ситуацій професійного спілкування використовувати вищезгадані, а також більш формальні усномовленнєві формули (кліше) відповідно до стилю спілкування (офіційний/ діловий/ неформальний) і намірів розмови.

- Greeting and conversation openings:

Let me introduce myself. How are things at the laboratory?
What do you think of global warming?

- Enquiries:

Would you let us have the rates of toxic waste emissions at you plant?
I would appreciate more details about the impact of mining on the wildlife in your area.

- Instruction:

See to it that sewage system is repaired.

Розкриття тематики професійно орієнтованих діалогів майбутніх екологів відбувається за допомогою оволодіння лексичними одиницями, термінами, які студенти засвоюють у межах професійних тем «Ecology» «Protection of Environment» «Pollution», «Energy Production», «Global Warming», «Climate Change»,«Wildlife», «Urbanization».

Діалог між трьома учасниками визначають як трилог, спілкування більше трьох учасників – полілог. До парних діалогів відносять бесіду, діалог-домовленість, діалог-розпитування (інтерв'ю), діалог-дискусію; до групових діалогів – ділову бесіду, дискусію, дебати [10, с. 40].

Функційність типів діалогів визначається співвідношенням комунікативних мотивів – так визначають функційні типи діалогів. Поширеними функційними типами діалогів професійно орієнтованого спілкування більшості фахівців природничого профілю є діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог – обмін думками, діалог-обговорення, дискусія [16, с. 39]. Окреслені функціональні типи діалогів зустрічаються в більшості професійних ситуацій діяльності екологів, а саме під час налагодження контактів і встановлення співпраці з керівництвом підприємств, групою екологів, представниками організацій господарства, суб'єктами господарської діяльності. Діалоги набувають професійно орієнтованої спрямованості та можуть бути використані у процесі оволодіння мовленнєвими навичками діалогічного мовлення.

Монологічне мовлення є ситуативним, цілісним, тематичним. Логіко-структурна цілісність монологів робить усний виступ однієї особи зв'язним, неперервним та інформативно насиченим. І. Скріль наголошує, що саме «форма спілкування, комунікативна мета висловлювання визначають інтенційність, ситуативність і модальність монологічного мовлення» [16, с. 40]. Окрім інформування слухачів, монолог також використовують, на думку Т. Тулякової, для реалізації впливової функцій, а саме для спонукання до дії чи попередження небажаної дії, переконання щодо справедливості

чи несправедливості певних поглядів, думок, дій, переконань, для імплементації емоційно-виразної функції, з метою зняття емоційної напруженості [18].

Повсякденна професійна діяльність екологів передбачає виступи на засіданнях, нарадах із доповіддю, презентацією (наприклад, про методику оптимізації природокористування, стану довкілля, територій, акваторій, підприємств тощо). Екологи не стоять осторонь глобальних екологічних проблем і результати своєї науково-дослідницької діяльності представляють у формі презентацій на конференціях, симпозіумах, на яких обговорюються проблеми зміни клімату, глобального потепління тощо. Слід зауважити, що для мови екологів у процесі професійно орієнтованого спілкування характерна відчутна в кількісному вимірі присутність загальних і вузькоспеціальних екологічних термінів.

До мовленнєвих умінь монологічного мовлення у вітчизняній методиці викладання іноземних мов відносять уміння з'єднувати мовленнєві зразки на основі певної логічної схеми, повно висловлюватися відповідно до комунікативної ситуації, оптимально використовувати мовний матеріал (лексичний, граматичний) до певної теми, збагачуючи мовлення з урахуванням рівня навченості, оптимально використовувати раніше вивчений матеріал, свідомо здійснюючи перенесення набутих знань, навичок і вмінь на нову ситуацію; залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем [11, с. 341].

Найбільш поширеними типами професійно орієнтованих монологів є:

- монолог-повідомлення (ділова доповідь);
- монолог-переконання;
- монолог-презентація (презентація-доповідь і презентація-реклама).

Особливої уваги заслуговує професійно орієнтований монолог, що наділений більшим «інформаційним потенціалом мовця» порівняно зі слухачем і залучає співрозмовника до процесу мовлення з метою подальшого обговорення предмета висловлювання [9, с. 132]. Поряд із фонологічними, стилістичними, прагматичними прийомами лексичні засоби допомагають також установити контакт з аудиторією, пожвавити дискусію.

Arresting listeners' attention:

So, how are we going to deal with this?
Did you know that … ?
I'd like to draw your attention to the latest figures.
What we should do is to talk about….
I think you'll be surprised to see that …

Упорядкований зв'язок між окремими частинами висловлювання, який досягається за допомогою використання дискурсивних конекторів (займенники, повтори, синоніми, сполучники, засоби міжфразового зв'язку тощо), підсилює інтенційність монологічного мовлення. Використання засобів міжфразового зв'язку в монологічному мовленні допомагає доповідачу представити своє монологічне повідомлення (презентацію), якому характерна розгорнутість, поглиблений зміст, послідовність та ефективність. За допомогою цих простих засобів доповідач може підвищити інтерес аудиторії до певних повідомлень, викликати дискусію (табл. 1).

Таблиця 1

Засоби міжфразового зв'язку в монологічному мовленні

Opening a talk	Comparison and contrast	Reasoning and arguing
By the way….	*On the contrary*	*Actually*
First of all	*Alternatively*	*Anyway*
Speaking of …	*After all*	*The thing is*
Well, then….	*By contrast/in contrast to*	*As far.. as concerned*
	Otherwise	*As a matter of fact*
		Nevertheless

Продовження табл. 1

Addition	Clarification	Result and reason
What is more *Moreover*	*in other words* *that is to say* *to put in* *another way*	*Consequently, ..* *Respectively* *Therefore, ….* *On account of …*

Висновки. Рівень інтенсивності взаємодії майбутніх екологів як суб'єктів професійно орієнтованого усного англомовного спілкування безпосередньо залежить від рівня сформованості в них лексичної компетентності. Лексична компетентність у професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів забезпечує успішну професійну комунікацію з метою реалізації професійних функцій у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування, а саме збагачує мовлення, забезпечує автентичність, когезію мовлення. Ефективність комунікації досягається за допомогою лексичного оформлення діалогічного й монологічного висловлювання. Добір слів, термінів відбувається відповідно до комунікативного наміру, ключових характеристик і вимог певного жанру. Словниковий запас майбутніх екологів упродовж іншомовної підготовки у ЗВО має зростати кількісно, оскільки ситуації професійно орієнтованого англомовного спілкування відрізняються за складністю, стилями й рівнями. Прогалини у процесі формування лексичної компетентності, особливо в говорінні, не дозволять забезпечити якість і результативність, інтенсивність професійної взаємодії українських і зарубіжних екологів.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі методологічних передумов формування лексичної компетентності у професійно орієнтованому усному англомовному спілкуванні майбутніх екологів.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/s
2. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис… д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Київський національний лінгвістичний університет, 2017. 531 с.
3. Білецька Г. А. Становлення професійної екологічної освіти в Україні. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2001. № 5. С. 56–60.
4. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 228 с.
5. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах. Київ: Просвіта, 1999. 317 с.
6. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль: ТНПУ, 2015. 318 с.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Київ. нац. лінгв. ун-т., 2012. 770 с.
9. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Київ. нац. лінгв. ун-т., 2009. 285 с.
10. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль: ТНПУ, 2017. 253 с.

11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
12. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411 с.
13. Плотницька І. М. Ділова українська мова: навч. пос. 2-ге видання, перероблене та доповнене. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
14. Про затвердження професійного стандарту «Еколог». Наказ Міністерства економіки України. № 111–22. 4 травня 2022 року.
15. Синекоп О. С. Ситуаційний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Педагогічні науки*. 2019. Вип. LXXXVII. С. 146–152.
16. Скріль І. В. Формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль: ТНПУ, 2020. 281 с.
17. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль: ТНПУ, 2013. 259 с.
18. Тулякова Т. Р. Особливості англомовного професійно орієнтованого монологу фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. Т. 3. С. 85–89.
19. Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Guarterly*. 1982. Vol. 16. September. No. 3. Pp. 449–465.
20. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. No. 1. Pp. 1–47.
21. Chomsky N. Rules and Representations. Oxford: Basil Blackwell, 1980. VIII p. 299 p.
22. Cody M., Mc Laughlin M., Schneider M. The impact of relational consequences and intimacy on the selection of interpersonal persuasion tactics: a reanalysis. *Communication Quarterly*. 1981. Vol. 29. No. 26. Pp. 91–106.
23. Hadley A. Teaching language cultural in contex. Boston: Heinele and Heinle Publishers, 1993. 532 p.
24. Hymes D. Competence and performance in linguistic theory. Language acquisition: Models and methods. New York: Academic Press, 1971. Pp. 3–28.
25. Savignon S. J. Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc., 1972. 115 p.

References:

1. Batsevych, F. S. *Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii*. [Dictionary of terms of intercultural communication]. Retrieved from http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/s [in Ukrainian].
2. Bykonia, O. P. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady samostiinoi pozaaudytornoi roboty z anhliiskoi movy studentiv ekonomichnykh spetsialnostei* [Theoretical and methodological principles of independent work in the English language for the students that major in economics]. (Doctor's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
3. Biletska, H. (2001). Stanovlennia profesiinoi ekolohichnoi osvity v Ukraini [Formation of professional ecological education in Ukraine]. *Naukovi zapysky, Pedahohika*, 5, 56–60 [in Ukrainian].
4. Bilous, S. (2017). *Navchannia maibutnikh filolohiv anhliiskoho usnoho monolohichnoho persuazyvnoho movlennia* [Teaching of prospective philologists to English monological persuasive speech]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Hnatkevych, Yu. (1999). *Navchannia leksychnoho aspektu chuzhozemnoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Teaching of lexical aspect of foreign language in higher educational institutions]. Kyiv: Prosvita [in Ukrainian].
6. Zhovtiuk, N. (2015). *Metodyka formuvannia u maibutnikh uchyteliv leksychnoi kompetentnosti u protsesi navchannia anhliiskoi movy pislia nimetskoi* [Methodology of building in prospective teachers a lexical competence while teaching English after German]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
7. Nikolaieva, S. (Ed.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

8. Zadorozhna, I. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu* [Theoretical and methodological principles of organization of prospective teachers' independent work in mastering English communicative competence]. (Doctor's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
9. Kirzhner, S. (2009). *Navchannia maibutnikh yurystiv usnoho profesiino spriamovanoho anhliiskoho monolohichnoho movlennia z vykorystanniam avtentychnoi videofonohramy* [Teaching of prospective lawyers to an oral professionally-oriented English monological speech with the usage of authentic videos]. (Candidate's thesis). Kyiv National Linguistic University. Kyiv [in Ukrainian].
10. Kotlovskyi, A. (2017). *Formuvannia anhlomovnoi leksyko-hramatychnoi kompetentnosti v hovorinni maibutnikh ekonomistiv u protsesi samostiinoi roboty* [Building of English lexical and grammatical competence in prospective economists' speaking within independent work]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
11. Bihych, B., Borysko, N. F., & Boretskatain, H. E. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Teaching methods of foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Mykytenko, N. (2011). *Tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profiliu* [Technology of building a foreign professional competence in prospective specialists of Sciences]. Ternopil [in Ukrainian].
13. Plotnytska, I. (2004). *Dilova ukrainska mova* [Business Ukrainian language]. Kyiv [in Ukrainian].
14. About approval of professional standard "Ecologist", Order of the Ministry of Economy of Ukraine dated May 4, 2022, No. 111–22 [in Ukrainian].
15. Synekop, O. (2019). Sytuatsiinyi pidkhid do dyferentsiiovanoho navchannia maibutnikh IT-fakhivtsiv profesiino oriientovanoho anhlomovnoho spilkuvannia [Situational approach to differential teaching of prospective IT specialists to professionally-oriented English communication]. *Pedahohichni nauky,* LXXKhVII, 146–152 [in Ukrainian].
16. Skril, I. (2020). *Formuvannia profesiino oriientovanoi anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v hovorinni u maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy z vykorystanniam avtentychnykh videomaterialiv* [Building of professionally-oriented English lexical competence in speaking of prospective specialists of hotel and restaurant business with the usage of authentic video materials]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
17. Tereshchuk, D. (2013). *Formuvannia u studentiv filolohichnykh spetsialnostei inshomovnykh komunikatyvnykh stratehii z vykorystanniam movlennievykh symuliatsii* [Building in students of philological specialties communicative strategies with the usage of speech simulations]. (Candidate's thesis). Ternopil National Pedagogical University. Ternopil [in Ukrainian].
18. Tuliakova, T. (2020). Osoblyvosti anhlomovnoho profesiino oriientovanoho monolohu fakhivtsiv u sferi mediatsii ta vrehuliuvannia konfliktiv [Peculiarities of English professionally-oriented monologue of specialists in the sphere of mediation and dispute resolution]. *Innovatsiina pedahohika*, 20 (3), 85–89 [in Ukrainian].
19. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The Construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16 (3), 449–465 [in English].
20. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47 [in English].
21. Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford [in English].
22. Cody, M., Mc Laughlin, M., & Schneider M. (1981). The impact of relational consequences and intimacy on the selection of interpersonal persuasion tactics: a reanalysis. *Communication Quarterly*, 29 (26), 91–106 [in English].
23. Hadley, A. (1993). *Teaching language cultural in context*. Boston [in English].
24. Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Language acquisition: Models and methods*, 3–28 [in English].
25. Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc. [in English].

Shymanska V. V.,
orcid.org/0009-0004-7308-5567

THE ROLE OF LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH PROFESSIONALLY-ORIENTED ORAL COMMUNICATION OF PROSPECTIVE ECOLOGISTS

The article considers professionally-oriented communication of ecologists in the framework of theory of communication, namely communication within the system of interaction, ties, aims, roles, situations and strategies. Ecologists usually interact with top management of enterprises, groups of ecologists, business entities; the content of professional situations directs their speech behavior. The complete realization of ecologists' roles and functions is ensured by mastering of an advanced level of English for Professional Purposes that implies the acquisition of English professionally oriented competence in oral professionally-oriented communication. The components of English competence in professionally oriented communication are: skills (speech, learning, intellectual, organizational, compensatory ones); speech skills (receptive and productive ones); knowledge (declarative and procedural ones) and communicative aptitudes. In communication the lexis takes the main communicative load. The acquisition of English lexical competence furnishes the correct lexical presentation of oral utterances in monological and dialogical speeches; it also provides a successful organization of oral communication. The current functional dialogues are: dialogue-enquiry, dialogue-agreement, dialogue-exchange of thoughts, dialogue-discussion and debate. A professionally-oriented dialogue that is situational, emotionally coloured and spontaneous requires the usage of speech formula, communicative tactics. The current functional monologues are: monologue-notification (report), monologue-persuasion, monologue-presentation (report and advertising). A professionally-oriented monologue that possesses considerable informative potential encourages an interlocutor to take part in communication with a certain discussion to follow.

Key words: English professionally-oriented oral communication of prospective ecologists, English professionally oriented competence, English lexical competence, English for professional purposes.

Дата надходження статті: 05.05.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Микитенко Н. О.

Розділ 4

ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ

УДК 37.07:005.7–029: 93/94 (477)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.441

***Шоробура І. М.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3728-7968

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МЕНЕДЖМЕНТУ В УКРАЇНІ

У статті розкрито історичні аспекти розвитку менеджменту в Україні. Звернено увагу на поняття менеджменту як способу та манери спілкування з людьми; мистецтво керівництва; уміння організовувати ефективну роботу апарату управління.

Показано складові менеджменту – організаційну, функційну та особову. Визначено етапи розвитку менеджменту, зокрема домонополістичний (до 1900 р.); «наукове управління підприємством» (від 1900 р. до 1930 р. у США); «адміністративно-бюрократичний підхід» (від 1900 р. до 1930 р. в Англії, Франції, Німеччині); «рух за гуманні стосунки» (1930–1950 рр. у США); сучасний етап.

У статті акцентовано на певних етапах розвитку менеджменту в Україні, це зокрема: I етап (1917–1921 рр.); II етап (1921–1928 рр.); III етап (1929–1945 рр.); IV етап (1946–1965 рр.); V етап (1965–1975 рр.); VI етап (1975–1985 рр.); VII етап (від 1985 р. – до сьогодні).

Розкрито особливості менеджменту на сучасному етапі. Зокрема зазначено, що на зміну класичному напрямку в менеджменті приходить новий – індивідуальний інформаційний, де акцентується на самореалізації людини; підприємство розглядається як живий організм, у якому люди об'єднані спільними цінностями; підприємство, організація має постійно оновлюватися, щоб пристосуватися до зовнішніх чинників.

Підкреслено, що сучасний менеджмент характеризується зміною змісту планування, усебічним дослідженням чинників успішної управлінської діяльності, орієнтацією управління залежно від результатів, розвинутою теорією і практикою маркетингу, розробленням ефективних технологій ухвалення рішень, широким застосуванням економіко-математичних методів і досягнень інформатики в управлінні на базі персональних ЕОМ, розвиненістю обчислювальних мереж і засобів комунікацій, активною участю персоналу в управлінні.

Приділено увагу новій управлінській парадигмі, що полягає в тому, щоб організувати ефективну спільну працю, у процесі якої кожна людина зможе максимально використовувати свій потенціал. Тому нова управлінська парадигма в досягненні успіху важливого значення надає людському чиннику.

Ключові слова: менеджмент, Україна, історичні аспекти, етапи розвитку менеджменту, сучасний менеджмент, нова управлінська парадигма.

Постановка проблеми. В Україні в умовах ринкових відносин в усіх сферах, зокрема й освіті, стали використовувати термін «менеджмент» як якісно побудовану систему управління організацією, що є складовою успіху економічно розвинутих країн світу.

Упровадження науки менеджменту в діяльності вітчизняних підприємств і організацій може стати ефективним засобом формування ринкових стратегій, залучення інвестицій, здійснення нововведень, економічного піднесення країни, а також забезпечує можливості оптимальної організації та дозволяє підвищити управлінський вплив на результативність діяльності корпорацій, об'єднань, закладів освіти [4].

Наразі в Україні з'явилася потреба створення системи менеджменту, підготовки фахівців, які були б здатні реалізувати сучасні надбання світового менеджменту. Важливе значення в цьому контексті має історія його розвитку з метою використання кращих тенденцій в управлінській практиці.

[*] © *Шоробура І. М.*

Аналіз досліджень. Історія розвитку менеджменту формування національної системи управління в України, проведення економічних реформ є предметом досліджень науковців. У розвиток управлінської науки суттєвий внесок зробили такі українські вчені, як О. Терлецький, М. Зібер, З. Подолянський, М. Туган-Барановський, М. Драгоманов, І. Вернадський та ін. [4].

Теоретичні засади розвитку менеджменту в Україні за період державної незалежності досліджено у працях вітчизняних учених Б. Андрушківа, Й. Заводського, А. Колота, А. Кредісова, О. Кузьміна, Ф. Хміля та ін.

Історичні аспекти менеджменту в Україні висвітлено в дослідженнях Д. Валового, В. Лунячек, І. Семенової, С. Сапожникова та ін.

Мета статті – розкрити історичні аспекти розвитку менеджменту в Україні, показати його основні етапи та особливості сучасного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. У сучасній літературі існує багато визначень менеджменту, це зокрема спосіб і манера спілкування з людьми; мистецтво керівництва; уміння організовувати ефективну роботу апарату управління.

Організаційна складова менеджменту включає ієрархію управління підприємством, організацією, закладом освіти. Функційна складова визначає процес виконання функцій менеджменту, зокрема планування, організації та контролю.

Менеджмент – це процес, у межах якого кваліфіковані спеціалісти створюють та організовують навчальні заклади, організації, а також керують ними, установлюють цілі й розробляють стратегії їх досягнення.

Менеджмент є важливою складовою процесу управління, що сприяє координації дій працівників навчальних закладів та організацій на всіх рівнях. Він заснований на застосуванні наукового підходу, а також ураховує психологічні й етичні норми керівництва [5].

Менеджмент не з'явився раптово, а існує з того часу, коли почали формуватися ділові стосунки між людьми, з'явилися перші організації та почали розвиватися елементи виробничо-господарської діяльності. Із прогресом спільної діяльності, зростанням спеціалізації та розширенням кооперації праці з'явилася потреба виокремити управління як окремий вид трудової діяльності людей. Менеджмент пройшов певні етапи свого становлення й розвитку.

Зарубіжні науковці визначають такі етапи: домонополістичний (до 1900 р.); «наукове управління підприємством» (від 1900 р. до 1930 р. у США); «адміністративно-бюрократичний підхід» (від 1900 р. до 1930 р. в Англії, Франції та Німеччині); «рух за гуманні стосунки» (1930–1950 рр. у США); сучасний етап [3].

Домонополістичний етап характеризується невеликою кількістю керівників середньої ланки та застосуванням адміністративно-командних важелів.

Етап «*наукового управління підприємством*» отримав ще назву «наукового менеджменту», оскільки співпав із масштабними науковими дослідженнями управління підприємствами, організаціями, навчальними закладами. Родоначальниками цих досліджень були Фредерік Тейлор, Френк Гілбрейт, Генрі Гант та ін.

Етап «*адміністративно-бюрократичного підходу*» характеризується формально організаційними аспектами. Започаткував цей етап французький підприємець Анрі Файоль, якого вважають основоположником менеджменту. Він визначив принципи менеджменту, зокрема поділ праці, дисципліна, єдність напрямків діяльності, централізація, ініціатива, корпоративний дух підприємства та ін.

Етап «*руху за гуманні стосунки*». У менеджменті з'явилася течія, спрямована на гуманізацію відносин у виробництві та управлінні, засновником якої був Елтон Мейо. Він дійшов висновку, що продуктивність праці та якість продукції залежать не тільки від умов праці, форми оплати і фізіологічного стану працівника, а також від соціальних і психологічних чинників. На цьому етапі розвитку менеджменту стало очевидним,

що результативність праці залежить від психофізіологічних умов і мотиваційних характеристик працівників.

Сучасний етап. У теорії менеджменту на сучасному етапі відбито всю раціональну базу, що була досягнута на попередніх стадіях його розвитку [1]. Сучасна система поглядів на менеджмент включає такі ключові аспекти: використання системного підходу в управлінні (теорія систем); застосування ситуаційного підходу в управлінні; акцент на інновації, інтеграцію та інтернаціоналізацію в менеджменті; визнання соціальної відповідальності менеджменту перед людиною і суспільством загалом.

Це можна пояснити тим, що саме через діяльність менеджменту забезпечується економічний і соціальний розвиток суспільства. Організації несуть відповідальність перед суспільством, у якому вони функціонують, щодо ефективності, забезпечення зайнятості, досягнення прибутковості, захисту навколишнього середовища, забезпечення безпеки, підтримки культурного розвитку, освіти і здоров'я.

В Україні науковці виділяють сім етапів розвитку менеджменту:

I етап (1917–1921 рр.) – спочатку розроблялися різноманітні форми й методи державного централізованого управління виробництвом, а також обґрунтовувалися принципи централізму та державного регулювання.

II етап (1921–1928 рр.) – продовжувалося подальше вдосконалення адміністративного управління виробництвом та організаціями, робилися спроби впровадження госпрозрахунку і вивчалися можливості залучення трудящих до участі в управлінні.

III етап (1929–1945 рр.) – досягалося поліпшення структур управління, удосконалення методів добору й підготовки персоналу, а також оптимізація планування та організації виробництва.

IV етап (1946–1965 рр.) – відбувався активний пошук нових методів функціювання та співпраці державних органів управління, а також перехід до галузевої системи управління.

V етап (1965–1975 рр.) – здійснювалася господарська реформа, зосереджена на збільшенні значення економічних методів управління.

VI етап (1975–1985 рр.) – спостерігалася потреба у зміні економічних відносин і впровадженні економічних реформ.

VII етап (від 1985 р. – до сьогодні) – упроваджуються моделі госпрозрахунку та кооперативного руху, що призводить до зростання економічної свободи [1].

На сучасному етапі менеджмент переходить від класичного напрямку до нового – індивідуального інформаційного підходу, коли акцент робиться на розвиток самореалізації людини (на відміну від економічного та соціального підходів), підприємство розглядається як живий організм, де працівники об'єднані спільними цінностями, а сама організація має постійно оновлюватися, щоб пристосовуватися до змін зовнішнього середовища.

Нова філософія управління заснована на системно-ситуативному підході, основою якого стало стратегічне управління, що передбачає під час планування розроблення стратегії з урахуванням прогнозування на майбутнє.

Українські науковці визначають основні положення сучасного менеджменту. Вони вважають, що все вирішується в організованих інституціях. Комерційна діяльність була першою з таких інституцій, і саме вона стала прототипом менеджменту. Організації часто використовують бізнес-менеджмент, що дає можливість отримати навички ефективного управління.

Інноваційні технології є пріоритетом, вони стають центром сучасного менеджменту. Нововведення є важливими, хоча й дуже капіталоємні.

Важливим є положення, що головне завдання менеджменту в розвинутих країнах спрямоване на продуктивність знань, які наразі є основним капітальним ресурсом, тому

що головним об'єктом організацій, закладів освіти є працівник, який володіє глибокими знаннями та використовує у процесі своєї праці результати систематичного навчання.

Сучасному менеджменту властива культура, система цінностей, переконань, а також засоби власної комунікації. Менеджмент формує цінності, традиції та ін. [2].

Менеджмент потрібно розглядати і як точну, гуманітарну науку, основу економічного й соціального розвитку.

Важливим є положення про індивідуальний інформаційний підхід до моделі управління організацією. Кожна організація, навчальний заклад мають спроєктувати власну модель управління з урахуванням характеру продукції, що випускається, характеру середовища, у якому вони діють. Фірма, організація постійно перебувають у пошуку своєї моделі управління. Це неперервний процес.

Загалом сучасний менеджмент характеризується такими чинниками: зміною змісту планування; дослідженням чинників успішної управлінської діяльності; орієнтацією управління залежно від результатів; розвинутою теорією і практикою маркетингу; розробленням ефективних технологій ухвалення рішень; широким застосуванням економіко-математичних методів і досягнень інформатики в управлінні на базі персональних ЕОМ; розвиненістю обчислювальних мереж і засобів комунікацій; активною участю персоналу в управлінні.

Розглянуті вище передумови та основні напрямки розвитку менеджменту дають можливість констатувати, що виникнення менеджменту як наукової системи управління пов'язане з процесами розвитку й практики підприємництва, а також менеджмент перетворився на ефективний чинник розвитку провідних країн світу. Наразі продуктивне його використання можливе лише на основі ринкової системи управління.

Зазначимо, що деякі аспекти класичного менеджменту мають певні зміни, проте загальнотеоретичних цінностей не втрачено. Зміни в концепціях і положеннях управління організаціями, навчальними закладами є віддзеркаленням процесу збагачення практичної діяльності менеджерів [2].

Аналіз сучасних досліджень дає змогу визначити положення, що складають основу теорії та практики класичного менеджменту. Зокрема, менеджмент є управління бізнесом, який є унікальним щодо розвинутого суспільства; соціальні обов'язки менеджменту мають виконуватися за межами організації й часовими межами.

Завдання менеджменту – це мобілізація сил організації для розв'язання завдань. Критеріями його були ефективність того, що вже робиться, й адаптація до зовнішніх змін. Організація й нововведення крім систематичного дослідження часто перебували поза сферою менеджменту. Це був період високої технологічності й адаптації до інновацій.

У сучасній науковій літературі визначено систему поглядів щодо нової управлінської парадигми. Частина науковців уважає, що слід відмовитись від управлінського раціоналізму класичних шкіл менеджменту, в яких успіх визначається раціональною організацією праці, розвитком спеціалізації, тощо. Найбільш ефективною сьогодні є проблеми гнучкості й адаптивності до постійно змінюваного зовнішнього середовища. Важливість чинників зовнішнього середовища підвищилася у зв'язку з ускладненням системи суспільних відносин, що становлять основу менеджменту організації. Щоб успішно функціювати, організації, навчальні заклади мусять пристосовуватися до змін у зовнішньому середовищі.

Важливе значення має використання в управлінні ситуаційного підходу, відповідно до якого вся організація, заклади реагують на різні зовнішні чинники. Головною тут є ситуація, тобто конкретний набір обставин, які істотно впливають на роботу організації наразі. Звідси випливає визнання важливості специфічних прийомів, за допомогою яких визначаються найбільш важливі чинники, впливаючи на які можна ефективно досягати мети. На сучасному етапі потрібним є визнання соціальної відповідальності менеджменту перед суспільством загалом і перед окремими людьми,

які працюють в організації, а це насамперед соціальна система, ефективність якої залежить від головного її ресурсу – людей [4].

Завдання менеджерів полягає в тому, щоб організувати ефективну спільну працю, у процесі якої кожна людина зможе максимально використовувати свій потенціал. Тому нова управлінська парадигма в досягненні успіху важливого значення надає людському чиннику.

Щодо зміни парадигми управління в Україні можна зазначити, що вона органічно пов'язана з радикальними перетвореннями й реформуванням усіх аспектів життєдіяльності нашого суспільства. Найбільш важливими положеннями управління в Україні можна вважати соціальну орієнтацію, самоврядування, поєднання ринкових та адміністративних методів управління.

Висновки. Менеджмент пройшов історичний шлях розвитку. Дослідження цих процесів призвели до формулювання ідеї про трансформацію сучасного суспільства в напрямку суспільства знань, яке стає результатом глобальних суспільних змін.

Головною соціальною групою в посткапіталістичному суспільстві стають працівники, які мають передові знання. У розвинутих країнах вони вже складають близько третини економічно активного населення. На відміну від найманих працівників епохи капіталізму саме вони відіграють провідну роль у підвищенні продуктивності праці. До таких працівників належать експерти в галузі нових технологій, високоосвічені спеціалісти, професійні менеджери [2].

Сучасний менеджер мусить уміти управляти людськими ресурсами, адже нове суспільство, яке формується, є суспільством організацій, головна функція яких – продуктивне використання накопичених знань у процесі реалізації специфічних для кожної організації завдань.

Перспективи подальших розвідок щодо історичних аспектів розвитку менеджменту в Україні ми вбачаємо у використанні цих даних у підготовці фахівців з управлінської діяльності, у створенні відповідних методичних рекомендацій з історії менеджменту в Україні.

Список використаних джерел:

1. Гірняк О. М., Лазановський П. П. Менеджмент: теоретичні основи і практикум: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів освіти. Київ: «Магнолія плюс», Львів: «Новий світ – 2000», 2003. 73 с.
2. Панченко Є. Г. Міжнародний менеджмент: навч. посіб. Київ: КДЕУ, 2004. 468 с.
3. Семенова І. І. Історія менеджменту. Київ: Економіка, 2005. 199 с.
4. Шегда А. В. Менеджмент: підруч. Київ: Знання, 2004. 687 с.
5. Шоробура І. М., Долинська О. О., Долинський Є. В. Менеджмент в освіті: зарубіжний досвід: навч. посіб. Хмельницький: ПП Заколодний М. І., 2015. 366 с.

References:

1. Hirniak, O. M., & Lazanovskyi, P. P. (2003). Menedzhment: teoretychni osnovy i praktykum [Management: theoretical foundations and practicum]. Kyiv, Lviv [in Ukrainian].
2. Panchenko, Ye. H. (2004). Mizhnarodnyi menedzhment [International Management]. Kyiv: KDEU [in Ukrainian].
3. Semenova, I. I. (2005). Istoriia menedzhmentu [History of Management]. Kyiv: Ekonomika [in Ukrainian].
4. Shehda, A. V. (2004). Menedzhment [Management]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
5. Shorobura, I. M., Dolynska, O. O., & Dolynskyi, Ye. V. (2015). Menedzhment v osviti: zarubizhnyi dosvid [Management in education: foreign experience]. Khmelnytskyi: PP Zakolodnyi M. I. [in Ukrainian].

Shorobura I. M.,
orcid.org/0000-0003-3728-7968

HISTORICAL ASPECTS OF MANAGEMENT DEVELOPMENT IN UKRAINE

The article reveals the historical aspects of the development of management in Ukraine. Attention is paid to the concept of management, as a way and manner of communicating with people; the art of leadership; the ability to organize the effective work of the management apparatus.

The components of management are also shown, such as: organizational, functional and personal. The stages of management development are defined, in particular the pre-monopoly stage (until 1900); "scientific enterprise management" (from 1900 to 1930 in the USA); "administrative-bureaucratic approach" (from 1900 to 1930 in England, France, Germany); "humane relations movement" (1930–1950 in the USA); modern stage.

The article focuses on certain stages of management development in Ukraine: stage I (1917–1921); stage II (1921–1928); stage III (1929–1945); stage IV (1946–1965); stage V (1965–1975); stage VI (1975–1985); stage VII (from 1985 to the present).

Features of management at the modern stage are revealed. In particular, it is stated that the classical direction in management is being replaced by a new one - individual and informational: the bet is placed on a self-realizing person; the enterprise is considered as a living organism in which people are united by common values; the enterprise, the organization must be constantly updated in order to adapt to external factors.

It is emphasized that modern management is characterized by a change in the content of planning; a comprehensive study of the factors of successful managerial activity; management orientation depending on the results; developed theory and practice of marketing; development of effective decision-making technologies; wide application of economic and mathematical methods and achievements of informatics in management based on personal computers; the development of computer networks and means of communication; active participation of personnel in management.

Attention is paid to the new management paradigm, which consists in organizing effective joint work, in the process of which each person will be able to use his/her potential to the maximum. Therefore, the new management paradigm attaches great importance to the human factor in achieving success.

Key words: management, Ukraine, historical aspects, stages of management development, modern management, new management paradigm.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Галус О. М.

УДК 378.018.8:37.07-051]:37.013.75(045)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.440*

Ткачук Л. В.*,*
orcid.org/0000-0003-3337-2540

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти через призму засад акмеології в наукових працях. Представлено розуміння акмеології як галузі наукового знання та комплексу наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах. З'ясовано тлумачення категорії «акме» як вищого для кожної людини рівня розвитку її самості. Наголошено, що здійснення в сучасних умовах

* © *Ткачук Л. В.*

професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти на акмеологічних засадах вирішує фундаментальну проблему особистісного і професійного успіху та якості освіти загалом.

Визначено сутність акмеологічної компетентності майбутнього менеджера освіти як інтегрованої здатності будувати власний саморозвиток із постійним ускладненням завдань та зростанням рівня досягнень задля навчання, саморозвитку й самовдосконалення упродовж життя, досягнення особистісного й професійного акме. Обґрунтовано структуру акмеологічної компетентності майбутнього менеджера освіти: акмеологічні знання; акмеологічні вміння; акмеологічні якості особистості. Виокремлено найбільш характерні для становлення майбутнього фахівця види акмеологічної компетентності – спеціальну, суспільну, особистісну, індивідуальну.

Подано розуміння акмеологічних засад професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти як основних ідей педагогічної акмеології, які позначаються на меті, завданнях, методах і формах її здійснення.

Установлено, що фахова підготовка менеджерів освіти з позицій акмеологічного підходу розглядається як послідовний процес професійного становлення та розвитку фахівця, здатного до навчання, саморозвитку, самовдосконалення упродовж життя з метою максимальної особистісної й професійної самореалізації та конкурентоспроможності на вітчизняному й світовому ринку праці.

Ключові слова: акмеологічні засади, професійна підготовка, майбутні менеджери освіти; акмеологія управління, професійна компетентність, акмеологічна компетентність, акмеологічний підхід, управлінська діяльність.

Постановка проблеми. У процесах удосконалення освітньої системи України особлива роль належить новій інтегративній науці – акмеології (від грец. акме – «вершина, розквіт») та її самостійному напрямку – акмеології управління. Функції управління закладами освіти професійно здійснюють керівники-менеджери, які розробляють стратегії успішного розвитку організації в умовах ринкової конкуренції, ухвалюють рішення й несуть за них відповідальність, координують, коригують діяльність підлеглого колективу. Отже, управлінські кадри мусять не лише володіти ґрунтовними знаннями, уміннями і навичками, але й компетентностями, потрібними для особистісного зростання і створення комфортних умов для творчої самореалізації кожного члена колективу. Звідси зрозумілою є нагальна потреба формування акмеологічної компетентності менеджера освіти ще на етапі його професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Аналіз досліджень. Розвиток акмеології як наукової галузі досліджували українські вчені В. Вакуленко (2008), А. Васюк (2005), В. Гладкова, С. Пожарський (2016), В. Огнев'юк (2014), С. Пальчевський (2010), І. Соколова (2015) та ін. Так, у монографії «Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття» (2019) обґрунтовано сутність фундаментальної акмеології; показано, що її категорії мають потенціал до виявлення загальних закономірностей у розвиткові природи, людини та суспільства; розкрито методико-прикладні аспекти досягнення «акме» [11]. У колективній монографії «Інноваційні підходи до розвитку особистості» (2020) В. Гладковій належить розділ «Адаптивний акмеф'ючеринг – технологія прогнозування саморозвитку фахівця XXI століття», в якому розкрито питання становлення фундаментальної акмеології; акмесинергетичного саморозвитку сучасного фахівця; акмеф'ючеринг як ефективний інструмент розроблення акмесинергетичних технологій особистісно-професійного саморозвитку сучасного фахівця. В іншій статті (В. Гладкова, 2022) авторка розглядає акмеологічне моделювання як інструмент розроблення індивідуальної життєвої програми людини («під акме як правило мають на увазі стан максимального втілення життєвих ресурсів людини, досягнення нею значущих результатів» [4, с. 307]) і наголошує, що «головними ознаками акме є прогресивна спрямованість (конструктивна інтенція) і бурхливість розвитку. Однією з переваг інтенційно-динамічної моделі акме є те, що на її підставі можливе

виділення акмеологічних періодів не тільки в зрілому і похилому віці, але й у дитячому, підлітковому і взагалі в будь-якому віці» [4, с. 308].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що науковцями розглядаються такі акмеологійні аспекти професійної підготовки: акмеологія вищої освіти (В. Вакуленко, О. Дубасенюк (2015), О. Галус (2015, 2016), Т. Дерека (2016), О. Плахотнік, Н. Ханина (2013) та ін.); професійно-педагогічне становлення майбутнього вчителя на засадах акмеології (М. Євтух, Т. Скорик (2020), В. Желанова (2016), Р. Пріма (2015), Л. Рибалко (2008) та ін.); акме-синергетичний підхід до формування творчої особистості (О. Вознюк (2010)).

Авторський колектив під керівництвом Н. Гузій у колективній монографії «Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти» (2018) презентував результати проведеного фундаментального дослідження, в основі якого – ідея використання потенціалу акмеології для вдосконалення професійно-педагогічної освіти, «посилення її інноваційності, людиновимірності, самодетермінованості й особистісної спрямованості» [10, с. 3]. У монографії «Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта» (Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко, І. Горбачова, 2019), адресованій широкому колу педагогів і насамперед керівникам закладів освіти, обґрунтовано потенційні можливості акмеологічного підходу в методичній роботі закладу загальної середньої освіти. 2020 року вийшла монографія «Теорія і практика професійної акмеології» (Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Костюшко Ю. О. та ін.), в якій розкрито питання теорії, методології і практики акмеології – «науки про цілі, цілеутворення, цілездійснення» [3, с. 117].

У статті О. Гречаник (2019) уточнено критерії та показники сформованості акмеологічної компетентності вчителя; задля виявлення стану її сформованості рекомендовано проводити тестування за допомогою системи впорядкованих методик. С. Калаур, О. Сорока (2020) на основі узагальнення акмеологічних напрацювань розкрили особливості розвитку творчості студентів на ціннісно-світоглядному, когнітивному, перцептивно-афективному та діяльнісно-поведінковому рівнях [7]. У статті І. Синевич (2022) доведено, що здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів на акмеологічних засадах сприяє досягненню ним особистісного та професійного успіху [8].

Отже, у публікаціях науковців досить різнобічно висвітлено потенціал акмеології в підготовці педагогів. Разом із тим варто зазначити, що бракує праць, у яких було б розкрито акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. У зв'язку з цим підкреслюємо теоретичне і практичне значення наукового доробку В. Гладкової («Акмеологічні засади професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів», 2014, «Акмеологічна компетентність менеджера – лідера освітнього закладу», 2017, «Професійна підготовка магістрів менеджменту до діяльності в екстремальних умовах», 2022 та ін.).

Саме тому в пропонованій статті поставлено **мету** – схарактеризувати акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні зміни у всіх сферах життєдіяльності людини, глобалізаційні тенденції цивілізації, вплив законів ринку та науково-інформаційних технологій вимагають кардинального зростання інноваційного потенціалу освіти та якості освітніх послуг. Упровадження компетентнісної освітньої парадигми диктує потребу становлення якісно нових підходів до управління закладами освіти, «…орієнтації всієї філософії управління, його культури і методології управлінської діяльності на успішне досягнення цілей» [12, с. 137]. А отже, гостро стоїть питання підготовки високопрофесійних фахівців-управлінців, «здатних своєчасно позбуватись успадкованих непродуктивних стереотипів професійної діяльності та кваліфіковано відповідати на соціально орієнтовані вимоги, які висуваються до освітян щодо їх професіональної кваліфікації; чітко та якісно виконувати функційні обов'язки в ситуації постійних змін, неузгодженості нормативно-правового забезпечення та змін

у сучасному суспільстві, що виникають у зв'язку зі світовими пандеміями, конфліктами, цифровізацією, війнами тощо; уміти осмислювати свої недоліки і професійні здобутки, оцінюючи ефективність їх використання у процесі управлінської діяльності, приділяючи при цьому особливу увагу безперервному професійному розвиткові» [2, с. 142]. При цьому варто врахувати, що в національній системі освіти зберігається тенденція поповнення кадрового управлінського резерву із загалу кращих учителів. Саме тому стосовно такої категорії педагогічних працівників, як менеджери освіти, важливою є ідея професіоналізації підготовки, адже корпус управлінських кадрів освітньої галузі потребує використання передових технологій магістерської підготовки фахівців, напрацьованих світовою та вітчизняною наукою і практикою менеджменту.

Здійснений аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що науковцями поняття «засади» (педагогічні, організаційно-педагогічні тощо) розуміється переважно як сукупність їхніх складових (передумов та умов, принципів, змісту, функцій, критеріїв), а вже подаючи визначення, вчені виходять із тлумачення цього терміна відповідно до об'єкта та предмета дослідження.

Послуговуючись поданим у Великому тлумачному словнику сучасної української мови (2005) визначенням терміна «засади» як вихідних, головних положень, принципів, основ світогляду, до акмеологічних засад віднесемо основні ідеї педагогічної акмеології – ідеї розвитку особистості, формування професійної «Я»-концепції, удосконалення акме через професіоналізм.

В. Гладкова наголошує, що «основним результатом підготовки майбутніх керівників освітніх закладів (менеджерів освіти) у магістратурі є сформованість їхньої професійної компетентності – інтегральної якості особистості, яка виявляється в загальній здатності та готовності до управлінської діяльності (особливо в екстремальних умовах). Такий фахівець не лише вирізняється значним обсягом знань і досвіду. Він здатний актуалізувати за потреби набуті знання та вміння, використовувати їх під час виконання професійних функцій. Правильно оцінивши реальну ситуацію, такий керівник ухвалює оптимальне за конкретних умов управлінське рішення» [5, с. 135].

Ключовим показником високого рівня професійності управлінських кадрів є акмеологічна компетентність – «інтегральна здатність людини вибудовувати свій поступальний розвиток у різних сферах діяльності за умов постійного ускладнення завдань і зростання рівнів досягнень, що потребують максимальної реалізації психологічних ресурсів людини» [там само, с. 136]. Критеріями акмеологійної компетентності здобувача магістерського рівня вищої освіти І. Соколова визначає: «здатність організовувати, планувати та прогнозувати науково-педагогічну діяльність на творчому рівні, виявляючи наполегливість у досягненні мети, відповідальність і турботу про якість виконуваної роботи; здатність навчатися протягом життя, удосконалювати та розвивати інтелектуальний і загальнокультурний рівень на різних етапах професійного і кар'єрного зростання; здатність адаптуватися до змінних умов науково-педагогічного профілю професійної діяльності, до змін соціокультурних і соціальних умов діяльності; здатність до лідерства, готовність до активного спілкування у науковій, педагогічній і соціальній сферах діяльності» [9, с. 322].

Для формування акмеологічної компетентності фахівців-управлінців потрібно створювати середовище акмеологічно спрямованої професійної підготовки, яке б стимулювало майбутніх менеджерів освіти до саморозвитку та самовдосконалення задля досягнення особистісного й професійного акме. О. Кабанкова зазначає, що «найбільш повно потенційні особистісні ресурси людини реалізуються через: акмеологійні знання, тобто обізнаність, поінформованість про те, які досягнення можливі у сфері психічного, професійного розвитку, їх рівні, варіанти; акмеологійні вміння – прийоми, способи, технології досягнень у сфері психічного розвитку та професійній сфері, прийоми розрізнення, оцінювання різних видів акме; акмеологійні якості особистості, які забезпечують рух особистості (студента) до окреслених

досягнень» [6, с. 149]. Серед акмеологійних якостей найбільш значущими вона вважає акме-мотивацію – «спрямованість індивіда на розв'язання акмеологійних завдань особистісного та професійного розвитку, а також на забезпечення його поступового динамічного творчого характеру на етапі навчання у закладі вищої освіти» та акме-здібності – «індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують підтримку «висхідного» вектора психічного та професійного розвитку людини і включають здатність будувати варіанти акмеограм свого розвитку, обирати та реалізувати прийоми та технології переходу з одного рівня професіоналізму на інший, більш високий рівень, здатність долати перепони на шляху досягнення власного акме» [9, с. 149].

Науковиця виокремила найбільш характерні для становлення майбутнього фахівця види акмеологійної компетентності: «спеціальна компетентність – володіння власною професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проєктувати свій подальший фаховий розвиток; суспільна компетентність – володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співробітництвом; особистісна компетентність – володіння способами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особи; індивідуальна компетентність – готовність до фахового росту, володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії» [9, с. 150].

Як зазначено в акмеологічній концепції розвитку професійного педагога, основною ідеєю акмеологічного підходу в педагогічній освіті є забезпечення розвитку педагога через такі характеристики, як ініціатива, самостійна постановка цілей, планування, передбачення, прагнення до саморегуляції, орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення, самореалізацію та творчість, інтеграцію професійного досвіду і структурування знань [1].

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічній освіті сприяє розробленню акмеологічних технологій, спрямованих на виявлення внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей та якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісного та професійного розвитку.

Отже, досягнення високого рівня професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти на засадах акмеологічного підходу передбачає розвиток у них таких навичок, як прогнозування та передбачення ситуацій у професійній діяльності, здатність до саморегуляції й керування емоціями, ефективне управління стресом, здатність ухвалювати рішення в нетипових ситуаціях, творчість у вирішенні професійних завдань, а також наявність відповідної мотивації до досягнення успіху [10].

Таким чином, основна ідея впровадження акмеологічного підходу в підготовку майбутніх менеджерів освіти полягає у спрямуванні на їх творчий потенціал, підвищення професійної мотивації та бажання досягати успіху в своїй діяльності. Це передбачає використання сучасних методик і технологій навчання, що сприяють самовдосконаленню й саморозвитку здобувачів освіти.

Висновки. Нова політична, економічна та соціальна ситуація в Україні вимагає кардинальних змін у системі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти з урахуванням сучасних тенденцій розвитку. Провідними сутнісними характеристиками професійної підготовки нині стають фахова компетентність та ціннісне ставлення до власного Я, прагнення до максимально повної самореалізації у професії, набуття професійного досвіду.

Акмеологія містить нові можливості для професійного становлення майбутнього менеджера освіти з огляду на «акме» – умови досягнення вершин управлінської діяльності. Сучасна стратегія формування готовності майбутнього менеджера освіти на засадах акмеології вимагає ознайомлення здобувачів вищої освіти з основними її положеннями, позитивно впливає на пізнання й розкриття власного потенціалу

та потенційних сил майбутніх підлеглих; мотивує до самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення.

Перспективами подальших досліджень уважаємо всебічний аналіз та обґрунтування методів стимулювання здобувачів вищої освіти до саморозвитку й самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Акмеологічна концепція розвитку професійного педагога. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 5–57.
2. Біницька О. П., Щербяк Ю. А. Зарубіжні підходи до розуміння лідерства як важливої особистісної і професійної якості сучасного менеджера освіти. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2022. Випуск 52. С. 141–150.
3. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Костюшко Ю. О. та ін. Теорія і практика професійної акмеології: монографія. Житомир: Вид-во ПП «Євро-Волинь», 2020. 392 с.
4. Гладкова В. М. Акмеологічне моделювання як інструмент розробки індивідуальної життєвої програми людини. *Moderní aspekty vědy: XX.* Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. Str. 305–315.
5. Гладкова В. М. Професійна підготовка магістрів менеджменту до діяльності в екстремальних умовах. Освітологічний дискурс: наукове електронне фахове видання. Т. 37. 2022. № 2. С. 133–147.
6. Кабанкова О. М. Деякі аспекти акмеологічної компетентності майбутнього фахівця. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир – Київ, 2015. С. 148–151.
7. Калаур С., Сорока О. Потенціал акмеології у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності: методологічні та практичні акценти. *Social Work and Education.* Вип. 7, № 1. Ternopil-Aberdeen, 2020. С. 124–134. doi: 10.25128/2520-6230.20.1.9.
8. Синевич І. Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*. № 7–8 (205–206), 2022. С. 21–24.
9. Соколова І. В. Акмеологічні знання, акмеологічний зміст, акмеологічна освітня парадигма: акмеологічний трикутник. *Проблеми освіти*: збірник наукових праць. Вип. 84. Житомир – Київ, 2015. С. 318–322.
10. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 516 с.
11. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття: монографія / редкол. В. О. Огнев'юк, В. М. Гладкова, Я. С. Фруктова. Київ: Інтерсервіс, 2019. 206 с.
12. Шоробура І. М. Розвиток особистості менеджера: виклики сучасності. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2022. Випуск 52. С. 141–150.

References:

1. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2011). Akmeolohichna kontseptsiia rozvytku profesiinoho pedahoha [Acmeological concept of professional teacher development]. In *Profesiina pedahohichna osvita: akmesynerhetychnyi pidkhid* [In Professional pedagogical education: an acmesynergetic approach] (pp. 5–57). Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. Binytska, O. P., & Shcherbiak, Yu. A. (2022). Zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva yak vazhlyvoi osobystisnoi i profesiinoi yakosti suchasnoho menedzhera osvity [Foreign Approaches to Understanding Leadership as an Important Personal and Professional Quality of a Modern Education Manager]. *Pedahohichnyi almanakh*, 52, 141–150. doi: https://doi.org/10.37915/pa.vi52.401 [in Ukrainian].
3. Vozniuk, O. V., Dubaseniuk, O. A., Kostiushko, Yu. O., Osadchuk, N. P., & Sydorchuk, N. H. (2020). *Teoriia i praktyka profesiinoi akmeolohii* [Theory and practice of professional Acmeology]. Zhytomyr: Vyd-vo PP «Ievro-Volyn» [in Ukrainian].

4. Hladkova, V. M. (2022). Akmeolohichne modeliuvannia yak instrument rozrobky indyvidualnoi zhyttievoi prohramy liudyny [Acmeological modelling as a tool for developing an individual life program]. In *Moderní aspekty vědy: XX Díl mezinárodní kolektivní monografie* [In Modern aspects of science: *XX* an international collective monograph] (pp. 305–315). Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. [in Ukrainian].
5. Hladkova, V. M. (2022). Profesiina pidhotovka mahistriv menedzhmentu do diialnosti v ekstremalnykh umovakh [Professional training of masters of management to operate in extreme conditions]. *Osvitolohichnyi dyskurs: naukove elektronne fakhove vydannia,* 37 (2), 133–147. doi: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.29 [in Ukrainian].
6. Kabankova, O. M. (2015). Deiaki aspekty akmeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Some aspects of the future specialist's acmeological competence]. *Problemy osvity*, 84, 148–151 [in Ukrainian].
7. Kalaur, C., & Soroka, O. (2020). Potentsial akmeolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti: metodolohichni ta praktychni aktsenty [The Potential of Acmeology in the Professional Training of Future Managers of Socio-Cultural Activities: Methodological and Practical Emphasis]. *Social Work and Education*, 7 (1), 124–134. doi: 10.25128/2520-6230.20.1.9. [in Ukrainian].
8. Synevych, I. (2022). Akmeolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Acmeological Foundations of Professional Training of Future Primary School Teachers]. *Molod i rynok,* 7–8 (205–206), 21–24. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.267296 [in Ukrainian].
9. Sokolova, I. V. (2015). Akmeolohichni znannia, akmeolohichnyi zmist, akmeolohichna osvitnia paradyhma: akmeolohichnyi trykutnyk [Acmeological knowledge, acmeological content, acmeological educational paradigm: acmeological triangle]. *Problemy osvity*, 84, 318–322 [in Ukrainian].
10. Huzii, N. V. (Ed.). (2018). *Teoriia ta metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitianskykh kadriv: akmeolohichni aspekty* [Theory and Methodology of Professional and Pedagogical Training of Educational Personnel: Acmeological Aspects]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Ohneviuk, V. O., Hladkova, V. M., & Fruktova, Ya. S. (Ed.). (2019). *Fundamentalna akmeolohiia – nauka XXI stolittia* [Fundamental Acmeology – the science of the XXI century]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shorobura, I. M. (2022). Rozvytok osobystosti menedzhera: vyklyky suchasnosti [Development of a manager's personality: challenges of our time]. *Pedahohichnyi almanakh*, 52, 141–150. doi: https://doi.org/10.37915/pa.vi52.400 [in Ukrainian].

Tkachuk L. V.,
orcid.org/0000-0003-3337-2540

ACMEOLOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATION MANAGERS

The article analyzes the reflection of the problem of professional training of future education managers on the basis of acmeology in scientific works. The understanding of acmeology as a branch of scientific knowledge and a complex of scientific disciplines, the object of study of which is a person in the dynamics of self-actualization of his/her creative potential, self-development, self-improvement, self-determination in various life spheres, is presented. The interpretation of the category of "acme" as the highest level of self-development for each person is clarified. It is emphasized that the implementation of professional training of future education managers on an acmeological basis in modern conditions solves the fundamental problem of personal and professional success and the quality of education in general.

The essence of the future education manager's acmeological competence is defined as an integrated ability to build their own self-development with constant complication of tasks and an increase in the level of achievement for learning, self-development and self-improvement throughout life, achieving personal and professional acme. The structure of the acmeological competence of a future education manager is substantiated: acmeological knowledge; acmeological skills; acmeological qualities of a personality. The most characteristic types of acmeological competence for the formation of a future specialist are highlighted: special; social; personal and individual.

An understanding of the acmeological foundations of professional training of future education managers as the main ideas of pedagogical acmeology, which affect the purpose, tasks, methods and forms of its implementation, is presented.

It has been established that the professional training of education managers from the standpoint of the acmeological approach is considered as a consistent process of professional formation and development of a specialist capable of learning, self-development and self-improvement throughout life in order to maximize personal and professional self-realization and competitiveness in the domestic and world labour market.

Key words: acmeological foundations, professional training, future education managers; acmeology of management, professional competence, acmeological competence, acmeological approach, management activity.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Кірдан О. Л.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.017
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.430

***Султанова Н. В.**[*],*
orcid.org/0000-0003-3510-4662
***Рогальська-Яблонська І. П.**[*],*
orcid.org/0000-0002-0970-7526

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ В НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМ'ЯХ

У статті визначено актуальність соціально-педагогічної проблеми профілактики та подолання насильства над дітьми; розкрито феномен насильства відповідно до психологічного, соціологічного та антропологічного підходів. Акцентовано, що насильство, жорстокість та агресію, їх види та причини представники різних наукових шкіл інтерпретують відповідно до точки зору, з якої вони розглядають ці утворення людського буття. Підкреслено можливість взаємного переплетіння двох видів агресії під час виявлення домашнього насильства – «як емоційної мети заподіяти шкоду іншому» і як «засобу досягнення певної іншої мети».

Розкрито сутність жорстокого поводження з дітьми, яке представлено як більш широке поняття, що включає насильство, агресивні дії та всі інші форми поводження з дітьми, які принижують їхню людську гідність, порушують права й не задовольняють принаймні базові потреби. У статті проблему жорстокого ставлення до дітей й насильства щодо них розкривають через призму соціальної значущості для суспільства. Перелічено та розкрито зміст основних типів насильства в сім'ї проти дитини, зокрема психологічне, сексуальне, економічне, фізичне, та обґрунтовано відмінності домашнього насильства від інших.

Схарактеризовано чинники, з причин яких батьки в неблагополучних сім'ях можуть виявляти жорстоке ставлення до своїх дітей та їхнє систематичне насильство. Доведено потребу кваліфікованої допомоги фахівцями в галузі соціальної роботи, соціальними педагогами, психологами тощо дітям, які стали жертвами домашнього насильства. Соціальний захист таких дітей у статті представлено як цілісну систему соціальної профілактики, яка базується на чітко сформульованих принципах і нормативно-правових актах.

Обґрунтовано можливості та доцільність соціальної профілактики насильства над дітьми в неблагополучних сім'ях; виявлено зміст та мету її на трьох рівнях – первинному, вторинному, третинному. Окреслено ресурси розвитку та вдосконалення профілактичної діяльності щодо попередження сімейного насильства.

Зроблено висновки, що ефективності профілактичних заходів щодо превенції жорстокого поводження з дітьми, подолання наслідків домашнього насильства в неблагополучних сім'ях сприятиме низка заходів, ключовими з яких є такі: консультаційна та кризова соціально-психологічна допомога всім членам сім'ї, реалізація програм правової освіти сімей, популяризація здорових сімейних цінностей, зміцнення духовно-моральних принципів функціонування сім'ї та розширення переліку заходів виховної спрямованості в закладах освіти.

Ключові слова: соціальна профілактика, насильство над дітьми, домашнє насильство, неблагополучні сім'ї, соціальна робота, превенція, жорстоке ставлення до дітей.

Постановка проблеми. Насильство в сім'ї сьогодні залишається однією з актуальних проблем сучасного суспільства. Статистика як зареєстрованих, так й анонімних фактів насильства у сім'ях свідчить про їхнє привалювання саме в неблагополучних родинах, де батьки нехтують потребами своїх дітей та не виконують

[*]© ***Султанова Н. В.***
[*]© ***Рогальська-Яблонська І. П.***

своїх безпосередніх обов'язків з їхнього догляду, виховання та навчання. Ця проблема наповнює всі верстви суспільства незалежно від культурних, расових, економічних та інших аспектів, проте саме неблагополуччя сімей, у яких проблеми економічного матеріального порядку зумовлюють здебільшого психологічні та соціальні, є ключовим чинником ризику жорстокого поводження та насильства батьків стосовно своїх дітей.

Деструкція, що виникає внаслідок насильства, наповнює всі рівні життєдіяльності дітей. Такі порушення призводять до серйозних особистісних змін, наслідки яких можуть бути як короткочасними, так і довгостроковими. До того ж актуальність порушеної проблеми посилюється соціально-економічними трансформаціями в країні, що зумовлені війною на її території та позначаються перенесенням акценту з внутрішньосімейних зобов'язань на несімейні відносини, такі як політичне життя та економічне занепокоєння й матеріальне забезпечення сімей, насамперед дітей. Унаслідок цього сім'я зазнає значного психологічного навантаження, що не може не позначитися на трансформації соціального статусу інституту сім'ї та дитинства в напрямку дисфункції.

Аналіз досліджень. Проблематика насильства в сім'ях – достатньо широка за своїм масштабом. Вона розробляється у світовій психології, педагогіці, філософії та інших соціономічних науках. Одними з перших у розуміння явища насильства та агресії зробили внесок З. Фрейд [2] та Е. Фромм [11]. Надалі ці питання представлено у працях Г. Кемпа, Р. Беркса, Л. Шермана (це також Р. Джіллес, Л. Лерман та ін.).

Проблему насильства в сім'ях та її запобігання відображено також у працях вітчизняних дослідників і вчених, це зокрема: К. Бабенко (робота з батьками щодо попередження насильства), І. Бандура, А. Галай, С. Гречанюк, Н. Шамрук (теоретико-методологічні аспекти протидії насильству), Т. Гончарова, А. Мірошниченко, В. Огоренко, Т. Перцева (умови та причини виникнення насильства в сім'ях), Н. Максимова, О. Мойсеєва, М. Московка, О. Науменко (соціально-психологічні аспекти насильства), О.Бандурка, О.Докукіна, В. Ролінський, І. Трубавина, Н.Щербак (соціально-педагогічні аспекти подолання та профілактики насильства в сім'ях), І. Дубровінська, Н. Заверико, О. Караман, Л. Коваль, Л. Кононенко, В. Оржеховська (соціальна профілактика жорстокого поводження з дітьми в неблагополучних сім'ях і подолання жорстокого ставлення до дітей) та інші.

Разом із тим, незважаючи на значну кількість публікацій з різних напрямків репрезентованого питання, сьогодні недостатньо приділено уваги проблемі насильства в неблагополучних сім'ях, його попередженню й соціальній профілактиці наслідків деформації особистості дитини, яка стала жертвою домашнього насильства.

Метою статті є розкриття феномену насильства над дітьми та науково-теоретичне обґрунтування соціально-профілактичних заходів попередження появи, розвитку проблеми насильства в неблагополучних сім'ях та ускладнення її наслідків.

Виклад основного матеріалу. У соціально- та психолого-педагогічній літературі на сьогодні ми зустрічаємо достатньо багато різних матеріалів із зазначеної проблематики. У сучасних наукових джерелах жорстоке поводження в сім'ї розглядається як один із головних чинників деструктивної поведінки подружжя.

Так, будь-яке насильство над особистістю, на думку авторів колективної монографії «Актуальні проблеми сімейного насильства», є психотравматичним чинником, який здатен зумовити істотний дисбаланс між станом внутрішніх адаптаційних механізмів і зовнішніми викликами, що спричинює життєва ситуація» [1, с. 10].

Як відомо, насильство, жорстокість та агресія тривалий час є об'єктом дослідження не одного науково-теоретичного спрямування. Представники різних наукових шкіл інтерпретують насильство, його види та причини відповідно до точки зору, з якої вони розглядають феномен насильства. Наявні теорії дають можливість вивчити та пояснити окремо взятий аспект проблеми. Узагальнюючи наукові розвідки вчених психологів, педагогів, можна виділити кілька підходів до визначення (розуміння) насильства.

У довідкових джерелах насильство характеризується як «дії однієї чи декількох осіб стосовно іншої людини, які порушують громадянські її права та свободи або які призводять до фізичного, психічного чи морального страждання» [10, с. 104].

Одним із перших розуміння проблеми насильства сформулював З. Фрейд. Він пояснив агресію як виявлення властивих людині первинних інстинктів. На його думку, існують перманентні суперечності між інстинктами (спочатку сексуальними) і соціальними імперативами, які сковують дії людини, закладають основи внутрішньої напруженості, яка у свою чергу перетворюється на насильство та агресію безпосередньо. Отже, людина може виявляти насильство стосовно самої себе, щодо зовнішнього світу загалом і щодо інших суб'єктів соціального життя [2]. Агресію З. Фрейд спочатку ототожнював з активністю людини, проте пізніше розвів ці поняття, акцентуючи на тому, що активність є лише характерною ознакою агресивної поведінки.

Іншим представником, який інтерпретував насильство за психологічним підходом, був Е. Фромм. Він розглядав агресію як: «дії, які завдають (або мають намір завдати) шкоди іншій людині, тварині чи неживому об'єкту… Усі її різні форми, які ми можемо спостерігати, передбачають бажання підпорядкувати іншу людину своїй владі, зробити її безпорадним об'єктом власної волі, стати їй Богом і мати можливість робити з нею будь-що» [11]. Щодо з'ясування сутності, причин агресії Е. Фромм доходить висновків про два її види – захисну, тобто «доброякісну», що з'являється як реакція на небезпеку чи загрозу життю, та «злоякісну», що визначається різними соціальними та психологічними чинниками і властива лише людині. Е. Фромм зазначає, що бажання принизити людину, поневолити є лише засобом досягнення головної мети – змусити людину страждати, оскільки немає більшої влади, ніж примушування її страждати [там само].

О. Качмар, розкриваючи дуалістичну природу та смисли метафізики агресії, також підкреслює можливість взаємного переплетіння, в окремих випадках двох видів агресій – «як емоційної мети заподіяти шкоду іншому і як засобу досягнення певної іншої мети» [6, с. 55].

Розгляд теоретичних підходів до розуміння феноменів агресії, жорстокості та насильства констатує відсутність у науці єдиного визначення поняття «жорстоке поводження з дітьми». Найчастіше його ототожнюють із насильством над дітьми, зловживанням батьківськими повноваженнями та ін.

Про насильство йде мова, «якщо жертва не може розцінюватись як суб'єкт, в іншому випадку дії можуть кваліфікуватися як агресія. Отже, жорстоке поводження – більш ширше поняття, що включає насильство, агресивні дії та всі інші форми поводження, які принижують людську гідність» [5, с. 23].

У тлумачному словнику із соціальної роботи та соціальної педагогіки Л. Лохвицька розкриває жорстоке поводження з дітьми у значенні «будь-якої форми фізичного, психічного, сексуального або економічного та соціального насильства над дитиною у сім'ї або поза нею» [10]. Наголошуючи на потребі визначення жорстокого поводження з дітьми в сім'ї як соціальної проблеми, слід зауважити, що багато випадків насильства над дітьми залишаються нерозкритими. Це стосується виховання дітей у сім'ї у формі тілесного, фізичного покарання, а також ситуацій, коли діти стають свідками виявлення агресії у відносинах батьків. Ускладнює з'ясування причин і проявів жорстокого поводження з дітьми те, що офіційні дані, пов'язані з жорстоким поводженням у сім'ї, практично недоступні.

Таким чином, «жорстоке поводження батьків з дитиною (дітьми) в сім'ї – це будь-які дії або бездіяльність, що призводять або можуть призвести до шкоди здоров'ю дитини, її розвитку, гідності в межах відносин довіри, відповідальності й порушують права дитини і / або не задовольняють потреби та інтереси [4, с. 230].

Отже, у широкому сенсі поняття «жорстоке поводження з дітьми» трактуємо як дію або бездіяльність будь-якого характеру стосовно дитини, наслідком чого є порушення

здоров'я та соціального благополуччя, створення умов, які певною мірою перешкоджають її конструктивному фізичному чи психічному розвитку, обмежують її права та свободи у всіх або окремих сферах життєдіяльності.

Ураховуючи, що жорстоке поводження з дітьми ми розглядаємо крізь призму сімейного насильства, розкриємо більш детально його значення.

Насильство у сім'ї – це «будь-які умисні дії фізичного, психологічного, сексуального чи економічного спрямування одного члена сім'ї стосовно іншого, які порушують конституційні права і свободи людини та громадянина, завдають моральної шкоди, а також шкоди фізичному, психічному здоров'ю» [10, с. 104]. Щодо насильства над дітьми в сім'ї, то це такі самі дії, що виявляються в поведінці батьків чи опікунів стосовно дітей у сім'ї.

Існує кілька класифікацій видів насильства. Відповідно до класифікації, визначеної генеральною Асамблеєю ООН, основних існує 4 типи. Так, фізичне насильство характеризується застосуванням фізичної сили чи відсутністю фізичних дій, що може заподіяти жертві втрату здоров'я, появу ушкоджень, травм чи втрату життя.

Психологічне насильство виявляється через обмеження свободи жертви, постійне приниження становища жертви чи шантаж заподіяння шкоди як самій жертві, так і близьким для неї людям. У цьому виді насильства жертвою може стати будь-яка людина без явно виділеної статевої приналежності чи вікової категорії. Психологічне насильство є одним із найбільш складних і малодосліджених. Саме воно «створює потужне підґрунтя до формування його інших видів – фізичного та сексуального» [1, с. 11].

Сексуальне насильство пов'язане з примушуванням до статевої близькості в будь-якій формі, без явної згоди та бажання на це іншої сторони (зокрема й дитини). Цей тип насильства супроводжується залякуванням, побиттям і відбувається часто в неприпустимій формі.

Економічне насильство виявляється у відмові члену сім'ї в доступі до коштів або можливостей користуватися ними, зокрема для придбання їжі, предметів першої потреби. Воно також пов'язане із загрозою позбавлення речей, продуктів харчування, забороною працювати, навчатися тощо. Економічне насильство стосується дітей у сім'ях, які жорстоко регламентуються фінансово та обмежуються в необхідних речах через суворий постійний контроль, що впливає, зокрема, й на самопочуття дитини та здатність до повноцінного функціонування її в суспільстві.

Аналізуючи дані статистики щодо зареєстрованих випадків насильства, можна зробити висновок, що ситуації сімейного насильства та жорстокого ставлення до дітей мають достатньо широке різноманіття та розповсюдження. Проте основною проблемою є відсутність повної інформації про випадки домашнього насильства над дітьми через низьку частотність звернень до правоохоронних органів і соціальних служб.

Домашнє насильство, в якому залучені або жертвами є діти, значно відрізняється від інших типів насильства. Насамперед воно має повторювальний або систематичний характер.

Домашнє насильство – це систематично повторювані акти фізичного, психологічного, сексуального, економічного впливу на близьких людей, які вчиняють проти їх волі з метою отримання влади і контролю над ними [1, с. 13]. Це повторні ситуації, в яких один член сім'ї через вселення почуття страху та залякування намагається керувати поведінкою та почуттями інших членів родини.

Розглянемо основні чинники скоєння насильства над дітьми в неблагополучних сім'ях. Як було зазначено вище, стан неблагополуччя сім'ї вже сам по собі є чинником, що суттєво збільшує ризик насильницьких дій та жорстокого ставлення батьків до своїх дітей. Сьогодні існує різноманіття теорій, відповідно до яких жорстоке поводження з дитиною пояснюється сукупністю чинників і не може бути спровоковано тільки однією причиною.

Схарактеризуємо чинники, за яких батьки в неблагополучних сім'ях можуть виявляти жорстоке ставлення до своїх дітей та їхнє систематичне насильство: зокрема, це поведінкові девіації у батьків, що включають схильність до кримінальної поведінки. Батьки, які застосовують насильницькі дії щодо своїх дітей, часто раніше вже притягувалися до кримінальної відповідальності за інші правопорушення, зокрема й насильницького характеру. Жорстоке поводження в таких сім'ях є наслідком морально-психологічної культури батьків, які вважають такий тип впливу та контролю за дитиною універсальним та єдино дієвим.

Спровокувати жорстоке ставлення батьків можуть особливості особливих дітей. Це є наступним чинником ризику насильства. Діти, які піддаються жорстокому поводженню з боку своїх батьків, часто мають особливі риси, зумовлені психофізичним станом, це зокрема: фізичні порушення, затримка у психічному розвитку, психічні розлади, що унеможливлюють нормальну адаптацію дитини до соціального середовища і є моральним подразником для батьків, підштовхуючи їх до застосування жорстокості щодо таких дітей та проявів насильства.

Складні життєві обставини в сім'ї також можуть бути причиною домашнього насильства. Зазвичай вони зумовлені матеріальними проблемами, пов'язаними з низьким доходом і постійною нестачею грошей. За таких умов батьки часто схильні до стресу, у зв'язку з чим у них виникає почуття неповноцінності, компенсуючи яке вони вдаються до жорстокого поводження стосовно своїх дітей.

Проте на макрорівні також є чинники, які пояснюють насильницький характер виховання дітей в сім'ях. Це соціально-економічні трансформації в країні та актуальні на сьогодні воєнні дії на її теренах, які призводять до проблем безробіття, втрати житла або поганих і непристосованих житлових умов, які призводять до психологічної нестійкості батьків, соціальної деривації дітей та, як наслідок, жорстокого поводження з ними.

Серед наслідків насильства над дитиною, в усуненні яких ключову роль відіграють фахівці в галузі соціальної роботи та педагогіки, є соціально зумовлені проблеми. Вони характеризуються деформаціями можливостей дитини будувати соціальні відносини, складнощами соціальної комунікації через агресивну або ригідну поведінку, унеможливленням повноцінної соціальної адаптації та соціалізації тощо.

У зв'язку з цим актуалізується потреба в наданні кваліфікованої допомоги дітям, які стали жертвами домашнього насильства. Робота фахівців включає комплекс методів, спрямованих на надання допомоги з попередження загрози здоров'ю та життю, сприяння гармонізації внутрішньосімейних відносин і відновлення соціального повноцінного функціювання сім'ї.

Насамперед соціальний захист дітей має бути представлений як цілісна система соціальної профілактики, яка базується на чітко сформульованих принципах і нормативно-правових актах. Діяльність системи соціальних установ має бути спрямована на профілактичну роботу з різними групами населення, безпосередньо з сім'ями, учителями та іншими особами, які взаємодіють з дітьми. У сфері протидії жорстокому поводженню з дітьми ключовим моментом є створення міждисциплінарних команд (команди мають включати всіх фахівців, які мають значення у вирішенні проблеми), а також створення більш ефективної системи доведення повідомлень про виявлені випадки жорстокого поводження з дітьми в сім'ях до правоохоронних та соціально-захисних органів.

Профілактика сімейного насильства над дітьми, також як і профілактика інших соціально значущих проблем, традиційно, відповідно до рекомендацій ВООЗ (1990 р.), передбачає види (первинний, вторинний, третинний) та рівні – індивідуальний, груповий, сімейний.

Так, на первинному рівні соціальної профілактики ключовий акцент робиться на попередженні віктимної поведінки дітей в сім'ї. На цьому етапі методами формування

навичок самостійного ухвалення рішень в умовах ризику насильства, емоційної рівноваги, критичного мислення та оцінювання ситуації можуть бути інформування, навіювання, переконання, консультування, ігрові методи, із підлітками – «рівний рівному», тренінгові форми роботи, ділові та рольові ігри, перегляд спеціалізованих фільмів та інші. На цьому рівні надзвичайно корисною є просвітницька робота з батьками щодо превенції жорстокого поводження з дітьми, а також соціальні профілактичні програми, що сприяють зниженню рівня сімейного стресу та поліпшенню внутрішньосімейної атмосфери загалом.

Вторинна соціальна профілактика передбачає ранню інтервенцію задля виявлення початкових стадій дезадаптивної поведінки батьків в умовах конфліктів, стресу та віктимізації дітей в сім'ї. На цьому етапі вже постає потреба втручання та надання психосоціальної допомоги й підтримки постраждалим від насильства дітям, а також батьківській родині з метою їхньої реабілітації, зміни поведінки, формування відповідальності за її наслідки та за жорстоке поводження з дітьми.

Метою третинної соціальної профілактики є попередження рецидивів жорстокого ставлення до дітей через соціальне навчання і контроль сімей, відновлення батьківської компетентності та нормалізації відносин в родині зокрема. На цьому рівні профілактики сімейного насильства дієвими стають активізація внутрішніх особистісних ресурсів постраждалої дитини для відновлення здатності до повноцінної життєдіяльності, організація соціального навчання життєво важливих навичок захисту та протидії жорстокому поводженню в сім'ї та соціальному оточенню дитини, сприяння усвідомленню жертвою насильства власних ресурсів та можливостей для самоактуалізації та повернення у звичайне соціальне середовище.

Соціальна підтримка неповнолітніх дітей, які зазнали жорстокого ставлення до себе, полягає в наданні їм у рамках соціальної профілактичної допомоги різних її видів: інформаційної (надання інформації про права та обов'язки, доступні копінг-стратегії та способи їх реалізації, застосування), посередницької (налагодження зв'язків, гармонізація відносин), просвітницької (озброєння знаннями, формування необхідних навичок та вмінь, підвищення психологічних, педагогічних і соціальних компетенцій), супроводжувальної (відвідування дитини в сім'ї, у виховній установі) та реабілітаційної.

Надання переліченого комплексу послуг профілактичних заходів конкретизується залежно від характеру насильницьких дій щодо дитини та завданої психологічної травми, а також від її віку, ступеня ускладненості ситуації, ризиків, що загрожують її погіршенню. Таким чином, для дітей передбачена система соціально-профілактичних заходів у вигляді допомоги, підтримки, соціальних послуг, що надаються для подолання або пом'якшення наслідків жорстокого ставлення до них, підтримки їхнього соціального статусу та повноцінної життєдіяльності й соціальної адаптації.

Означена проблема зумовлює потребу постійного підвищення кваліфікації спеціалістів усіх установ, які беруть участь у вирішенні проблеми профілактики жорстокого поводження з дітьми через стажування, наставництво в роботі з молодими спеціалістами, вдосконалення системи атестації та підвищення кваліфікаційної категорії фахівців; упровадження нових форм професійного спілкування фахівців та керівників соціальної сфери. Адже «навчання неспеціалізованого допоміжного персоналу в закладах з надання допомоги постраждалим від сімейного насильства психологічних навичок для підтримки постраждалих є важливим шляхом для поліпшення психічного здоров'я осіб, що пережили насильство» [1, с. 152].

Висновки. Таким чином, підвищенню показників ефективності профілактичних заходів із превенції жорстокого поводження з дітьми, подолання наслідків домашнього насильства у неблагополучних сім'ях сприятимуть, на нашу думку, такі заходи:

– підвищення доступності консультаційної та кризової соціально-психологічної допомоги всім членам сім'ї; розвиток мережі організацій, що надають допомогу у кризових ситуаціях, зокрема домашнього насильства;

– розроблення та реалізація програм правової освіти сімей, спрямованих на роз'яснення прав й обов'язків у різних сферах, розвиток правосвідомості, підвищення правової культури й відповідальності батьків за виховання та здоров'я своїх дітей;

– розроблення та реалізація програм і заходів, насамперед у молодіжному середовищі, спрямованих на популяризацію в суспільстві здорових сімейних цінностей, зміцнення духовно-моральних принципів функціонування сім'ї;

– активне залучення ЗМІ у процесі соціальної профілактики сімейного насильства; регулярне висвітлення поточного стану та шляхів вирішення проблеми сімейного насильства на національному телебаченні, у періодичних друкованих виданнях, доступних широкому загалу; використання можливостей соціальної реклами для пропаганди сімейних цінностей та здорових взаємовідносин в сім'ї;

– розширення переліку заходів виховної спрямованості в закладах освіти, зокрема для старшокласників, з метою формування нульової толерантності до виявлення жорстокості, агресії та насильства до іншої людини, формування в них вміння у безпечний спосіб задовольняти свої потреби й можливості.

Очевидно, що соціально-педагогічна проблема профілактики насильства над дітьми в неблагополучних сім'ях потребує подальшого наукового дослідження, зокрема вироблення механізмів виявлення та координації зусиль міжвідомчої взаємодії органів освіти та соціального захисту для подолання наслідків насильства, усунення ризиків його повторення в сім'ї та наданні реабілітаційної допомоги дітям, які стали жертвами сімейного насильства.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми сімейного насильства : монографія / за заг. ред. Т. О. Перцевої та В. В. Огоренко. Дніпро: 2021. 188 с.
2. Багрій Я. Психоаналіз: навч. посіб. К.: ДП "Вид. дім "Персонал", 2016. 138 с. URL: https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/psihoanaliz.pdf
3. Докукіна О. М. Шляхи запобігання насильству у багатопоколінній сім'ї. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Вип. 13., Ч. ІІ. Київ, 2009. С. 133–142.
4. Докукіна О. М. Соціально-педагогічні та соціокультурні фактори насильства у багатопоколінній сім'ї. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ, 2008. С. 228–234. URL: https://lib.iitta.gov.ua/3014/1/Dokukina.pdf
5. Дубровинська І. І., Кононенко Л. В. Соціальна профілактика жорстокого поводження з дітям із неблагополучних сімей: навч.-метод. посіб. Полтава: ПНПУ, 2018. 104 с.
6. Качмар О. В. Метафізика агресії: смисли та дуалістична природа. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2016. Вип.47 2016. С. 47-60. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/229042374.pdf
7. Лапін Н. І. Емпірична соціологія в західній Європі: навчальний посібник. URL: http://weblib.pp.ua/emil-dyurkgeym-sozdatel-obraztsa-teoreticheski.html
8. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству. *Лист МОН України* від 18.05.2018 № 1/11-5480. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ v5480729-18
9. Попередження, виявлення і подолання випадків насильства та жорстокого поводження з дітьми : методичний посібник для освітян / Журавель Т. В. та ін.; за заг. ред. О. В.Безпалько. Київ : ТОВ «К.І.С.», 2010. 242 с.
10. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упор. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 232 с.
11. Erich Fromm. The Anatomy of Human Destructiveness. New York: Holt Rinehart & Winston, 1973. 521 p.

References:

1. Pertsevoi, T. O, & Ohorenko, V. V. (2021). Aktualni problemy simeinoho nasylstva [Actual problems of family violence]. Dnipro [in Ukrainian].
2. Bahrii, Ya. (2016). Psykhoanaliz [Psychoanalysis]. Retrieved from https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/psihoanaliz.pdf [in Ukrainian].

3. Dokukina, O. M. (2009). Shliakhy zapobihannia nasylstvu u bahatopokolinnii simi [Ways to prevent violence in a multigenerational family]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi,* 13 (II), 133–142 [in Ukrainian].
4. Dokukina, O. M. (2008). Sotsialno-pedahohichni ta sotsiokulturni faktory nasylstva u bahatopokolinnii simi [Socio-pedagogical and socio-cultural factors of violence in a multigenerational family]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi,* 228–234. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/3014/1/Dokukina.pdf [in Ukrainian].
5. Dubrovynska, I. I., & Kononenko, L. V. (2018). Sotsialna profilaktyka zhorstokoho povodzhennia z ditiam iz neblahopoluchnykh simei [Social prevention of cruel treatment of children from isadvantaged families]. Poltava [in Ukrainian].
6. Kachmar, O. V. (2016). Metafizyka ahresiyi: smysly ta dualistychna pryroda [Metaphysics of aggression: meanings and dualistic nature]. *Naukovyi visnyk. Seriia «Filosofiia»,* 47, 47-60. Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/229042374.pdf [in Ukrainian].
7. Lapin, N. I. (2004). Empirychna sotsiolohiia v zakhidnii Yevropi [Empirical sociology in Western Europe]. Retrieved from http://weblib.pp.ua/emil-dyurkgeym-sozdatel-obraztsa-teoreticheski.html [in Ukrainian].
8. Metodychni rekomendatsii shchodo zapobihannia ta protydii nasylstvu [Methodological recommendations for preventing and countering violence]. (May 18, 2018). *Letter of the Ministry of Education of Ukraine,* No. 1/11-5480. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18 [in Ukrainian].
9. Zhuravel, T. V. (2010). Poperedzhennia, vyiavlennia i podolannia vypadkiv nasylstva ta zhorstokoho povodzhennia z ditmy [Prevention, detection and overcoming of cases of violence and child abuse]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Lokhvytska, L. V. (2017). Tlumachnyi slovnyk-minimum iz sotsialnoi pedahohiky ta sotsialnoi roboty [Explanatory dictionary-minimum of Social Pedagogy and Social Work]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].
11. Fromm, E. (1973). The Anatomy of Human Destructiveness. New York: Holt Rinehart & Winston [in English].

Sultanova N. V.,
orcid.org/0000-0003-3510-4662
Rogalska–Yablonska I. P.,
orcid.org/0000-0002-0970-7526

THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM OF PREVENTING AND OVERCOMING VIOLENCE AGAINST CHILDREN IN DISADVANTAGED FAMILIES

The article defines the relevance of the socio-pedagogical problem of preventing and overcoming violence against children; the phenomenon of violence is revealed from the point of view of psychological, sociological and anthropological approaches. It is emphasized that violence, cruelty and aggression, their types and causes are interpreted by representatives of different scientific schools according to the point of view from which they consider these formations of human existence. The possibility of mutual interweaving of two types of aggression during the manifestation of domestic violence – "as an emotional goal of harming another" and as "a means of achieving a certain other goal" is emphasized.

The essence of child abuse is revealed, which is presented as a broader concept that includes violence, aggressive actions and all other forms of treatment of children that degrade their human dignity, violate rights and do not satisfy at least basic needs. In the article, the problem of cruel treatment of children and violence against them is revealed through the prism of social significance for society. The content of the main types of violence in the family against the child is listed and revealed, including psychological, sexual, economic, physical, and the differences between domestic violence and others are substantiated.

The factors due to which parents in dysfunctional families can show a cruel attitude towards their children and their systematic violence are characterized. The need for qualified assistance to children who have become victims of domestic violence, specialists in the field of social work, social pedagogues, psychologists, etc. has been proven. Social protection of such children is presented in the article as a complete system of social prevention, which is based on clearly formulated principles and legal acts.

The possibilities and expediency of social prevention of violence against children in dysfunctional families are substantiated; the content and purpose of its three levels: primary, secondary and tertiary are revealed. Resources for the development and improvement of preventive activities related to the prevention of family violence are outlined.

Conclusions were made that the effectiveness of preventive measures for the prevention of child abuse, overcoming the consequences of domestic violence in dysfunctional families will be facilitated by a number of measures, the key of which are: consultation and crisis social-psychological assistance for all family members, implementation of family legal education programs, popularization of healthy family values, strengthening of spiritual and moral principles of family functioning and expansion of the list of educational activities in educational institutions.

Key words: social prevention, violence against children, domestic violence, dysfunctional families, social work, prevention, cruelty to children.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Білавич Г. В.

УДК 37.013.42:364
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.454*

Дереш В. С.*,*
orcid.org/0000-0003-3740-7288

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми соціально-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Визначено, що під час війни важливою є здатність особистості психологічно адаптуватися до життєвого середовища. Розкрито характерні особливості психологічної й соціальної адаптації та схарактеризовано типи адаптаційного реагування людини. Розглянуто показники «ціни» адаптації, зовнішні та внутрішні чинники адаптування.

Схарактеризовано процес дезадаптації учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. З'ясовано, що дезадаптація особистості сигналізує про порушення рівноваги в житті людини, про невідповідність життєдіяльності особистості соціокультурним вимогам. Проаналізовано три ступені виявлення дезадаптації. Перший ступінь виникає в момент впливу дезадаптаційного чинника на особистість, проте людина швидко відновлює свій адаптаційний потенціал. Другий ступінь настає тоді, коли організм уже не має достатніх психофізіологічних ресурсів для швидкого відновлення після впливу дезадаптаційних чинників. Третій ступінь, власне дезадаптація, настає, коли дезадаптаційний чинник відсутній, проте в людини порушені адаптаційні функції організму в стані спокою. Розглянуто окремі психологічні маркери війни: це адаптація до стресових станів, рівень життєстійкості та психологічне виснаження. Визначено маркери, які насторожують і мають привернути увагу психологів і соціальних педагогів: фізична втома, нездатність до відновлення; емоційне виснаження (агресія, депресія, роздратування, тривожність тощо); зниження концентрації уваги, пам'яті, продуктивності праці; втрата інтересу до навчання, роботи, відсутність хобі тощо; зниження опірності організму до фізичних і психічних хвороб; психосоматичні розлади; відмова спілкуватися з однолітками й дорослими. Окреслено основні напрямки та форми соціально-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, учасники освітнього процесу, воєнний стан, соціалізація, адаптація, дезадаптація, психологічні маркери війни, життєстійкість, психологічне виснаження.

* © ***Дереш В. С.***

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає від усіх українців значних зусиль щодо психологічної стійкості в умовах збройної агресії російської федерації проти України. З кожним наступним днем вторгнення агресора українці витрачають усе більше внутрішніх ресурсів, щоб вистояти фізично і психологічно у цей складний час. Адаптаційні можливості в кожної людини різні, а напруження щоденних бойових дій зростає, що спричиняє виснаження моральне і фізичне не лише дітей, але й дорослих. Тому надзвичайно важливою в цей непростий час є соціально-педагогічна підтримка всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз досліджень. Проблема створення підтримуючого освітнього простору в умовах воєнного стану надзвичайно актуальна в нашій державі, адже виникають труднощі в адаптації до навколишньої дійсності дітей, батьків, педагогів. Важливо об'єднати зусилля всіх учасників освітнього процесу для акумуляції внутрішніх ресурсів кожного українця й українки, що дозволить вистояти у складний час. У зв'язку з цим уважаємо за потрібне зосередити увагу на окресленій темі.

Питання соціально-педагогічної підтримки особистості висвітлюють у своїх працях О. Безпалько, Ю. Жданович, І. Звєрєва, А. Капська, М. Козирєв та ін. Проблему соціально-психологічної адаптації розглядали такі зарубіжні дослідники, як: І. Кон, Р. Мертон, М. Мід, А. Парсонс, Н. Смелзер та ін. Серед наявних наукових праць, що висвітлюють різні аспекти адаптації особистості (адаптація в умовах кризи, дезадаптація в умовах військового конфлікту, адаптація тимчасово переміщених осіб тощо), варто відзначити дослідження вітчизняних фахівців, зокрема О. Бессараби, Ю. Ільченка, А. Карпухіної, О. Кокуна, Т. Кочубинської, І. Орленко та ін. Однак потребує більш ретельного розгляду питання соціально-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Мета статті – розкрити особливості соціально-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Від початку збройної агресії російської федерації в Україні було введено воєнний стан, який неодноразово продовжувався указами Президента України і діє сьогодні, адже широкомасштабне вторгнення триває. Незважаючи на складні життєві обставини, у яких перебувають учні, батьки і вчителі, учасники освітнього процесу продовжують відстоювати свої права на освіту та адаптуються до сучасних реалій. Тому працівники психологічної служби закладів освіти мають бути готовими до організації та надання соціально-педагогічної підтримки учасникам освітнього процесу.

Соціально-педагогічна підтримка трактується І. Звєрєвою як «надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей» [2, с. 161]. Соціально-педагогічна підтримка спрямована на створення оптимальних умов та визначення шляхів вирішення проблем для подолання індивідом труднощів у різних сферах життєдіяльності. М. Козирєв наголошує, що «соціально-педагогічна підтримка полягає у наданні необхідних ресурсів, послуг, можливостей тощо особистості, що опинилася в складній соціальній ситуації, яка несе загрозу її життю, статусу, процесу діяльності або середовищу та перешкоджає нормальному розвитку, реалізації потреб» [5, с. 42]. Компонентами соціально-педагогічної підтримки є соціальна складова (пов'язана із соціокультурними умовами, у яких перебуває людина) і педагогічна (пов'язана з освітою, вихованням і створенням оптимальних умов у процесі соціалізації). В умовах воєнного стану соціалізація особистості не припиняється, а її першою фазою, пристосуванням до нових умов, є соціальна адаптація. І лише після успішної адаптації формується внутрішня структура психіки людини – відбувається процес інтеріоризації. Тому розглянемо більш детально адаптацію особистості в умовах воєнного стану.

У широкому розумінні адаптація – це процес пристосування та стан пристосованості об'єкта: «соціальна адаптація тісно пов'язана з процесом соціалізації,

інтеріоризації норм та цінностей нового середовища, способів предметної діяльності форм соціальної взаємодії» [3]. Так, в умовах воєнного стану, у новій реальності панує зовсім інша система суспільних цінностей, не схожа на ту, що була до війни. Кожному українцю потрібно адаптуватися як психологічно, культурно, так і соціально до нових соціокультурних, соціально-економічних умов життя. Якщо в особистості добре розвинені такі якості, як самостійність, мобільність, конкурентоспроможність, комунікативність, толерантність, готовність до самовдосконалення та самоосвіти, це допомагає успішно адаптуватися в нових умовах. Тому дуже важливою наразі є здатність особистості психологічно адаптуватися до життєвого середовища. Психологічна адаптація розглядається як «сукупні властивості індивіда, що характеризують його стійкість до умов середовища та рівень пристосування до них; результат такого пристосування» [там само]. Із початком воєнної агресії рф учасники освітнього процесу зазнали кардинальних змін у житті та соціальному оточенні. Дуже важливим є адекватне сприйняття життєвих реалій, уміння налагодити спілкування, пристосуватися до нових соціальних ролей. Тому працівники психологічної служби мають допомогти шкільній спільноті ефективно психологічно адаптуватися – розвинути впевненість у собі й відповідальність, будувати адекватну самооцінку та самосприйняття, навчитися долати перешкоди, розвивати соціальні зв'язки тощо.

Не менш важливим для учасників освітнього процесу є вміння соціально адаптуватися. Соціальна адаптація трактується як «пристосування особи чи суспільної групи до соціального середовища» [3]. Т. Кочубинська розглядає соціальну адаптацію як «процес і результат активного пристосування людини до видозміненого середовища за допомогою внутрішньо психологічних чинників» [8, с. 61]. Як «багаторівневий процес, що вміщує в себе психологічну адаптацію (на рівні індивідуальної взаємодії людей), культурну адаптацію (на рівні засвоєння норм і цінностей культури) і власне соціальну, або інституціональну адаптацію (на рівні взаємодії особистості й соціальних інститутів)», трактує соціальну адаптацію І. Орленко [9, с. 151]. Особливо потрібною вона є для тимчасово переміщених осіб (ТПО), адже передбачає «зближення ціннісних орієнтацій індивіда та групи, засвоєння ними норм, традицій і звичаїв навколишнього культурного середовища, визначення своєї рольової поведінки в ньому» [3]. Дуже важливим є узгодження самооцінки і прагнень людини, яка змінила місце проживання, з її можливостями і вимогами нового соціального середовища. І для оптимальної соціалізації в нових умовах життєдіяльності потрібною умовою є соціальна адаптація, яка передбачає не тільки прийняття особистістю панівних у суспільстві норм, але і здатність впливати на події та змінювати їх у бажаному для себе напрямку. Підсумовуючи, варто зауважити, що вищезазначені види адаптації є складовими цілісної структури процесу адаптації та не можуть існувати ізольовано один від одного.

Досліджуючи закономірності адаптації, О. Кокун звертає увагу на те, що людина може по-різному адаптаційно реагувати. Психологи виділяють такі типи адаптаційного реагування людини: «спринтер» – людина здатна витримувати дію короткочасних і сильних подразників, але не може протистояти тривалим слабким навантаженням; «стаєр» – протилежний тип реагування, коли особистість стійка до тривалого впливу слабких подразників, але не витримує дії сильних нетривалих впливів; «проміжний» тип поєднує реакції на подразники, що властиві попереднім типам реагування, але ці реакції не завжди повною мірою доповнюють одна одну [6, с. 51].

В умовах воєнного стану учасники освітнього процесу зіштовхуються з різними проблемами, які потрібно негайно вирішувати; перебувають у стресовому стані через постійні тривоги й обстріли тощо. Для вирішення цих і багатьох інших питань потрібні внутрішні ресурси, які є «ціною» адаптації. «Ціна» адаптації, на думку О. Кокуна, є синонімом поняття «ціна» діяльності: «психофізіологічні витрати внутрішніх ресурсів, за рахунок яких відбувається процес пристосування. Чим успішніше людина адаптується до певних чинників своєї життєдіяльності, тим відповідно нижчою стає для неї

психофізіологічна «ціна» адаптації» [6, с. 52]. Досліджуючи показники «ціни» адаптації, А. Карпухіна та В. Розов виділяють особистісну «ціну» (у процесі пристосування відбуваються зміни в особливостях поведінки людини), суб'єктивну «ціну» (указує на психологічний комфорт чи дискомфорт) і «соматичну» ціну (психосоматичні прояви) [там само, с. 53]. «Ціна» адаптації особистості до умов воєнного стану є адекватною, якщо зберігається оптимальне співвідношення між результатами і витраченими психофізіологічними ресурсами людини.

На успіх адаптації людини впливають зовнішні та внутрішні чинники адаптування. Дослідниця Т. Кочубинська до зовнішніх чинників відносить сприятливі соціокультурні умови життєдіяльності, а до внутрішніх – особистісні характеристики, емоційні стани та способи поведінки [8, с. 33]. Якщо ж зовнішні чинники в умовах воєнного стану не сприятливі, то лише завдяки поєднанню здатності людини протистояти їм (внутрішній ресурс) та належної підтримки з боку освітнього закладу можлива успішна адаптація осіб, які зазнали травматичного впливу війни.

Зауважимо, що адаптація є активним процесом, який «може призвести як до позитивних змін (адаптованості), так і до негативних (дезадаптованості)» [1, с. 142]. Адаптаційні ресурси в кожного свої і з часом вичерпуються: у людини настає апатія, байдужість до всього, небажання діяти, особистість почувається не вдоволеною собою і своїм становищем у суспільстві, не має бажання спілкуватися з іншими, самооцінка знижується, а індивідуальність розмивається. Тобто настає протилежний адаптації процес – дезадаптація. Воєнні дії, які відбуваються в нашій країні, є потужним дезадаптувальним соціальним чинником, що ускладнює відновлення учасників освітнього середовища, які перебувають у повній чи відносній безпеці (за кордоном чи на території вільної України). Так, під час війни багато людей різко змінили місце проживання й опинилися у складній життєвій ситуації без рідних, друзів, без власного житла й роботи тощо. Таким чином відбувається розрив соціально значущих відносин і дезорієнтація, що сприяє посиленню стану самотності й байдужості у людини. Дезадаптація розуміється як «порушення процесу активного пристосування індивіда до умов соціального середовища засобами взаємодії і спілкування за хибного або недостатньо розвиненого уявлення людини про себе і свої соціальні зв'язки та міжособистісні контакти» [1, с. 142]. Дезадаптація сигналізує про порушення рівноваги в житті людини, про невідповідність життєдіяльності особистості соціокультурним вимогам. Вивчаючи дезадаптацію, Ю. Ільченко дає таку характеристику ступенів її прояву. Так, перший ступінь дезадаптації людини виникає в момент впливу дезадаптаційного чинника на особистість, і лише згодом, завдяки внутрішнім ресурсам людина відновлює свій адаптаційний потенціал. Другий ступінь дезадаптації людини настає тоді, коли організм уже не має достатніх психофізіологічних ресурсів для швидкого відновлення після впливу дезадаптаційних чинників. Третій ступінь, власне дезадаптація, «характеризується порушенням адаптаційних функцій організму в стані спокою без впливу дезадаптаційного чинника» [4]. Під час воєнного стану в учасників освітнього процесу дезадаптація виникає внаслідок постійних стресів, негативних емоційних переживань, перебування в постійній напрузі тощо. Дезадаптація зумовлює проблеми у ТПО під час входження в нову соціальну ситуацію, коли люди намагаються освоїти нову соціальну роль і набути нових навичок узаємодії та комунікації.

Для того, щоб звичайна непатологічна дезадаптація (першого ступеня), спричинена війною, не перетворилася на патологічну, потрібно вчасно надати допомогу. Не кожна ТПО може успішно адаптуватися до нових умов життя. Хтось краще і швидше адаптується, а хтось потребує допомоги, без якої не може самостійно впоратися із проблемами. Такої допомоги можуть потребувати як діти, так і дорослі, як мешканці окупованих територій, так і деокупованих, як внутрішньо переміщені особи (ВПО), так і особи, які виїхали за кордон. Тому працівники психологічної служби закладів освіти, розуміючи, з якими труднощами можуть зіткнутися учасники освітнього процесу

у процесі адаптації, звертають увагу на окремі психологічні маркери війни, які вказують на те, хто потребує посиленої уваги. Основними такими маркерами є адаптація до стресових станів, рівень життєстійкості та психологічне виснаження. Вони по-різному виявляються в людей залежно від віку, статі, рівня освіти тощо. Що стосується адаптації до стресових станів, то емоційний стан українців є дуже напруженим, і більш емоційно на складні ситуації реагують жінки. Особливо складно ВПО, які втратили роботу і житло, адже у них змінився соціальний статус, немає матеріального забезпечення й можливості активно вирішувати власні проблеми. Люди, які змінили місце проживання, почувають себе маргіналами. Вони ніби опинилися збоку, на «узбіччі» життя і чекають, коли знову будуть повноцінними людьми і зможуть жити звичним життям. Також дуже важко адаптуватися здобувачам освіти у воєнних умовах, у дітей частими є спалахи безпричинного гніву й агресії. Адже діти та молодь зазнали травмувальних чинників: це й перебування в холодних підвалах, обстріли, і переїзд в інші регіони країни чи за кордон, і розлука з близькими та рідними, і перебування в окупації та прифронтових регіонах, і втрата житла, вони могли бути свідками поранень і смерті близьких і довколишніх людей, пережили голод і відсутність води тощо. Діти, яким довелося змінити освітній заклад один чи декілька разів (хто виїжджав і повернувся), по-різному почуваються в навчальному закладі. На це безпосередньо впливає оточення у школі чи дитсадку – ставлення педагогів, учнів та батьківської спільноти до новоприбулих. Здобувачі освіти дошкільного й молодшого шкільного віку бояться гучних звуків (особливо це стосується осіб, які перебувають(ли) на території, де ведуться активні бойові дії чи з деокупованих територій), у творчості та іграх спостерігається відображення травмувальних подій; діти середнього і старшого шкільного віку переважно дратівливі або ж у них переважає апатія, відсутній інтерес до навчання і колишніх захоплень; у молоді спостерігається страх перед майбутнім, порушення сну, виникають проблеми з пам'яттю та концентрацією уваги [10].

Під життєстійкістю розуміємо поєднання психологічної витривалості (інтерес до життя, плани на майбутнє, здатність ухвалювати рішення, відчуття себе корисним, відсутність жалкування за минулим тощо) та фізичного здоров'я (повноцінний сон, повноцінне харчування, підтримка здоров'я тощо) особистості. «Горизонт планування» в українців зараз досить низький: «45 % наразі не планують своє життя взагалі. Кількість тих, хто має плани на кілька років уперед, знизилася з 23 % до 19 %» [7]. Під час воєнного стану українці виявляють більшу психологічну життєстійкість, ніж фізичну, адже під час тривог не можна мати повноцінний сон, а втративши роботу – повноцінно харчуватися й підтримувати здоров'я. Кращу життєстійкість мають люди, які не змінили місце проживання, повноцінно працюють і перебувають у відносній безпеці. Власний дім є важливим ресурсом життєстійкості людини. Тому більшість ТПО і ВПО прагне якнайшвидше повернутися додому, позаяк власне житло є не тільки матеріальною підтримкою, але й емоційною, що допомагає нормалізувати життя і швидше відновитися.

Проявами психологічного виснаження в людини є поганий настрій, недовіра до довколишніх, упевненість у власній безпорадності й слабкості, передчуття поганого. Психологічне виснаження виникає в умовах недостатнього сну, відсутності повноцінного відпочинку, надмірного використання емоційних ресурсів і нездатності ефективно управляти стресом. Жінки наразі почуваються більш психологічно виснаженими, ніж чоловіки, що пояснюється їх більш високою емоційною будовою.

Працівники психологічної служби закладу освіти мають звернути увагу на певні маркери поведінки, які насторожують. Залежно від віку особистості вони різняться. Також важливо пам'ятати, що діти дошкільного віку повністю залежать від батьків і дуже чутливі до їх психологічного стану. Тому варто в першу чергу звернути увагу на поведінку батьків. Назвемо основні маркери поведінки, які мають привернути увагу психологів і соціальних педагогів: це фізична втома, нездатність до відновлення; емоційне

виснаження (агресія, депресія, роздратування, тривожність тощо); зниження концентрації уваги, пам'яті, продуктивності праці; втрата інтересу до навчання, роботи, відсутність хобі тощо; зниження опірності організму до фізичних і психічних хвороб; психосоматичні розлади; відмова спілкуватися з однолітками і дорослими.

Соціально-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану реалізується завдяки діагностиці, просвітницькій і профілактичній роботі, навчальній діяльності, розвитку резильєнтності (психологічної пружності, життєстійкості), наданню психологічної допомоги, упровадженню факультативних курсів зі збереження та покращення психічного здоров'я учасників освітнього процесу.

Діагностика полягає у щоденному моніторингу психоемоційного стану дітей і дорослих з використанням спостереження і бесіди (за потреби можна використовувати опитувальники й тести). Просвітницько-інформаційна і профілактична робота може проводитися як очно, так і дистанційно з використанням вебсайту закладу, сторінок працівників психологічної служби в соціальних мережах тощо. Об'єктами навчальної діяльності передусім є батьківська й педагогічна спільноти, адже така діяльність спрямована на підвищення рівня компетентності в наданні психологічної допомоги дітям. Резильєнтність в учасників освітнього процесу можна розвивати у процесі саморефлексії та рефлексії, через дотримання режиму дня і створення оптимального освітнього середовища. Психологічна допомога має на меті стабілізувати людину після переживання травмувальних подій. Можна створювати групи психологічної підтримки, проводити тренінги. Для стабілізації психоемоційного стану в батьківській і вчительській спільнотах можна проводити «Хвилинки психологічної підтримки», упроваджувати факультативи і спецкурси з психологічної культури тощо. Також працівники психологічної служби мають піклуватися і про свій стан здоров'я та власне благополуччя, адже лише той здатен надати допомогу іншим, хто фізично та емоційно сильний. Важливо пам'ятати, що без допомоги вчителів і батьківської спільноти психологи й соціальні педагоги не справляться і не зможуть допомогти у вирішенні проблем здобувачів освіти. Тому варто впливати на дитину через колектив однолітків, педагогів і батьківської спільноти. Індивідуальна робота не допоможе впоратися із проблемою. Також потрібно проводити роботу з учителями, адже вони найбільше впливають на велику аудиторію дітей і батьківську спільноту. Якщо учитель резильєнтний, то зможе допомогти й іншим учасникам освітнього процесу. Він може сприяти розвитку довіри у дітей, поваги й підтримки до школи, вчителя. Робота з батьківською спільнотою передусім полягає в налаштуванні дорослих на співпрацю з працівниками психологічної служби. Варто навчити батьків здобувачів освіти стежити за своїм психічним здоров'ям та використовувати методи і вправи для превенції психологічних проблем в умовах воєнного стану. У роботі з підлітками соціально-педагогічна підтримка ґрунтується на любові. Потрібно «лікувати» любов'ю: налаштувати дорослих (батьків і вчителів) не давати оціночні судження діям підлітків, а сприймати їх такими, які вони є. Потрібно формувати в дітей цього віку навички розпізнавання емоційних станів. Можна створити творчу групу (педагоги, батьківська спільнота і підлітки) і запрошувати спеціалістів до спілкування з тем, які цікавлять; записувати коротенькі відео, організовувати клуби різного спрямування для ВПО. Варто також залучати старшокласників до волонтерської роботи в позакласній діяльності з молодшими школярами, адже активна діяльність може повернути інтерес до життя й допоможе якнайшвидше адаптуватися до нового місця проживання, розкриє внутрішній потенціал кожного та знизить рівень психологічного виснаження. Також для профілактики дезадаптації потрібно дотримуватися звичного довоєнного, графіка дня і робити повсякденні речі, які будуть нагадувати особі, що вона живе своїм життям.

Висновки. Отже, соціально-педагогічна підтримка в умовах воєнного стану надається учасникам освітнього процесу працівниками психологічної служби як оперативно, так і превентивно. Оперативна допомога надається особам, які

перебувають у складних життєвих обставинах, для виявлення й вирішення наявних проблем. Із метою профілактики виникнення та зменшення й усунення чинників ризику всім учасникам освітнього процесу надається превентивна допомога. Особливих підходів у наданні соціально-педагогічної підтримки потребують ВПО. І батьки, і діти цієї категорії мають адаптуватися до нових умов поселення, тому працівники психологічної служби можуть допомогти їм успішно адаптуватися, подолати стрес і покращити їх соціально-психологічний стан. Соціальні педагоги і психологи мають вчасно розпізнати психологічні маркери війни в учасників освітнього процесу, щоб виявити тих, хто потребує соціально-педагогічної допомоги. Такими маркерами є адаптованість до стресових станів, рівень життєстійкості, психологічне виснаження. Для успішної соціально-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу потрібно передусім визначити їх інтереси і потреби та виявити чинники, які зумовлюють дезадаптацію особистості. Для цього потрібно проводити систематичну діагностичну та корекційну роботу; налаштовувати дітей і дорослих дотримуватися режиму дня, вчити висловлювати злість і гнів, боротися зі станом завмирання від впливу війни; консультувати батьківську й учительську спільноти щодо налагодження стосунків зі здобувачами освіти, які переживають посттравматичний стрес, і надавати поради, як подолати стан екзистенційної кризи тощо.

Варто повсякчас нагадувати, що в Україні триває війна і всі учасники освітнього процесу потребують соціально-педагогічної підтримки в умовах воєнного стану, що вказує на потребу розроблення ефективних форм і методів надання соціально-педагогічної допомоги. Це має бути реалізоване в подальших наукових розвідках.

Список використаних джерел:

1. Бессараба О. Ю. Дезадаптованість як наукова категорія. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 1. С. 139-144.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
3. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-42642
4. Ильченко Ю. В. Исследование особенностей развития процесса дезадаптации человека-оператора. Экспресс-диагностика: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 05.13.09 / Ин-т кибернетики им. В. М. Глушкова АН УССР. Киев, 1991. 16 с.
5. Козирєв М. П. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 352 с.
6. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 265 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1513/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_04.pdf
7. Комплексне дослідження: як війна змінила мене та країну. Підсумки року. https://ratinggroup.ua/research/ukraine/kompleksne_dosl_dzhennya_yak_v_yna_zm_nila_mene_ta_kra_nu_p_dsumki_roku.html
8. Кочубинська Т. М. Особливості взаємозв'язку Я-концепції і соціально-психологічної адаптації до мирного життя учасників операції об'єднаних сил: дис. … д-ра філософії: 053 / Вінницький держ. пед. ун-т. ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2021. 217 с.
9. Орленко І. М. Детермінанти соціальної дезадаптації особистості в сучасному українському суспільстві: дис. … д-ра філософії: 033 / Держ. заклад «Південноукраїнський нац. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2021. 231 с.
10. Проблеми українських дітей під час війни (27 січня – 1 лютого 2023). URL: https://ratinggroup.ua/research/ukraine/problems_of_ukrainian_children_in_conditions_of_war_january_27-february_1_2023.html

References:

1. Bessaraba, O. Yu. (2019). Dezadaptovanist yak naukova katehoriia [Maladaptation as a scientific category]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 1(1), 139-144 [in Ukrainian].
2. Zvierievoi, I. D. (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopaedia for specialists in the social sphere]. Kyiv, Simferopol: Universum [in Ukrainian].

3. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of modern Ukraine]. Retrieved from https://esu.com.ua/article-42642 [in Ukrainian].
4. Ilchenko, Iu. V. (1991). *Issledovanie osobennostei razvitiia protcessa dezadaptatcii cheloveka-operatora. Ekspress-diagnostika* [Study of the developmental features of the process of maladaptation of a human operator. Express diagnostics]. (Extended abstract of Candidate's thesis). V. M. Glushkov Institute of Cybernetics of Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. Kiev [in Russian].
5. Kozyriev, M. P. (2020). *Sotsialna pedahohika* [Social Pedagogy]. Lviv: [in Ukrainian].
6. Kokun, O. M. (2004). *Optymizatsiia adaptatsiinykh mozhlyvostei liudyny: psykhofiziolohichnyi aspekt zabezpechennia diialnosti* [Optimizing a person's adaptive capabilities: the psychophysiological aspect of ensuring activity]. Kyiv: Milenium. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/1513/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_04.pdf [in Ukrainian].
7. Kompleksne doslidzhennia: yak viina zminyla mene ta krainu. Pidsumky roku [Comprehensive Study: How the War Changed Me and the Country. Results of the year]. Retrieved from https://ratinggroup.ua/research/ukraine/kompleksne_dosl_dzhennya_yak_v_yna_zm_nila_mene_ta_kra_nu_p_dsumki_roku.html [in Ukrainian].
8. Kochubynska, T. M. (2021). *Osoblyvosti vzaiemozviazku Ya-kontseptsii i sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii do myrnoho zhyttia uchasnykiv operatsii obiednanykh syl* [Peculiarities of the relationship between the self-concept and the socio-psychological adaptation to the peaceful life of the participants of the joint forces operation]. (Doctor's thesis). Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnytsia [in Ukrainian].
9. Orlenko, I. M. (2021). *Determinanty sotsialnoi dezadaptatsii osobystosti v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi* [Determinants of social maladjustment of personality in modern Ukrainian society]. (Candidate's thesis). K. D. Ushinsky South Ukrainian State Pedagogical University. Odesa [in Ukrainian].
10. Problemy ukrainskykh ditei pid chas viiny (27 sichnia – 1 liutoho 2023) [Problems of Ukrainian children during the war (January 27 - February 1, 2023)]. Retrieved from https://ratinggroup.ua/research/ukraine/problems_of_ukrainian_children_in_conditions_of_war_january_27-february_1_2023.html [in Ukrainian].

Deresh V. S.,
orcid.org/0000-0003-3740-7288

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS UNDER THE CONDITIONS OF MARITAL STATE

The relevance of the problem of socio-pedagogical support of participants in the educational process in the conditions of martial law has been substantiated in the article. It is determined that during the war, the ability of the individual to adapt psychologically to the living environment is important. The characteristic features of psychological and social adaptation have been revealed and the types of human adaptive response have been characterized. Indicators of the "price" of adaptation, external and internal factors of adaptation have been considered.

The process of maladaptation of the participants of the educational process in the conditions of martial law has been characterized. It is found that the maladaptation of the personality signals a violation of the balance in a person's life, the inconsistency of the individual's life activity with socio-cultural requirements.

Three degrees of manifestation of maladaptation have been analyzed. The first degree of maladaptation occurs when a maladaptive factor affects a person, but a person quickly recovers his/her adaptive potential. The second degree of maladaptation occurs when the body no longer has sufficient psychophysiological resources for rapid recovery after exposure to maladaptive factors. The third degree, actual maladaptation, when the maladaptive factor is absent, but the adaptive functions of the body at rest are impaired in a person. Separate psychological markers of war have been considered: adaptation to stressful conditions, level of vitality and psychological exhaustion. Markers that are alarming and should attract the attention of psychologists and social pedagogues have been identified. They are physical fatigue, inability to recover; emotional exhaustion (aggression, depression, irritation, anxiety, etc.); decrease in attention concentration, memory, work productivity; loss of interest in education, work, lack

of hobbies, etc.; reduction of the body's resistance to physical and mental illnesses; psychosomatic disorders; refusal to communicate with peers and adults. The main directions and forms of socio-pedagogical support of the participants of the educational process in the conditions of martial law have been outlined.

Key words: socio-pedagogical support, participants in the educational process, martial law, socialization, adaptation, maladaptation, psychological markers of war, resilience and psychological exhaustion.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Примакова В. В.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.2.011.3-051:378.046-021.68(477)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.439*

Кохановська О. В.*,*
orcid.org/0000-0001-7294-173X

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ САДКІВ УКРАЇНИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПРИРОДОЮ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СЬОГОДЕННЯ

Статтю присвячено визначенню особливостей підготовки вихователів дитячих садків до ознайомлення дітей з природою в умовах післядипломної освіти України від 50-х років XX століття до сьогодення.

Виявлено й схарактеризовано основні напрямки роботи з ознайомлення дітей з природою, починаючи від 50-х років XX століття, та відповідну підготовку вихователів України для забезпечення якісної дошкільної освіти згідно з орієнтирами державної політики.

Проаналізовано зміст статей педагогічної преси різних часових проміжків із метою виявлення методичних рекомендацій для організації вихователями навчально-виховного процесу з дітьми різних вікових груп. З'ясовано, що під час проведення перших семінарів на початку XX століття з методики ознайомлення дітей з природою було рекомендовано залучати таких фахівців, як агрономи, учителі біології, викладачі педагогічних інститутів та училищ. Наголошено, що зміст підготовки варіювався залежно від освітніх програм, за якими працювали дитячі садки починаючи з 50-х років, а в період XXI століття такі вимоги визначено Державним стандартом дошкільної освіти України. Для забезпечення якісного опанування вихователями відповідних знань для теоретичних і практичних занять з ознайомлення дітей із природою висвітлювалися питання, потрібні для організації якісної освітньої роботи, з урахуванням вимог кожного розглянутого нами історичного проміжку.

Професійний розвиток вихователів із питань ознайомлення дітей з природою на сучасному етапі розвитку України відбувається під час курсів підвищення кваліфікації, теоретичних і практичних семінарів, вебінарів тематичного спрямування.

Зроблено висновок, що підготовка вихователів з означеної теми завжди була спрямована на оволодіння теоретичними і практичними навичками, задекларованими в державних документах, що регламентували діяльність дитячих садків України та визначали основні вимоги щодо розвитку дітей з питань природничої освіти в кожному історичному періоді.

Ключові слова: післядипломна освіта, зміст, вихователі дитячих садків, ознайомлення з природою, Україна, 50-ті роки XX століття – початок XXI століття.

Постановка проблеми. Питання якості природничої освіти на сьогодні є актуальним, оскільки в контексті зростаючої екологічної кризи та змін клімату важливо правильно організовувати здобуття знань із природничої освіти ще починаючи з дитячого садочку. Діти мають розуміти важливість природи для життя, володіти знаннями та навичками, потрібними для сталого розвитку суспільства. У зв'язку з викликами сьогодення, пов'язаними з питаннями охорони довкілля та безпосереднього впливу людини на нього, постає питання підготовки вихователів України в системі післядипломної освіти для забезпечення ефективної роботи з дітьми різних вікових категорій.

Аналіз досліджень. Дослідження особливостей підготовки вихователів дошкільної галузі до ознайомлення дітей з природою в умовах післядипломної освіти характеризуються обмеженістю та залишаються недостатньо вивченими. Проте питання, пов'язані з організацією освітньої роботи з дітьми дошкільного віку в Україні, є на сьогодні актуальними. Слід відзначити дослідження таких науковців, як Г. Бєлєнька

* © *Кохановська О. В.*

(особливості підготовки майбутніх вихователів), Н. Гавриш (проблема освіти для сталого розвитку дітей дошкільного віку), К. Крутій (природничо-наукова освіта дошкільників), О. Половіна (використання артосвіти під час ознайомлення з природою), Т. Науменко (формування основ екологічної культури) тощо.

Мета статті - розкрити особливості підготовки вихователів дитячих садків України до ознайомлення дітей з природою в умовах післядипломної освіти, зокрема історичний і сучасний аспект.

Виклад основного матеріалу. Аналіз архівних матеріалів засвідчив наявність актуальних напрямків у дошкільному вихованні 50-х років ХХ століття. Серед них звертаємо увагу на напрямок щодо ознайомлення дітей з природою, який в ті роки ґрунтувався на вченні під назвою «мічурінська агробіологія». Ця наукова школа зосереджувалася на вивченні й практичному застосуванні методів генетики, селекції та рослинництва з метою поліпшення сільськогосподарських культур.

Рішення владних структур країни, спрямовані на перетворення природи, дійсно посилили увагу дошкільних працівників до вивчення теорії і практики мічурінської агробіології. Це підтверджується архівними джерелами того часу. Робота вихователів у цей період була спрямована на ознайомлення дітей з природою та виховання в них початкових уявлень про матеріалістичний світогляд. За допомогою різних методів і прийомів вихователі намагалися передати дітям знання про живу та неживу природу, про закони її розвитку та взаємозв'язки [2, арк. 119].

Одним з основних напрямків роботи було використання екскурсій та спостережень у природі. Діти вивчали рослини, тварин та їхнє середовище існування, спостерігали за процесами їх зростання й розвитку. Вихователі пояснювали природні явища з погляду мічурінської агробіології, залучали дітей до активної участі в роботі з рослинами та тваринами. На нашу думку, це було тісно пов'язано з інтенсивним розгортанням мережі дитячих дошкільних навчальних закладів, зокрема й у сільській місцевості. Організація виховної діяльності з ознайомлення дітей з природою розкривала теоретичні і практичні аспекти ознайомлення дітей з працею в колгоспі, збагачення знань дітей конкретними уявленнями особливостей праці в саду, на городі, зовнішніми змінами у природі тощо. Хоча пізніше виявилося, що І. Мічурін ніколи не створював загальнобіологічної системи, яка стала основою тогочасної «мічурінської генетики».

Наступним кроком у розвитку природничих знань дошкільників, на наш погляд, стала організація і проведення 1956 року семінарів для вихователів дитячих садків із методики ознайомлення дітей з природою, розроблення і затвердження на рівні Міністерства освіти УРСР навчального плану і програми такого семінару-практикуму. Такі семінари-практикуми були спрямовані на поглиблення знань вихователів щодо організації цього напрямку роботи відповідно до «Програмно-методичних вказівок для вихователя дитячого садка», ознайомлення учасників семінару з природою і сільським господарством, особливостями місцевого рослинного і тваринного світу, оволодіння практичними уміннями щодо облаштування куточку живої природи, городу, квітника у дитячому садку та догляду за тваринами й рослинами [5].

Під час проведення семінару з методики ознайомлення дітей з природою було рекомендовано залучати таких фахівців, як агрономи, учителі біології, викладачі педагогічних інститутів та училищ. Це дозволяло забезпечити більш глибоке та комплексне вивчення теми та подальше передання цих знань на рівні дітей дошкільного віку.

Агрономи, як фахівці у галузі сільського господарства, надавали практичні поради щодо облаштування ділянки дитячого садка, пояснювали залежність між рослинами та навколишнім середовищем, а також навчали дошкільних працівників основ агробіології. Учителі біології та викладачі педагогічних інститутів й училищ мали глибокі знання в природничій галузі, ділилися власним досвідом і методиками роботи з дітьми, що сприяло розвитку їхньої цікавості до природи. Залучення таких різноманітних

фахівців під час проведення семінару забезпечувало більш широкий та глибокий огляд цієї теми, забезпечувало обмін досвідом і практичними порадами, що допомагало дошкільним працівникам краще засвоїти матеріал та ефективніше його впроваджувати у своїх закладах.

Під час семінару використовувалися різноманітні методи роботи, що сприяло більш глибокому і комплексному засвоєнню матеріалу. Так, проводилися лекції, на яких фахівці з цієї галузі передавали теоретичні знання та нові методики роботи з природою. Також організовувалися екскурсії в природу, на дослідні сільськогосподарські станції або станції юних натуралістів, що дозволяло вихователям ознайомитися з природою, спостерігати за рослинами та тваринами у їх природному середовищі, а також отримувати практичні навички в роботі з ними. Самостійне вивчення природознавчої літератури було ще одним методом, що застосовувався на семінарах. Вихователі отримували рекомендації щодо літератури, яку можна було використовувати для поглиблення знань про природу. Практичні заняття були важливою складовою такої підготовки. Вони дозволяли вихователям відпрацьовувати отримані знання й навички на практиці, проводити різноманітні експерименти та досліди, які б розвивали пізнавальні та творчі вміння у дітей.

Застосування різних методів роботи на семінарах допомагало вихователям отримати різнобічні знання та навички, які вони потім могли передати дітям у дошкільних закладах.

Програма семінару охоплювала досить широке коло питань. Так, розділ «Завдання і зміст програми ознайомлення дітей з природою» було присвячено загальним питанням для здійснення всебічного виховання дитини під час організації природничої освіти в дитячому садку та аналізу програми за віковими групами.

Розділ «Умови для ознайомлення дітей з природою» стосувався висвітлення питання матеріальної бази, зокрема особливостей наповнення куточку живої природи в різні пори року, добору кімнатних рослин, овочевих культур для посадок і посівів, тварин, яких можна тримати в куточку природи з урахуванням місцевих умов згідно з віковою категорією та предметами догляду за ними.

Розділ «Умови для ознайомлення дітей з природою» відображав питання, пов'язані з матеріальною базою, необхідною для організації куточка живої природи. Зокрема, в цьому розділі розглядалися такі аспекти:

– особливості наповнення куточку живої природи в різні пори року, щоб діти мали змогу спостерігати зміни, які відбуваються в природі, та дослідити особливості поведінки рослин і тварин у різні сезони;

– питання добору кімнатних рослин, овочевих культур для посадок і посівів, що дозволяло дітям навчитися доглядати за рослинами та спостерігати за їх зростанням і розвитком;

– принципи добору тварин, які можна тримати в куточку природи та які відповідають місцевим умовам та були безпечними для дітей.

Тут проводилися й практичні заняття, на яких вихователів навчали пересаджувати, живцювати кімнатні рослини, сіяти насіння та овочі. Важливими були питання озеленення ділянки біля майданчика, організації дитячого городу та квітника, а також облаштування крільчатника, курятника, шпаківниць, кормушок для птахів.

Розділ «Шляхи і засоби ознайомлення дітей з природою» розкривав форми роботи з дітьми під час природничого виховання (заняття, спостереження під час прогулянок, працю дітей у природі). Слід звернути увагу на методи та прийоми, які пропонувалися для застосування в освітній роботі з дітьми.

Розділ «Природа місцевого краю – природа міста, району, області» містив інформацію, спрямовану на теоретичні і практичні аспекти організації екскурсій на водоймище, місцевий краєзнавчий музей, дослідну сільськогосподарську станцію [5].

Аналізуючи публікації журналу «Дошкільне виховання» за 50-ті роки, слід звернути увагу на виділення окремого розділу, який пов'язує питання розвитку мовлення й природничої освіти під час навчально-виховного процесу в дитячому садку («Рідна мова та ознайомлення з навколишнім»). Подальші публікації природничого характеру 60-х років розміщували в рубриці цього журналу, але вже під назвою «Теорія і методика дошкільного виховання».

Досліджуючи архівні матеріали початку 70-х років, ми знайшли методичні листи «Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою», розроблені Республіканським учбово-методичним кабінетом дошкільного виховання з метою організації методичної підтримки педагогів дошкільної галузі [4].

Загальновідомо, що 1975 року було затверджено новий варіант програми виховання в дитячому садку, у якій матеріал про рослинний і тваринний світ, як і про об'єкти та явища неживої природи, було викладено в певній послідовності, з дотриманням принципу наступності. Як свідчить публікація співробітниці Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, на основі конкретних знань про окремі рослини і тварини дітей поступово підводили до узагальнених понять (живе, рослина, тварина, дика, свійська тощо). Слід зауважити, що за новою програмою ознайомлення дітей з рослинами починали вже на другому році життя, формуючи при цьому елементарні вміння орієнтуватися в найближчому оточенні. Формування елементарних уявлень про тварин починається з раннього віку (наприкінці першого року життя дітей дошкільного віку). Одним із важливих завдань програми було ознайомлення дітей з господарським значенням тварин, з можливостями людини впливати на їхню продуктивність [3].

Огляд статей, надрукованих у журналі «Дошкільне виховання», свідчить про методичну підтримку вихователів різноманітними матеріалами природничого спрямування щомісячно. Так, у 80-х роках рубрика журналу під назвою «Календар природи» кожного місяця надавала дидактичний, ілюстративний, музичний, віршований матеріали для забезпечення методичної підтримки вихователів.

Початок 90-х років пов'язуємо з появою варіативних програм дошкільного виховання. Так, в експериментальній програмі «Малятко» у розділі «Рідна природа» чітко стало простежуватися екологічне спрямування програмного матеріалу. Адже важливо не тільки навчити дитину орієнтуватися в розмаїтті природного оточення, усвідомити значення природи для життя людей, а й потребу оберігати її. Центральним акцентом стало розуміння зв'язку живого організму з навколишнім середовищем, навчання дітей практичних умінь і навичок створення умов життя для живих істот [6].

Подальші вимоги щодо реалізації природничої освіти на рівні дошкільної галузі були зазначені в Базовому компоненті дошкільної освіти (2012) як державному стандарті дошкільної освіти, який на державному рівні визначав вимоги щодо рівня освіченості, розвиненості й вихованості дитини 6 (7) років. Так, питання ознайомлення дітей з природою вміщено в розділі «Дитина у природному довкіллі».

Природнича освіченість передбачає наявність уявлень дитини про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи [1].

Оновлена редакція Базового компонента дошкільної освіти (2021) орієнтує вихователів на розвиток природничо-екологічної компетентності в дітей дошкільного віку, яка передбачає здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів і формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності. В основі формування такої поведінки покладено знання законів природи, сформульованих американським ученим Баррі Коммонером. Важливим завданням сьогодення постає освіта для сталого розвитку, про яку вперше наголошено в оновленому Стандарті. Про сформованість у дітей навичок, орієнтованих на сталий розвиток, свідчить

їх готовність і бажання обирати й виконувати дії, характерні для екологічно, економічно і соціально доцільної поведінки та стилю життя [7].

У попередній (2012) і поточній (2021) редакціях Стандарту слід звернути увагу на визначені специфічні засоби ознайомлення дітей з природою, серед яких – екологічні стежини, екологічні кімнати, мінімузеї природи, метеомайданчики, дослідницькі лабораторії. Професійний розвиток вихователів у напрямку природничої освіти на сучасному етапі відбувається під час курсів підвищення кваліфікації, теоретичних і практичних семінарів, вебінарів тематичного спрямування.

Висновки. Аналіз особливостей підготовки вихователів дитячих садків до ознайомлення дітей з природою в умовах післядипломної освіти засвідчує, що основними формами підвищення кваліфікації були семінари-практикуми, відповідні курси, які проводилися на базі кабінетів дошкільного виховання інститутів підвищення кваліфікації вчителів. У ході дослідження визначено, що така підготовка завжди була спрямована на оволодіння теоретичними і практичними навичками, задекларованими в державних документах, що регламентували діяльність дитячих садків і визначали основні вимоги щодо розвитку дітей з питань природничої освіти в кожний історичний період.

Здійснений аналіз не висвітлює всіх особливостей досліджуваного питання і засвідчує потребу більш детального вивчення історичного аспекту з метою використання кращого досвіду в умовах сучасної післядипломної освіти.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf
2. Доповідні записки до Ради Міністрів та ЦК КП України по дошкільному вихованню за 1953 рік. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України)*. Ф. 166, Оп. 15. Спр. 1386. 154 арк.
3. Лоза Г. Дітям про рослинний світ. *Дошкільне виховання*. 1975. № 9. С. 24–26.
4. Методичні листи та рекомендації розроблені кабінетом. *ЦДАВО України*. Ф. 4631, Оп. 3. Спр. 63. 116 арк.
5. Навчальний план і програма семінару-практикуму для вихователів дитячих садків з методики ознайомлення дітей з природою, затверджений 26.07.1956 року. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1956. № 15. С. 20–24.
6. Плохій З. На нових засадах. *Дошкільне виховання*. 1991. № 8. С. 10–11.
7. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12.01.2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic Component of Preschool Education]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf [in Ukrainian].
2. Dopovidni zapysky do Rady Ministriv ta TsK KP Ukrainy po doshkilnomu vykhovanniu za 1953 rik [Report notes to the Council of Ministers and the Central Committee of the Communist Party of Ukraine on preschool education for 1953] (Fund 166. Inventory 15. File 1386. Leaf 154). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].
3. Loza, H. (1975). Ditiam pro roslynnyi svit [Children about the plant world]. *Doshkilne vykhovannia,* 9, 24 - 26 [in Ukrainian].
4. Metodychni lysty ta rekomendatsii rozrobleni kabinetom [Methodical letters and recommendations were developed by the office] (Fund 4631. Inventory 3. File 63. Leaf 116). Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, Kyiv [in Ukrainian].
5. Navchalnyi plan i prohrama seminaru-praktykumu dlia vykhovateliv dytiachykh sadkiv z metodyky oznaiomlennia ditei z pryrodoiu, zatverdzhenyi 26.07.1956 [Curriculum and program

of the seminar-workshop for kindergarten teachers on methods of acquainting children with nature approved on July 26, 1956]. (1956). *Collection Orders and Instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR,* 15, 20–24 [in Ukrainian].
6. Plokhii, Z. (1991). Na novykh zasadakh [On a new basis]. *Doshkilne vykhovannia,* 8, 10–11 [in Ukrainian].
7. On the approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education). New Edition: the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, No. 33 dated January 12, 2021. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].

Kokhanovska O. V.,
orcid.org/0000-0001-7294-173X

FEATURES OF THE TRAINING OF KINDERGARTEN TEACHERS IN UKRAINE FOR CHILDREN'S ACQUAINTANCE WITH NATURE IN CONDITIONS OF POSTGRADUATE EDUCATION: HISTORY AND TODAY

The article is devoted to the determination of the peculiarities of the training of kindergarten teachers for children's acquaintance with nature in the conditions of postgraduate education in Ukraine from the 50s of the 20th century to the present day.

The main directions of work on children's acquaintance with nature since the 50s of the 20th century and, accordingly, the training of Ukrainian educators to ensure quality preschool education according to the guidelines of state policy, have been identified and characterized.

The content of articles in pedagogical press of different periods of time has been analyzed in order to identify methodical recommendations for the organization of the educational process by teachers with children of different age groups. It has been found out that during the first seminars at the beginning of the 20th century on methods of children's acquaintance with nature, it was recommended to involve such specialists as agronomists, biology teachers, teachers of pedagogical institutes and schools. It has been emphasized that the content of training varied depending on the educational programs that kindergartens worked on since the 50s, and in the period of the 21st century, such requirements were defined by the State Standard of Preschool Education of Ukraine. To ensure high-quality acquisition of knowledge by educators, during theoretical and practical classes on children's acquaintance with nature, issues necessary for the organization of high-quality educational work, taking into account the requirements of each historical period considered by us, have been represented.

The professional development of educators on the issues of children's acquaintance with nature at the current stage of Ukraine's development takes place during advanced training courses, theoretical and practical seminars and thematic webinars.

It has been concluded that the training of educators on this topic was always aimed at mastering theoretical and practical skills, declared in state documents that regulated the activities of kindergartens in Ukraine and determined the main requirements for the development of children in the field of science education in each historical period.

Key words: postgraduate education, content, kindergarten teachers, children's acquaintance with nature, Ukraine, the 50s of the 20th century − the beginning of the 21st century.

Дата надходження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Данилюк С. С.

УДК 37.02
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.438

***Кузьменко В. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-5424-8234
***Слюсаренко Н. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-9215-5936

МУЗИЧНА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ У МІСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ УЧИЛИЩАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

У статті розглянуто реформування системи музичної початкової освіти України у другій половині XIX – на початку XX ст. З'ясовано, що зміст цих перетворень виявився у значних змінах якості їх просвітницької діяльності. Згідно зі статистичними даними показано рівень грамотності населення України наприкінці XIX ст., що вказувало на потребу розширення мережі освітніх установ.

На прикладі міських початкових училищ досліджується досвід музичної підготовки учнів у початкових школах України зазначеного періоду. Виявлено передумови створення міських училищ, надано перелік документів, що регламентували діяльність цих освітніх установ. Наголошено на особливості міських училищ того часу, яка полягала в класно-урочній системі викладання, а кількість бажаючих навчатись у них значно перевищувала вакантні місця, що свідчило про високу затребуваність цього типу навчальних закладів.

Незважаючи на те, що спів та гра на музичних інструментах не входили до навчального плану таких училищ і викладалися в позакласний час, у багатьох навчальних закладах музичній підготовці приділялася серйозна увага. У статті наводяться приклади навчання співу та гри на музичних інструментах учнів міських початкових училищ різних регіонів України. Вивчаються питання мети, змісту, методів і форм навчання співу; наводиться перелік навчальних посібників; указується на використання під час уроків музичних інструментів; аналізується зміна статусу предмета «Спів» у процесі реформування системи початкової загальної освіти.

Вивчення досвіду діяльності початкових навчальних закладів України другої половини XIX – на початку XX ст. не втратило своєї актуальності в сучасних умовах. Звернення до історії викладання музики в міських початкових училищах дозволяє досліджувати основні концептуальні підходи до питань музичної підготовки в період становлення початкової освіти України й оформлення її методичної та законодавчої основ, що сприяє значному збагаченню історико-педагогічного знання.

Ключові слова: музична підготовка, міські початкові училища, спів, XIX – початок XX століття, Україна.

Постановка проблеми. Система освіти як найважливіший соціальний інститут має забезпечити наступність поколінь і передання накопичених знань. Пошук шляхів розвитку музичної освіти в сучасній початковій школі, прогнозування майбутнього можливі на основі звернення до історичного досвіду. Певний інтерес при цьому становить вивчення практики музичної підготовки дітей в українській початковій школі другої половини XIX – початку XX ст.

Аналіз досліджень. Питання музичного й естетичного виховання особистості активно обговорювалися сучасниками, про що свідчать праці педагогів-практиків, громадських діячів, представників науки, зокрема М. Бунакова, О. Георгієвського, В. Григорьєва, П. Каптерьова, С. Рождественського, В. Стоюніна, В. Татищева, М. Толстого, К. Ушинського та ін. Процесу становлення та розвитку народної освіти

[*]© ***Кузьменко В. В.***
[*]© ***Слюсаренко Н. В.***

України присвячено праці Л. Вовк, О. Глузмана, М. Дем'яненка, І. Жорової, О. Кохановської, В. Майбороди, Л. Моісеєнкової, В. Примакової та ін.

Ґрунтовні наукові дослідження музичної культури та освіти молодого покоління відображені у працях І. Гадалової, М. Гринченка, Є. Говорова, У. Дагілайської, А. Желан, С. Матвиенко, Я. Мельничук, А. Ольховського, Л. Процив, Н. Рудичевої, Т. Старух, И. Фрайт та ін.

Численні історико-педагогічні дослідження присвячені комплексному аналізу освітньої ситуації в Україні в аналізований період, діяльності навчальних закладів певного типу тощо. Разом із тим залишаються аспекти, що потребують глибшого вивчення, серед яких – організація музичної підготовки молоді в міських училищах України у XIX – на початку XX ст.

Метою статті є дослідження питання музичної підготовки дітей в міських початкових училищах України у другій половині XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Друга половина XIX – початок XX ст. є складним періодом реформ у Російській імперії, коли робилася спроба корінної модернізації держави. Освіта як багатоаспектне явище була тісно пов'язана з економічним розвитком, соціокультурною сферою і перебувала упродовж досліджуваного періоду в низці найважливіших процесів, що відбувалися в країні. Важливою складовою системи освіти є початковий щабель як першооснова, що визначає подальше навчання молодого покоління.

Наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. XIX ст. у країні розроблявся проєкт освітньої реформи, і питання про початкову народну освіту в ній було ключовим. Міністерство народної освіти розуміло складність вирішення питання народної освіти і зазначало: «З усіх питань, які треба було вирішити, питання про початкову освіту простого народу було найскладнішим і найважчим. Справа тут йшла не про поліпшення в адміністративному і педагогічному відношенні…, але про накреслення загального плану народної освіти, який міг би поєднати в одне і направити до однієї мети зусилля всіх різнорідних відомств, що мають у своєму завідуванні народні училища, а разом з тим порушити та підтримати починання у цій справі станів, товариств та приватних осіб» [4].

Складність здійснення реформи полягала в тому, що в Російській імперії існувало чимало шкіл і училищ початкового рівня, які були підвідомчі не лише Міністерству народної освіти, а й Міністерству внутрішніх справ, державного майна, Св. Синоду, а також приватним особам.

Згідно з «Положенням про початкові народні училища» (1864 р.) до них належали елементарні школи всіх відомств, міські та сільські, зокрема недільні школи та школи для дорослих. Ухвалений законодавчий акт надавав широку ініціативу громадськості, приватним особам та окремим відомствам у справі організації початкової освіти. На себе держава покладала роль посередника та координатора дій усіх розрізнених відомств. Початкові народні училища мали «стверджувати в народі релігійні моральні поняття і поширювати початкові корисні знання» [1].

Початкові народні училища були призначені для дітей усіх станів. Допускалося навіть спільне навчання хлопчиків та дівчаток. Усі початкові училища підпорядковувалися Міністерству народної освіти. Це не стосувалося лише церковно-парафіяльних шкіл, які залишилися у віданні Святого Синоду. Для управління школами на місцях обиралися училищні ради, до яких входили представники земства та міського самоврядування.

Завданням такого навчання вважалося повідомлення учням найпростіших і найзагальніших знань, які, з одного боку, становили б необхідну основу будь-якої подальшої загальної та професійної освіти, а з іншого – гарантували б той мінімум розвитку, який потрібний для того, щоб, ставши дорослими, вони могли свідомо брати участь у житті країни [там само].

Серед усіх шкіл початкового ступеня освіти особливо виділялися міністерські училища («зразкові»). До них належали повітові та парафіяльні училища.

Положення про початкові народні училища (1864 р.) не стосувалося повітових училищ, що діяли за статутом 1828 р. і були сполучною ланкою між початковою та середньою школою. На початку 1860-х р. Міністерство народної освіти передбачало їх перетворити на школи двох типів – прогімназії (для дітей дворян та великого купецтва) та вищі двокласні парафіяльні початкові училища (для дітей селян і міщан) [8].

Перетворення повітових училищ на міські відбулося 1872 року, коли було ухвалено Положення про ці навчальні заклади. Міські училища входили до початкових навчальних закладів і, як і всі освітні установи даного ступеня, мали на меті надати дітям всіх станів початкову розумову і релігійно-моральну освіту. До того ж міські училища мали давати закінчену загальну елементарну освіту та навчати тих знань, які можуть бути найбільш корисними в практичному житті. Це й відрізняло такі навчальні заклади від решти, що становили початкову освіту.

Міські училища поділялися на однокласні, двокласні, трикласні та чотирикласні. За клопотанням земства, міських товариств або приватних осіб, міські училища могли бути засновані також у складі п'яти або шести класів [2].

Положення 31 травня 1872 р. установлювало класну систему викладання, тобто кожному штатному вчителю доручалося викладання в довіреному йому класі всіх предметів (крім закону Божого, співу та гімнастики). Така система становить особливість міських училищ і була встановлена, за поясненням міністерства, не лише «за нестачею викладачів та коштів», але ще тому, що «цією мірою досягається велика зосередженість у викладанні та моральному впливі на дітей» [3].

Навчальний курс міських училищ складався з таких предметів: 1) Закон Божий; 2) читання та письмо; 3) російська мова та церковнослов'янське читання з перекладом на російську мову; 4) арифметика; 5) практична геометрія; 6) географія та історія; 7) відомості з природної історії та фізики; 8) креслення та малювання; 9) спів; 10) гімнастика [2].

1897 року Міністерство народної освіти запропонувало «Прикладні програми предметів для викладання в початкових народних училищах», чільне місце у виховній роботі школи мало зайняти утвердження релігійно-моральних понять [12].

Прогресивні зрушення в галузі освіти в Україні наприкінці XIX ст. призвели до значного розширення мережі початкових закладів. Кількість початкових шкіл зросла у 12 разів порівняно з 1856 р. і досягла майже 17 тис., однак вони не задовольняли потреби народу в початковій освіті. Поза школою залишалося понад 70 % дітей. Загалом рівень писемності в Україні був неоднаковим. Якщо серед сільського населення вміли читати й писати до 20 %, то в містах ця цифра сягала 50 %, а серед робітників Києва і Харкова – 60 % [15]. Якість навчання у народних школах була низькою. Найпримітивнішу освіту давали церковнопарафіяльні школи, які 1900 року становили 80 % від усіх початкових шкіл [14].

У Херсонській губернії серед початкових закладів були розповсюджені початкові училища (земські та міські), приходські та міністерські. Станом на 01.01.1893 р. початкових народних училищ нараховувалось 471 [16]. Спів і гра на музичних інструментах у міських училищах не входили до навчального плану, а мали викладатися в позакласний час. Однак у низці навчальних закладів їм надавалося серйозне значення. Зміст навчання складався з молитов, церковних співів, гімнів і пісень.

У Херсонській губернії в початкових училищах для навчання співу використовували такі посібники: «Сборник украинских народных песен» (укладач О. Рубець, 1872 р.), «Руководство к хоровому пению по цифирной методе Шеве» К. Альбрехта (1874 р.), «Сельские хоры. Сборник для школьного и народного пения» (під редакцією В.Шемякіна й В. Главача, 1895 р.), «Методология пения. Курс педагогики пения. Руководство для учителей и пособие для учащихся» (укладач К. Мазурин, 1903 р.), «Методика пения.

Руководство к постановке и преподаванию хорового пения в народных, церковно-приходских школах и прочих учебных заведениях» (укладач О. Карасьов, 1914 р.), «Руководство к обучению пения» Г. Ломакіна, «Руководство к обучению пения» О. Рожнова, «Русский детский песенник» Фамініна, «Собрание молитв на 21 голоса» О. Рожнова [16].

Як метод навчання використовувалася популярна на той час цифрова система французького педагога-музиканта Є. Шеве. Сутність методу полягала в тому, що звуки або щаблі ладу позначалися цифрами (1, 2, 3...), дієзи та бемолі – косою рисою, верхня октава – рисою зверху, нижня – рисою знизу. Це давало учням молодших класів можливість записувати у своїх зошитах вправи, що вивчались у співі. За таких умов полегшувалась праця викладача, якому вже не потрібно було по кілька разів на день записувати на дошці одну й ту саму вправу [13].

Згідно з таблицею числа тижневих уроків на спів у міських училищах відводилось по 3 години на тиждень в позаурочний час [11]. У процесі навчання співу вчителі використовували музичні інструменти.

За даними 1893 р. у земських початкових школах Єлисаветградського повіту Херсонської губернії по 1 годині щодня відводилось на спів у 1 школі, 2 уроки на тиждень – у 4 школах, 3 уроки на тиждень – у 5 школах, від 2 до 3 уроків – у 2 школах, від 3 до 4 уроків на тиждень – в 1 школі. Було організовано 103 хори. У міністерських школах спів викладали у 2 школах Ананьєвського, у 9 школах Тираспольського, в 1 школі Одеського та 11 школах Херсонського повітів. Загалом у Херсонській губернії на початок ХХ ст. предмет «Співи» викладався у 233 з 438 земських шкіл (53,2 %) та у 35 з 68 міністерських шкіл (51,5 %) [16].

1900 року в усіх міських училищах Одеської навчальної округи спів викладався як додатковий предмет поза межами розкладу, а у 12 центральних міських училищах окрім співу навчали грі на піаніно та органі [5].

Міністерськими постановами 1901–1907 років у курс деяких міських училищ було дозволено ввести як додаткові необов'язкові предмети викладання «музики; оркестрової музики; струнної музики; церковного співу різних сповідань» [9]. Так, в Олександрівському чотирикласному міському училищі Катеринославської губернії у 1902–1903 рр. було введено навчання грі на духових та струнних музичних інструментах [6].

1906 року директором народних училищ Чернігівської губернії було подано клопотання Попечителю Київського навчального округу про дозвіл увести для охочих після обіду за плату 1 рубль на місяць «викладання струнної музики» у Борзянському чотирикласному міському училищі [7].

Законом від 25 червня 1912 р. міські початкові училища були поступово перетворені на вищі початкові училища [10]. У них передбачався чотирирічний курс навчання з урахуванням одноклассного початкового училища. Малювання, креслення, співи та гімнастика з предметів позакласних занять стали класними.

Після успішного завершення навчання в міському училищі перед його випускниками відкривалися широкі можливості. Ті, хто закінчив перші чотири класи, без проходження вступних випробувань могли потрапити до гімназії або реального училища. У разі успішного завершення повного курсу навчання та отримання атестату випускники училища мали право вступити на цивільну службу. Випускники, які побажали стати вчителями міських училищ, на деякий час залишалися в училищі, а потім продовжували навчання в учительському інституті.

Висновки. Таким чином, у другій половині XIX – на початку XX ст. освітній простір Російської імперії еволюціонував відповідно до суспільно-політичних і соціально-економічних умов, намагаючись своєчасно реагувати на потреби різних верств суспільства. Успішно вирішуючи покладені на них завдання, міські училища були важливою ланкою в підвищені рівня початкової освіти України.

Однією з основних цілей навчання в міських училищах були розвиток та зміцнення моральності учнів. Незважаючи на те, що спів і гра на музичних інструментах не входили до навчального плану, у багатьох навчальних закладах їм надавалося серйозне значення.

Зміст навчання складали церковні співи, молитви, гімни, світські патріотичні пісні, народні пісні, музична грамота. Навчання в деяких училищах проводилось за цифровою системою Є. Шеве, зустрічалися приклади щоденних занять зі співу для учнів міських училищ та обов'язкових (у рамках навчального плану) уроків співу по 3 години на тиждень, а також успішної організації навчання грі на музичних інструментах.

Із перетворенням структури початкової освіти на початку ХХ ст. змінився і статус співу, який із позакласних занять було включено до навчального плану. Викладали співи в міських училищах як вчителі інших предметів навчального курсу, так і «особливі» наймані вчителі.

Важливою складовою початкової народної освіти є особливості музичної підготовки учнів у школах та училищах. Досвід музичної освіти в міських початкових училищах України у другій половині XIX – на початку XX століття становить інтерес для дослідників та вчителів музики як щодо розширення історико-педагогічного їх світогляду, так і для осмислення власної практичної діяльності.

Подальше історико-педагогічне дослідження викладання музики в закладах освіти України у другій половині XIX – на початку XX ст. є перспективним для розуміння процесу становлення та розвитку вітчизняної системи освіти загалом.

Список використаних джерел:

1. Высочайше утвержденное Положение о начальных народных училищах от 14 июля 1864 года. *Полное собрание законов Российской Империи*. Том 39. Отд. 1. № 41068. С. 613–618.
2. Высочайше утвержденное Положение о городских училищах от 31 мая 1872 года. *Полное собрание законов Российской Империи*. Том 47. Отд. 1. № 50909. С. 727–736.
3. Мансуров П. П. Городские училища по Положению 31 мая 1872 года / сост. учитель Нолинского городского училища П. П. Мансуров. Вятка: Тип. и хромолит. Маишеева, бывш. Куклина и Красовского, 1900. 39 с.
4. Обзор деятельности Министерства народного просвещения и подведомственных ему учреждений в 1862, 1863 и 1864 гг. Санкт-Петербург, 1865. 713 с.
5. РГИА. Ф. 733. Оп. 203. Ед. хр. 1916. *л*. 7 об.–8 об.
6. РГИА. Ф. 733. Оп. 203. Ед. хр. 1917. *л*. 4.
7. РГИА. Ф. 733. Оп. 175. Ед. хр. 111. *л*. 150.
8. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. Санкт-Петербург: Министерство народного просвещения, 1902. 785 с.
9. Свод законов, циркуляров и справочных сведений по народному образованию в переходный период / составлен В. И. Чарнолуским. М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1908. 272 с.
10. Соколов Ф. Об инструкции для высших начальных училищ. *Школа и жизнь*. 1916. № 34. 24 августа. С. 3.
11. Таблица числа недельных уроков в городских училищах. *Циркуляр по Казанскому учебному округу*. 1872. № 7. С. 469–473
12. Фальборк Г. А., Чарнолуский В. И. Народное образование в России. Санкт-Петербург: Изд. О. Н. Поповой, 1905. 401 с.
13. ЦИАМ. Ф. 459. Оп. 4. Т. 3. Ед. хр. 3238.
14. Історія освіти в Україні. 2015. URL: http://www.kremvo.pp.ua/2015/09/blog-post_29.html
15. Король В. Ю. Історія України. *Розвиток культурного життя.* 2008. URL: https://pidru4niki.com/1405100356881/istoriya/rozvitok_kulturnogo_zhittya
16. Якименко С. І., Желан А. В. Становлення та розвиток музичної освіти в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX ст.): монографія. 2-ге видання, доповнене та перероблене. *Педагогічна серія «Історичними стежинами»*, Київ: Слово, 2014, 240 с.

References:

1. Vysochaishe utverzhdennoe Polozhenie o nachalnykh narodnykh uchilishchakh ot 14 iiulia 1864 goda [The highest approved Regulations on Primary Public Schools dated July 14, 1864]. *Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii*, 39, 1 (41068), 613–618 [in Russian].
2. Vysochaishe utverzhdennoe Polozhenie o gorodskikh uchilishchakh ot 31 maia 1872 goda [The highest approved Regulations on Urban Schools dated May 31, 1872]. *Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii*, 47, 1 (50909), 727–736 [in Russian].
3. Mansurov, P. P. (1900). *Gorodskie uchilishcha po Polozheniiu 31 maia 1872 goda* [Regulations on Urban Schools dated May 31, 1872]. Viatka [in Russian].
4. Obzor deiatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniia i podvedomstvennykh emu uchrezhdenii v 1862, 1863 i 1864 [Overview of the activities of the Ministry of Public Education and its subordinate institutions in 1862, 1863 and 1864]. (1865). St. Petersburg [in Russian].
5. Russian State Historical Archive (RSHA). (Fund 733. Inventory 203. Leaf 1916) [in Russian].
6. Russian State Historical Archive (RSHA). (Fund 733. Inventory 203. Leaf 1917) [in Russian].
7. Russian State Historical Archive (RSHA). (Fund 733. Inventory 175. Leaf 111) [in Russian].
8. Rozhdestvenskii, S. V. (1902). *Istoricheskii obzor deiatelnosti Ministerstva narodnogo prosveshcheniia (1802–1902)* [Historical review of the activities of the Ministry of Public Education (1802–1902)]. St. Petersburg: Ministry of Public Education [in Russian].
9. Charnoluskim, V. I. (1908). *Svod zakonov, tcirkuliarov i spravochnykh svedenii po narodnomu obrazovaniiu v perekhodnyi period* [Code of Laws, Circulars and Reference Information on Public Education in the Transitional Period]. Moscow [in Russian].
10. Sokolov, F. (1916). Ob instruktcii dlia vysshikh nachalnykh uchilishch [On instructions for higher elementary schools]. *Shkola i zhizn,* 34, 3 [in Russian].
11. Tablitca chisla nedelnykh urokov v gorodskikh uchilishchakh [Table of the number of weekly lessons in urban schools]. (1872). *Tcirkuliar po Kazanskomu uchebnomu okrugu*, 7, 469–473 [in Russian].
12. Falbork, G. A., & Charnoluskii, V. I. (1905). Narodnoe obrazovanie v Rossii [Public education in Russia]. St. Petersburg [in Russian].
13. Central Historical Archive of Moscow (CHAM). (Fund 459. Inventory 4. Volume 3. Leaf 3238) [in Russian].
14. Istoriia osvity v Ukraini [History of education in Ukraine]. (September 14, 2015). Retrieved from http://www.kremvo.pp.ua/2015/09/blog-post_29.html [in Ukrainian].
15. Korol, V. Yu. (2008). Istoriia Ukrainy [History of Ukraine]. *Rozvytok kulturnoho zhyttia.* Retrieved from https://pidru4niki.com/1405100356881/istoriya/rozvitok_kulturnogo_zhittya [in Ukrainian].
16. Yakymenko, S. I., & Zhelan, A. V. (2014). Stanovlennia ta rozvytok muzychnoi osvity v Khersonskii hubernii (kinets XIX – pochatok XX st.) [Formation and development of music education in the Kherson province (the end of the 19th − the beginning of the 20th century)]. *Pedahohichna seriia «Istorychnymy stezhynamy»* [in Ukrainian].

Kuzmenko V. V.,
orcid.org/0000-0002-5424-8234
Slyusarenko N. V.,
orcid.org/0000-0002-9215-5936

MUSICAL TRAINING FOR CHILDREN IN MUNICIPAL PRIMARY SCHOOLS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURY

The article examines the reformation of the music elementary education system in Ukraine in the second half of the 19th to the early 20th century. It reveals that the essence of these transformations was manifested in significant improvements in the quality of educational activities. It also describes the literacy level in the population of Ukraine at the end of the 19th century based on statistical data, which indicates the then-existing need for expanding the network of educational institutions.

The article explores musical training for children in Ukraine during the mentioned period, using the example of municipal primary school practices. It identifies the prerequisites for establishing municipal primary schools and provides a list of documents regulating the activities of these educational institutions. Special attention is given to the class-and-lesson system as a special thing about the teaching methods in the municipal schools at that time, and the fact that the number of students willing to attend

those schools far exceeded the vacant studying places, indicating a high demand for this type of educational institutions.

Although singing and playing musical instruments were not included in the regular curriculum of such schools and were taught outside school hours, many educational institutions paid great attention to musical training. The article provides examples of teaching singing and playing musical instruments to municipal primary school students in different regions of Ukraine. The study examines the purpose, content, methods, and forms of teaching singing, provides a list of educational materials, and highlights the use of musical instruments during lessons. Additionally, it analyzes how singing evolved as a study subject while reforming the general elementary education system.

Studying the experience of elementary educational institutions in Ukraine in the second half of the 19th to the early 20th century remains relevant in modern times. Exploring the history of music education in municipal primary schools allows for an investigation of the fundamental conceptual approaches to musical training matters during the infancy of primary education in Ukraine and the development of its methodological and legislative foundations, significantly enriching historical-pedagogical knowledge.

Key words: musical training, municipal primary schools, singing, 19th – early 20th century, Ukraine.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Данилюк С. С.

УДК 37:355.58
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.457*

Примакова В. В.*,*
orcid.org/0000-0002-8914-6748

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Статтю присвячено розгляду проблеми організації просвітницької діяльності на території України в історичній ретроспективі. Схарактеризовано особливості організації прогресивного просвітницького руху від часу його виникнення і впродовж розвитку в Україні. Проаналізовано чинники впливу на трансформації, що відбувалися в просвітництві як явищі, що уможливило ідеологічну підготовку населення до зміни суспільно-економічної формації. Виявлено чинники впливу на розвиток педагогічної думки, форм організації громадських інституцій в освітній справі, до яких відносимо передусім їх групи – суспільно-політичні, соціально-економічні та культурноосвітні.

З'ясовано, що однією з головних функцій сучасної просвітницької діяльності в громадах залишається мотивування населення до отримання нових знань, сформованості актуальних навичок і вмінь. Результатом просвітницької роботи також було й залишається самовдосконалення, отримання додаткових навичок за допомогою неперервного навчання, зокрема аналізу отриманої інформації (медіаграмотності).

Уточнено формат сучасних освітньо-просвітницьких ініціатив, що найчастіше нині впроваджується в громадах через неформальну освіту, яка охоплює позашкільну, післядипломну, громадянську освіту, шкільне та студентське самоврядування, освіту дорослих. Простежено зміни, що відбулися у змісті просвітницької роботи та застосуванні форм її організації (регулярних і нерегулярних).

Наголошено на ефективності системного підходу до організації просвітницької діяльності в громадах у нинішніх умовах криз і катастроф. Акцентовано на важливості створення умов, за яких відповідна діяльність буде результативною. Ураховуючи курс України на розвиток

* © ***Примакова В. В.***

просвітницької діяльності в умовах воєнного стану у сфері безпеки життєдіяльності, актуальними сучасними формами є тренінги, курси, заняття для молоді та дорослих різного віку.

З огляду на актуальність просвітницької діяльності для тих верств населення, які вже припинили офіційне здобуття освіти, однак мають орієнтуватися в мінливому світі, у якому живуть і діють, одним із перспективних напрямків подальшого дослідження визначено розвиток просвітництва в громадах засобами застосування інноваційних (інформаційно-комунікаційних) технологій, організацію просвітницької діяльності в цифровому форматі.

Ключові слова: просвітницька діяльність, просвітницький рух, культурно-просвітницькі товариства, неформальна освіта, територіальні громади.

Постановка проблеми. В умовах нової потужної хвилі трансформації демократичного суспільства, детермінованої консолідацією українських громадян проти російської агресії, посилюється увага до питань створення, критичного осмислення, перетворення і поширення об'єктивної інформації, яка б відображала реальні процеси, що відбуваються у світі. Сучасність пропонує людині багато можливостей доступу до різноманітної інформації. Водночас переважна більшість свідомого населення планети основним критерієм інформації, яку вони хотіли б споживати, вважає її достовірність. Тож важливим є, з яких ресурсів черпають інформацію споживачі. До того ж треба вміти аналізувати не тільки інформацію, а й критично оцінювати джерела, які створюють і поширюють контент з різною метою (висвітлення реальних подій чи маніпуляція свідомістю, тобто поширення фактів чи фейків), що є основою медіаграмотності.

Зазвичай функцію передання історичного досвіду молодому поколінню виконувала освіта. Водночас відомо, що в різні часи можливості здобувати освіту в населення країни були різні. До кінця XIX століття доступ до освіти був украй обмеженим для багатьох прошарків українців. Однак життя змінювалося, прогресивні педагоги, учені, громадські діячі розуміли, що такий стан не може тривати завжди. Представники інтелігенції ініціювали створення культурно-просвітницьких товариств у позаминулому столітті, започаткувавши тим самим організацію просвітницького руху в Україні. Яскравими представниками цього руху в період середини XIX – першої половини XX століття були А. Волошин, М. Галущинський, О. Духнович, Д. Коренець, С. Сірополко, І. Ющишин та ін. Прагнучи просвіти простого народу, ці особи багато робили для просування ідей рівного доступу до освіти, важливості саморозвитку, неперервного навчання українського населення задля забезпечення його економічної грамотності, зростання добробуту, національно-культурного відродження українського народу. Основною ж метою вони вважали виховання особистості, яка б поєднувала в собі найкращі людські чесноти, сповідувала загальні цінності та була здатна впливати на покращення рівня свого життя.

Аналіз досліджень. Ідеї просвітництва, специфіка просвітницької діяльності на різних історичних етапах державотворення й розвитку українського суспільства завжди були в фокусі українських дослідників (Є. Голобородько, І. Жорова, М. Пентилюк, Г. Шпиталенко та ін.). Проблеми взаємодії і взаємовпливу просвітницького руху та системи освіти на українських землях досліджували вчені О. Борейко, М. Костюк, В. Омельчук, І. Ярмошик та ін. Результати дослідження регіональних питань розбудови просвітництва, зокрема на території Галичини, висвітлено у наукових працях О. Буравського, С. Кваші, Ю. Поліщука та ін. Учені обґрунтували основні теоретичні положення науково-педагогічної спадщини громадсько-освітнього руху XIX століття. Незважаючи на наявність певних ґрунтовних напрацювань із проблеми, які все ж не можна вважати цілісними і вичерпними, з огляду на значення, що надається цій темі в сучасних умовах, уважаємо корисним продовжити вивчення історичного досвіду просвітницького руху у справі відродження та розвитку української освіти й культури.

Метою статті визначаємо аналіз і характеристику просвітницької діяльності на території України в історичній ретроспективі та виявлення чинників впливу на розвиток педагогічної думки, форм організації громадських інституцій в просвітництві.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «просвітник» позначає «людину, яка переймається освітою, а саме піднесенням рівня навчання людини; є пропагандистом прогресивних ідей, знань, культури тощо» [4]. Просвітники виконують просвітницьку діяльність.

Просвітництво трактують як ідейний та естетичний рух, який у XVIII столітті охопив країни Європи й позначився на різних сферах духовної культури. Головна історична функція руху полягала в ідеологічній підготовці зміни суспільно-економічної формації [6]. Подібні процеси на території України започаткували трохи пізніше.

Створення просвітницького руху в Україні часто пов'язують з 30-ми роками XIX століття, коли вихованцями Львівської семінарії І. Вагилевичем, Я. Головацьким, М. Шашкевичем було створено гурток «Руська трійця». Основною метою його організації на тлі поширення українських історичних традицій і збереження фольклору стало проголошення ідеї об'єднання українських земель [18]. Засновники гуртка та ті, хто підтримав й активно допомагав реалізації ініціативи (вчені І. Срезневський, Й. Бодянський, М. Максимович), уважали значною проблемою обмежену грамотність, а іноді й повну безграмотність простих українців.

Поширення освіти в зазначений час відбувалося суто у дворянських колах і серед поміщиків, що підтверджено архівними матеріалами й результатами наукових пошуків. Дослідник історії західноукраїнських земель Л. Зашкільняк наводить такий приклад: «Один із тодішніх губернаторів писав, що діти державних селян чоловічої та жіночої статі відвідують сільські училища, де такі відкриті. Поміщицькі ж селяни зовсім грамоті не навчаються» [8, с. 53]. Водночас, працюючи в напрямку вирішення окресленої проблеми, просвітники прагнули сприяти пробудженню національної самосвідомості людей.

Піднесення національного руху потребувало активного включення його учасників у потужну спільну роботу. Видання, які готувалися ними до друку, зазвичай заборонялися цензурою, перероблялися і знову подавалися для публікації. Їх присвячували історичним темам, висвітленню національно-визвольного руху в Україні, оспівуванню героїзму ватажків руху, подвигів нескореності духу українського козацтва [16].

У середині XIX століття в західних областях України було ліквідовано панщину (1848 рік), із запровадженням парламентського устрою проголошено певні політичні свободи. Тоді ж у Львові заснували першу українську політичну організацію «Головна Руська Рада», яку очолив єпископ Г. Яхимович. Її діяльність спрямували на захист інтересів населення Галичини перед центральним урядом. Дослідники з'ясували, що руська рада займалася питаннями освіти, фінансів, вирішенням проблем, що виникали серед селянства. Зокрема стверджують, що вони виступали за надання Східній Галичині, населення якої складали переважно українці, національно-територіальної автономії та забезпечення можливості навчатися в освітніх закладах материнською мовою [10].

1868 року було створено товариство «Просвіта», 1873 року – товариство імені Т. Г. Шевченка, що згодом стало центральним осередком української науки. У вступі до статуту товариства зазначалося: «Треба конче крім «Просвіти» єще товариства, котре би займалося розвоєм нашої літератури й нашої мови, котре б видавало письма й книжки, вже не, як «Просвіта», для простого народу й шкіл, але особливе й для рускої интелігенциі. Узнавши потребу й важність такої літературної діяльності, кілька наших патріотів зав'язало нове товариство літературне, «товариство імені Шевченка» [3].

Пізніше це товариство стало підґрунтям для створення інших товариств, що стосувалися економічних, освітніх, культурних питань [5].

Історичні події в Україні ХХ століття суттєво змінили вектор просвітницької діяльності. У результаті приєднання Західної України до СРСР 1939 року, окупація німецько-фашистськими військами території України наступне встановлення довготривалого радянського тоталітарного режиму значно вплинули на зміст, завдання та характер просвітницької діяльності. Знаковою подією 1939 року стала ліквідація Товариства «Просвіта», що тривалий час віддзеркалювала основи Українського національного культурно-просвітнього руху. Клопотання про збереження Товариства, направлене відомими галицькими політичними діячами, було проігноровано новою владою. Тоді ж знищено архів Товариства, його центральну бібліотеку, центральне приміщення націоналізовано. Багатьох активістів товариства було репресовано. Систему культурно-просвітницької роботи реорганізовано у клуби, будинки культури, червоні куточки на підприємствах, інші типові радянські осередки, діяльність яких набула іншого ідеологічного – ідейно-політичного забарвлення: проведення лекцій, бесід, політзанять, агітаційних зборів та інструктивних нарад, іншої масово-пропагандистської роботи. Їх організаторами ставали місцеві партійні організації. Однією з функцій новостворених культурно-просвітницьких установ була організація дозвілля населення через забезпечення його відповідною літературою та роботу гуртків. Тепер деякі функції ліквідованого Товариства виконували обласні будинки народної творчості [9; 11; 12]. Популярності набували самодіяльні концерти, виставки, інші заходи.

Відродження української державності, здобуття Україною незалежності, невпинний розвиток демократичного суспільства – це процеси, які реактуалізували таке явище, як науково-просвітницьке товариство.

Наприкінці ХХ століття в Україні започатковано роботу науково-просвітницького Товариства «Знання». Мета його створення полягає у здійсненні просвітницької, освітньої та наукової діяльності. У Статуті зазначено, що серед головних функцій – підвищення рівня національної свідомості українського народу; утвердження в суспільстві загальнолюдських і демократичних цінностей; поширення серед громадян наукових досягнень України та світової цивілізації; збереження й запровадження новітніх технологій у сфері просвітницької діяльності [17].

Товариство «Знання» зосереджується на створенні основі колишніх науково-методичних секцій і рад науково-просвітницьких центрів. Проваджується лекційна та видавнича діяльність, співпраця з державними органами влади та громадськістю тощо.

Нині створено науково-просвітницькі центри, що здійснюють діяльність за такими напрямками:

– патріотичне виховання («Українознавство», «Український центр духовної культури»);

– екологічне виховання («Технології охорони довкілля та медицини»);

– правове виховання («Міжнародна політика», «Конфліктологія та переговори», «Економіка»);

– розумове виховання («Центр перекладів та вивчення мов», «Київський планетарій»);

– інформаційно-інноваційні технології («Центр інформаційних технологій», «Інформатика та енергетика», «Кадри»);

– внутрішньої та зовнішньої (міжнародної) політики («Політичний менеджмент», «Інститут політики», «Знання – круїз», «Центр виставок ярмарок, професій», «Економіка. Наука. Техніка») [2]. Зазначені центри спеціалізуються на проведенні лекцій; друкуванні інформаційної та художньої літератури, наукових монографій, посібників; перекладах текстів з різних мов; організації екскурсій, різних форм навчання тощо.

Діяльність центру відповідає напрямку, зазначеному в Статуті, та залежить від розташування центру або його партнерів.

Просвітницька діяльність, як і раніше, проводиться у просвітницьких центрах, громадських об'єднаннях, спілках, клубах, будинках культури, музеях, бібліотеках тощо.

Просвітницька робота в громадах забезпечує населення інформацією, провідними ідеями в різних галузях, які допомагають зростати особистості, брати участь у змінах, критично мислити й мотивувати громадян до участі в розвитку територіальної громади. Просвітницька робота навчає молодь та інші різновікові групи людей шукати способи вирішення проблем, як особистих та і громадських, особливо стосовно поліпшення умов життя. Спроможність громади впровадити цифрову культуру, інформаційну обізнаність жителів є запорукою надання ефективних соціальних послуг.

Основним завданням просвітницької роботи в громадах є ознайомлення мешканців зі станом справ, проблемними питаннями та підходами до вирішення цих питань, також проведення інноваційної роботи з проєктами, механізмами їх реалізації та результатами.

Наприклад, 2020 року Громадська організація «СТЕП» разом із Широківською сільською радою Запорізької області та комунальною установою «Агенція розвитку Широківської об'єднаної територіальної громади» розробили пілотний проєкт із запровадження системи пунктів безоплатної первинної правової допомоги на території громади. Його мета – покращити доступ сільських мешканців/ок до безоплатної правової допомоги та підвищити рівень правової обізнаності населення. Проєкт передбачав заходи за трьома напрямками, це зокрема консультації з правових питань для сільських мешканців; тренінги з правової грамотності для шкільної молоді та представників громадської організації; інформаційно-просвітницька робота серед населення громади.

Упродовж всього терміну реалізації проєкту громадянам пропонувались різні формати отримання консультацій із правових питань: виїзди мобільного офісу в села, прийоми юристів у приміщенні сільської ради, інтернет-консультації, гаряча лінія з правових питань, публікації в місцевій газеті з відповідями на найбільш популярні питання [13].

Навчальний компонент проєкту включав правопросвітницькі заходи для шкільної молоді та активних громадян – представників/ць громадських організацій і консультативно-дорадчих органів, що створені в громаді. Наприклад, для молоді були запроваджені уроки з правової грамотності та правові брейн-ринги.

До просвітницької діяльності зазвичай залучаються активні громадяни, які виявляють зацікавленість і можуть надати цінні пропозиції. Викликати зацікавленість у громадян можливо через проведення колективних заходів, популяризацію різних напрямків діяльності громади. Такі заходи можуть бути у формі змагань, лекцій, дискусій, бесід тощо.

З уведенням у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України воєнного стану, відповідно до Указу Президента [7] першорядного значення набувають проблеми безпеки населення громади як основне завдання керівників територіальних громад. Так, інформаційно-просвітницька робота з питань правил поведінки в умовах надзвичайних ситуацій організовується місцевими органами виконавчої влади й органами місцевого самоврядування, зокрема через утворені ними консультаційні пункти. Така діяльність передбачає інформування населення про методи реагування в разі виникнення надзвичайних ситуацій; створення в консультаційних пунктах умов для оволодіння громадянами навичками користування найпоширенішими засобами захисту й надання першої само- та взаємодопомоги [14].

Первинне ознайомлення мешканців громади з діями в надзвичайних ситуаціях відбувається під час проведення відповідної просвітницької роботи за місцем проживання. Глибоке вивчення проблеми фактично розраховано на подальше самостійне вивчення довідкових матеріалів із питань цивільного захисту, правил пожежної безпеки в побуті та громадських місцях, на які зорієнтовано населення громади.

Довідкові матеріали, навчальні, навчально-наочні посібники, брошури для населення органи місцевого самоврядування розробляють спільно з навчально-методичними центрами цивільного захисту та безпеки життєдіяльності, у подальшому поширюють інформаційні матеріали, буклети при проведення заходів, лекцій тощо. Ефективним способом довести до громадян правила поведінки в умовах надзвичайної ситуації є застосування потенціалу засобів масової інформації, Інтернету та розміщення соціальної реклами в місцях масового перебування людей.

Наприклад, розпорядженням Івано-Франківської обласної державної адміністрації «Про забезпечення роботи консультаційних пунктів з питань цивільного захисту» міським, селищним та сільським головам рекомендовано забезпечити створення на території очолюваної ради достатньої кількості консультаційних пунктів для ведення просвітницько-інформаційної роботи з непрацюючим населенням щодо питань захисту, вчасних і правильних дій у надзвичайних ситуаціях, при пожежах та інших небезпечних подіях. Слід визначити приміщення для роботи консультаційних пунктів у відповідних адміністративних будівлях, призначити осіб, відповідальних за роботу консультаційних пунктів, затвердити положення про Консультаційний пункт з питань цивільного захисту [15]. Таким чином вирішуються завдання розвитку громадської свідомості громадян, їх компетентності з питань особистої та колективної безпеки, підвищення рівня морально-психологічного стану громадян в умовах загрози і виникнення надзвичайних ситуацій.

Розроблення наочних інформаційно-просвітницьких матеріалів з питань захисту та охорони життя і здоров'я людини у надзвичайних, несприятливих побутових або нестандартних ситуаціях (стенди, рекомендації, пам'ятки, брошури тощо) для консультаційних пунктів покладається на навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності кожної області.

Навчально-методичні центри цивільного захисту та безпеки життєдіяльності в областях створювалися на базі курсів цивільної оборони області. Перспективним задумом Державної служби України з надзвичайних ситуацій було запровадження від 2014 року мобільних консультаційних пунктів при навчально-методичних центрах цивільного захисту та безпеки життєдіяльності.

Головною метою їх створення було вдосконалення інформаційно-просвітницької роботи та пропаганди знань серед населення щодо правил поведінки в умовах надзвичайних ситуацій, у зоні можливого ураження від яких може опинитися населення, а також навчання способам захисту від впливу небезпечних чинників, викликаних такими ситуаціями. За задумом, такий пункт укомплектовується консультантами та оснащується мобільним, легким у збиранні приміщенням (намет, збірний щитовий будиночок тощо), навчальними матеріали, що періодично розгортається в різних населених пунктах на території та обслуговується центром [1].

Висновки. Отже, нами зроблено спробу проаналізувати та схарактеризувати особливості організації просвітницької діяльності на території України в період її виникнення й розвитку, тобто в історичній ретроспективі. До чинників впливу на розвиток педагогічної думки, форм організації громадських інституцій в освітній справі відносимо передусім суспільно-політичні, соціально-економічні та культурноосвітні групи чинників.

Однією з головних функцій сучасної просвітницької діяльності в громадах залишається мотивування населення до отримання нових знань, сформованості актуальних навичок і вмінь. Результатом просвітницької роботи було й залишається самовдосконалення, отримання додаткових навичок за допомогою неперервного навчання, аналізу отриманої інформації.

Формат сучасних освітньо-просвітницьких ініціатив найчастіше впроваджується в громадах через неформальну освіту. В Україні існування неформальної освіти охоплює позашкільну, післядипломну, громадянську освіту, шкільне та студентське

самоврядування, освіту дорослих. Просвітницька робота передбачає ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових умінь і навичок (курси, гуртки за інтересами тощо) та організацію регулярних і нерегулярних форм активності освітні.

Системний підхід до проведення просвітницької діяльності в громадах є ефективним і результативним тільки за умови його провадження професійними, компетентними та ініціативними фахівцями. Просвітницька робота серед населення в подальшому буде інтенсивнішою з урахуванням попиту на корисні знання й навички, постійної потреби в інформації та можливостей використання цифрових технологій.

З огляду на вищезазначене, перспективним напрямком для подальшого вивчення вважаємо розвиток просвітництва в громадах, зокрема організацію просвітницької діяльності в цифровому форматі.

Список використаних джерел:

1. Богданов Є. П. Особливості проведення інформаційно-просвітницької роботи з питань цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 32–37.
2. Бондар Т. В. Розвиток і напрями діяльності науково-просвітницького товариства «Знання» України (кінець ХХ – початок ХХІ століття) у контексті неформальної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 1. С. 15–18.
3. Вступ до статуту товариства імені Т. Г. Шевченка. Часть політично-социальна. Нове руско-народне товариство. Львів: Правда, 1873. 719 с.
4. Головащук С. І. Словник-довідник з українського літературного слововживання. К.: Наукова думка, 2004. 448 с.
5. Грицак Я. Наукове товариство ім. Т. Шевченка. Львів: Історичні нариси, 1996. 254 с.
6. Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) [та ін.]. К.: Наукова думка, 2012. Т. 9. 944 с.
7. Закон України «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні»: прийнятий 24 лют. 2022 р. № 64/2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20#Text
8. Зашкільняк Л., Крикун М. Історія Польщі. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002. 493 с.
9. Кунанець Н. Організаційні засади роботи бібліотек товариства «Просвіта» наприкінці XIX — початку XX ст. *Бібліотечний вісник.* 2012. № 1. С. 27–32.
10. Макарчук С., Макарчук В. Доба суспільно-політичних полярностей і напруги. Львів: Історичні нариси, 1996. С. 393.
11. Мацько В. «Просвіта» – форпост національного розвитку: історико-філософський аспект. *Слово Просвіти*. 2006. № 2. 10 с.
12. Нарис історії «Просвіти» / Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середяк. Львів; Краків; Париж: Просвіта, 1993. 232 с.
13. Обізнані громадяни – правоспроможна громада. URL: https://www.stepngo.in.ua/pravova-dopomoha-pidsumky/
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 черв. 2013 р. № 444 «Про затвердження Порядку здійснення навчання населення діям у надзвичайних ситуаціях». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013-%D0%BF#Text
15. Розпорядження ОДА, Управління з питань цивільного захисту ОДА, від 30.12.2021 № 584 «Про забезпечення роботи консультаційних пунктів з питань цивільного захисту». URL: https://www.if.gov.ua/npas/pro-zabezpechennya-roboti-konsultacijnih-punktiv-z-pitan-civilnogo-zahistu
16. Семчишин М. Тисяча років української культури. К.: Друга рука: Фенікс, 1993. 550 с.
17. Статут Товариства «Знання» України. Київ, 2018.
18. Ступарик Б. М., Моцюк В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.). Коломия : Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 1995. 175 с.

References:

1. Bohdanov, Ye. P. (2022). *Osoblyvosti provedennia informatsiino-prosvitnytskoii roboty z pytan tsyvilnoho zahystu ta bezpeky zhyttiedialnosti* [Peculiarities of conducting information and awareness-raising activities on civil protection and life safety]. *Innovatsiina pedagogika,* 47 [in Ukrainian].

2. Bondar, T. V. (2020). Rozvytok i napriamy dialnosti naukovo-prosvitnytskoho tovarystva «Znannia» Ukrainy (kinets XX – pochatok XXI stolittia) u konteksti neformalnoi osvity [Development and directions of activity of the scientific and educational society "Znannia" of Ukraine (the late twentieth - early twenty-first century) in the context of informal education]. *Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshii i zahalnoosvitnii shkolah*, 68 (1), 15-18 [in Ukrainian].
3. Vstup do statute tovarystva imeni T. G. Shevchenko. Chast politychno-sotsialna. Nove rusko-narodne tovarystvo (Text) [Introduction to the statute of Taras Shevchenko Society. Part political and social. New Russo-National Society (Text)]. (1873, January). Lviv: Pravda [in Ukrainian].
4. Holovashuk, S. (2004). Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoho literaturnoho slovovzhyvannia [A reference dictionary on Ukrainian literary vocabulary]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
5. Hrytsak, Ya. (1996). Naukove tovarystvo im. T. Shevchenka [Taras Shevchenko Scientific Society]. Lviv: Istorychni narysy [in Ukrainian].
6. Smolii, V. (Ed.). (2012). Entsyklopedia istorii Ukrainy [The Enlightenment. Encyclopedia of the History of Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
7. Law of Ukraine, On Approval of the Decree of the President of Ukraine "On the Introduction of Martial Law in Ukraine", No. 64/2022 dated February 24, 2022]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2102-20#Text [in Ukrainian].
8. Zashkilniak, L., & Krykun, M. (2002). Istoria Polshchi [History of Poland]. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
9. Kunanets, N. (2012). Orhanizatsiini zasady roboty bibliotek tovarystva «Prosvita» naprykintsi XIX – pochatku XX centuries [Organizational principles of the Prosvita Society Libraries in the late nineteenth and early twentieth centuries]. *Bibliotechnyi visnyk,* 1, 27-32 [in Ukrainian].
10. Makarchuk, S., & Makarchuk, V. (1996). Doba suspilno-politychnyh poliarnostei i napruhy [An era of socio-political polarities and tensions]. Lviv: Istorychni narysy [in Ukrainian].
11. Matsko, V. (2006). Prosvita – forpost natsionalnoho rozvytku: istoryko-filosofskyi aspect [Prosvita as an outpost of national development: historical and philosophical aspect]. *Slovo Prosvity*, 2, 10 [in Ukrainian].
12. Ivanychuk, R., Komarynets, T., Melnyk, I. & Serediak, A. (1993). Narys istorii «Prosvita» [An outline of the history of "Prosvita"]. Lviv, Krakiv, Paryzh: Prosvita [in Ukrainian].
13. Obiznani hromadiany – pravospromozhna gromada [Informed citizens - empowered community]. (2020, October 22). Retrieved from https://www.stepngo.in.ua/pravova-dopomoha-pidsumky/ [in Ukrainian].
14. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 444, On Approval of the Procedure for Training the Population in Emergency Situations dated June 26, 2013. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/444-2013-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
15. Order of the Regional State Administration, Department of Civil Protection of the Regional State Administration, On ensuring the operation of civil protection consultation points dated December 30, 2021 No. 584. Retrieved from https://www.if.gov.ua/npas/pro-zabezpechennya-roboti-konsultacijnih-punktiv-z-pitan-civilnogo-zahistu [in Ukrainian].
16. Semchyshyn, M. (1993). Tysiacha rokiv ukrainskoii kultury [One thousand years of Ukrainian culture]. Kyiv [in Ukrainian].
17. *Statut Tovarystva «Znannia» Ukrainy* [Statute of the Znannia Society of Ukraine]. (2018). Kyiv [in Ukrainian].
18. Stuparyk, B. M., & Motsiuk, V. D. (Ed.). (1995). Ideia natsionalnoi shkoly ta natsionalnoho vyhovannia v pedahohichniy dumtsi Halychyny (1772–1939) [The idea of national school and national education in the pedagogical thought of Galicia (1772–1939)]. Kolomyia: Vydavnycho-polihraphichne tovarystvo Vik [in Ukrainian].

Prymakova V. V.,
orcid.org/0000-0002-8914-6748

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON THE TERRITORY OF UKRAINE: A RETROSPECTIVE ANALYSIS

The article is dedicated to the issue of organising educational activities in Ukraine in historical retrospective. The features of the organisation of the progressive Prosvita (educational) movement from the time of its inception and throughout its development in Ukraine are characterised. The factors influencing the transformations that took place in "Prosvita" as a phenomenon that made it possible

to ideologically prepare the population for a change in the socio-economic formation are analysed. The impact factors on the development of pedagogical thought and forms of organization of public institutions in education are identified, which include, first of all, the following societies such as: socio-political, socio-economic and cultural and educational.

It was found that one of the main functions of modern educational activities in communities is to motivate the population to acquire new knowledge and develop relevant skills. The result of educational work has also been and still is self-improvement, gaining additional skills through continuous learning, including analysis of the information received (media literacy).

The format of modern educational and awareness-raising initiatives is clarified, which is most often implemented in communities through non-formal education, which includes out-of-school, postgraduate, civic education, school and student self-government, and adult education. The changes that have taken place in the content of educational work and the use of forms of its organisation (regular and irregular) are traced.

The efficiency of a systematic approach to the organization of educational activities in communities in the current conditions of crises and disasters is emphasised. The importance of creating conditions under which such activities will be effective is emphasised. Taking into consideration Ukraine's policy of developing educational activities under martial law in the sphere of life safety, trainings, courses, and classes for young people and adults of all ages are the most relevant modern forms.

Given the relevance of educational activities for those layers of the population who have already stopped formal education but need to navigate the changing world in which they live and work, one of the promising areas for further research is the development of education in communities through the use of innovative (information and communication) technologies, the organization of educational activities in a digital format.

Key words: educational activity, the Prosvita (educational) movement, cultural and educational societies, informal education, territorial communities.

Дата надходження статті: 26.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 378.046-021.68(091)(477)]342.95"XIX/XX"
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.460*

Стинська В. В.**[*],
orcid.org/0000-0003-0555-3205
Прокопів Л. М.**[*],
orcid.org/0000-0001-8661-510X
Василишин Н. Б.**[*],
orcid.org/0009-0000-4287-7300

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті розглянуто проблему нормативно-правового регулювання системи післядипломної освіти в Україні в другій половині XX – на початку XXI ст.

Проаналізовано еволюцію законодавчого становлення системи післядипломної освіти в Україні впродовж другої половини XX – початку XXI ст., це саме: Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958); закони УРСР («Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи

[*]© ***Стинська В. В.***
[*]© ***Прокопів Л. М.***
[*]© ***Василишин Н. Б.***

народної освіти в Українській РСР» (1959), «Про народну освіту» (1974), «Про освіту» (1991)); «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), «Національна доктрина розвитку освіти», Закон України «Про вищу освіту» (2002); Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні (2002); «Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2020 роки» (2006), Національна стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.); закони України («Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017)), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018).

Зроблено висновок, що тільки в незалежній Україні післядипломну підготовку (стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) на законодавчому рівні було включено до системи освіти; змінилася стратегія в роботі з педагогічними кадрами, підвищення кваліфікації набувало характеру диференціації, різнорівневості, альтернативності; надано тлумачення цього терміна, який став базовим визначенням післядипломної освіти, під якою розуміється спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи через поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Ключові слова: законодавство, нормативно-правове регулювання, система післядипломної освіти, Україна, друга половина XX – початок XXI ст.

Постановка проблеми. Конкурентоспроможність педагогічного працівника зумовлена його фаховою компетентністю і залежить від рівня професійної підготовки, тривалості педагогічного стажу, майстерності в роботі, наявності важливих професійних якостей, таких як гнучкість, особиста відповідальність за власний неперервний професійний розвиток, здатність до особистого творчого зростання, інноваційних досліджень і відкриттів. У цьому контексті актуальним залишається питання самовдосконалення та самоосвіти, які відіграють ключову роль у професійному зростанні педагога, забезпечуючи розширення його професійних можливостей, розкриття пізнавальних інтересів і формування творчої індивідуальності.

Аналіз досліджень. Наукові праці Н. Басараб, Г. Дмитренка, І. Жорової, В. Маслова, С. Ніколаєнка, П. Олешка, В. Пуцова, М. Романенка, Н. Слюсаренко, І. Смагіна, Г. Штомпеля та ін. дослідників присвячені аналізу різноманітних аспектів розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах змін у суспільстві. Їх роботи мають у собі теоретичні та методичні засади цього розвитку в умовах децентралізації. Крім того, вони сформулювали принципи андрагогіки, які лежать в основі післядипломного професійного розвитку педагога. Дослідники також проаналізували організаційно-методичні умови ефективного функціонування опорних шкіл, розробили механізми впровадження відкритої післядипломної освіти та створення відкритих університетів у системі післядипломної освіти й інші аспекти цієї сфери.

Відтак поза увагою дослідників залишилися проблеми формування правового підґрунтя післядипломної освіти в Україні, що зумовлює актуальність теми наукової публікації.

Мета статті – визначити нормативно-правове поле регулювання післядипломної освіти в Україні в другій половині XX – на початку XXI ст. Досягнення цієї мети передбачає виконання низки завдань: висвітлити сутність категорії «післядипломна освіта»; проаналізувати нормативно-правові документи, що забезпечують формування післядипломної освіти в Україні.

Методи дослідження: конкретнопошукові (теоретичний аналіз, синтез, систематизація чинних нормативно-правових документів) і метод теоретико-структурного уточнення понятійного апарату.

Виклад основного матеріалу. Історичні корені процесу підвищення професійного рівня педагогічних працівників сягають у глибоку давнину. Аналізуючи еволюцію

радянського законодавства та його подальше використання після отримання незалежності Україною, пересвідчуємося, що Закон України «Про правонаступництво», який було ухвалено Верховною Радою України 12 вересня 1921 року, став важливим освітнім інструментом, продемонстрував, що правовий контекст освіти неодноразово оновлювався [2].

Відтак 1922 року було ухвалено перший нормативно-правовий документ про освіту в УСРР «Кодекс законів про народну освіту УСРР», який був досить громіздким і складався з 4 книг і всього налічував 767 статей. У подальші роки до цього Закону вносилися певні зміни й доповнення. Наприклад, 1926 року було ухвалено постанову «Про зміну розділу 2-го, частини 2-ї, книги 3-ї Кодексу законів про народну освіту УСРР»; 1933 року Кодекс доповнено розділом «Про аспірантуру» та інше [2, с. 17-18].

У період від 1956 по 1988 рр. тривав процес другої кодифікації українського радянського законодавства. Розпочався цей період від ухвалення Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» 24 грудня 1958 року, що був у силі до 1 січня 1974 року. Цей Закон був комплексним і відзначався певним ступенем реформаторського підходу. Він мав преамбулу та розділи, що стосувалися середньої школи, професійно-технічної освіти, середньої спеціальної освіти та вищої освіти. Загальний обсяг тексту закону становив 42 статті. Основні акценти в Законі були зосереджені на ідеологізацію освіти, на «марксистсько-ленінське учення», «соціалізм», «будівництво комунізму» [2]. Однак Закон також включав значну кількість положень, реалізація яких сприяла підготовці висококваліфікованих фахівців для народного господарства, науки, культури та інших сфер. На 17 квітня 1959 року перша сесія Верховної Ради Української РСР п'ятого скликання ухвалила Закон УРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» [4, с. 285]. Цей Закон було ухвалено Верховною Радою УРСР повністю відповідно до Закону СРСР від 24 грудня 1958 року. Він мав таку ж структуру, як і союзний освітній Закон (розділ I. Про середню школу, розділ II. Про професійно-технічну освіту, розділ III. Про середню спеціальну освіту, розділ IV. Про вищу освіту), але поділявся на 55 статей.

У доповненому Законі від 17 квітня 1959 р. «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» у розділі IV «Про вищу освіту», статті 43, зазначалося: «Поліпшити підготовку вчителів у педагогічних інститутах; розширити підготовку вчителів для початкових шкіл, маючи на увазі в дальшому повністю завершити перехід на комплектування всіх шкіл учителями з вищою освітою; організувати підготовку вчителів з агрономії, тваринництва, техніки та інших спеціальних дисциплін; підвищити науково-теоретичний рівень викладання в педагогічних інститутах; посилити значення виробничої і педагогічної практики в підготовці вчителів. Приймати до педагогічних вузів, як правило, осіб, які мають стаж практичної роботи, особливо досвід роботи з дітьми» [5, с. 300].

28 червня 1974 р. сесія Верховної Ради УРСР восьмого скликання ухвалила Закон УРСР «Про народну освіту» [2; 5], який складався з преамбули і XIV розділів, серед яких у розділі X «Підготовка педагогічних кадрів. Педагогічна діяльність. Професійні права і обов'язки працівників народної освіти», статті 69 «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників» безпосередньо говорилося про систему підвищення кваліфікації вчителів: «Підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється у вищих навчальних закладах, інститутах удосконалення вчителів, інститутах підвищення кваліфікації, в науково-дослідних закладах, на передових підприємствах, а також на курсах підвищення кваліфікації. Підготовка керівних працівників середніх загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних, середніх спеціальних та інших навчальних закладів здійснюється з числа осіб з вищою освітою і досвідом педагогічної роботи. Проведення заходів по вдосконаленню професійних знань педагогічних працівників здійснюється відповідними органами народної освіти» [5, с. 508]. Водночас варто

зазначити, що Закон УРСР «Про народну освіту» був не менш ідеологізований, як і попереднє освітнє законодавство.

Згодом Закон УРСР «Про народну освіту» (від 28 червня 1974 р.) втратив чинність через ухвалення 23 травня 1991 р. Верховною Радою УРСР нового Закону УРСР «Про освіту» [12], який став першим реальним кроком до становлення й розвитку системи післядипломної освіти, у нормах якого вперше в незалежній Україні післядипломну підготовку (стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) було включено до системи освіти та надано тлумачення цього терміна, який став базовим визначенням післядипломної освіти, що полягає у спеціалізованому підвищенні кваліфікації та професійної підготовки особи, що включає у себе поглиблення, розширення та оновлення її фахових знань, навичок і вмінь або отримання нової професії чи спеціальності, виходячи з попереднього освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Також було встановлено перелік освітніх установ, що належать до сфери післядипломної освіти, це саме: академії, інститути (центри) для підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсові комбінати. Серед них також були підрозділи закладів вищої освіти (філіали, факультети, відділення та інші), професійно-технічні навчальні заклади та науково-методичні центри, що спеціалізуються на професійно-технічній освіті.

Отже, цей Закон заклав фундамент функціювання та розвитку післядипломної освіти та став основою для розроблення відомчих нормативних актів системи державного управління, спрямованих на розроблення та впровадження моделей додаткової професійної підготовки фахівців.

У Законі України «Про вищу освіту» (2002 рік) було уточнено визначення післядипломної освіти та додано, що цей тип освіти сприяє неперервності та послідовності навчального процесу, а також надає докладні роз'яснення щодо його складових елементів.

У контексті освіти, зокрема в педагогічному, це визначення було уточнене у формі дефініції післядипломної педагогічної освіти (ППО). За цим тлумаченням, ППО вважається сферою освіти для дорослих, що забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь і навичок педагогічних, науково-педагогічних та управлінських кадрів у сфері освіти. Це досягається за допомогою підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування, використовуючи сучасні технології й передові наукові та практичні досягнення [8].

Законодавчими орієнтирами для системи післядипломної освіти стали й нормативні документи, що містять концептуальні положення щодо розвитку освіти в Україні: «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національна доктрина розвитку освіти», «Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2020 роки», положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації стосовно окремих галузей народного господарства.

У «Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 року) визначення післядипломної освіти було уточнено, визначено її суспільне призначення та можливі напрямки реформування. Зокрема зазначалося, що післядипломна освіта спрямована на глибоке розширення професійних знань і навичок у певній спеціальності, отримання нового рівня кваліфікації, досягнення наукового ступеня або освоєння нової професії, засновані на попередньому освітньому рівні та вже набутому практичному досвіді. Ця форма навчання має за мету задовольняти особисті прагнення громадян до постійного підвищення професійного рівня відповідно до вимог ринку праці, а також є засобом соціального захисту, враховуючи потреби суспільства та держави у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях [3].

2002 року було ухвалено Концепцію розвитку післядипломної освіти в Україні, в якій окреслюються мета, завдання, зміст, організаційні форми і структура управління

післядипломною освітою, організаційні заходи щодо забезпечення розвитку післядипломної освіти [6].

Додаткове завдання до модернізації післядипломної освіти згідно з курсом України до євроінтеграції внесла Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2020 роки. Спрямованість розвитку освіти в Україні акцентується на розширенні доступу населення до освітніх можливостей та включенні України у європейський освітній простір. Один із методів вирішення завдань освітньої реформи полягає у створенні ефективної системи підготовки та перепідготовки педагогічних і науково-педагогічних фахівців, їх атестації та професійного підвищення.

За думкою Г. Артюшина, на державному рівні визначено загальні принципи функціювання та розвитку післядипломної освіти в Україні. Проте відсутні чіткі стандарти професійної кваліфікації, відсутня конкретизація цілей, змісту, форм, методів реалізації цієї освіти, а також координація між різними центрами післядипломного навчання є недостатньою. Саме тому в останні роки можна спостерігати тенденцію до впровадження положень, що стосуються підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації у різних сферах професійної діяльності, зокрема: «Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців», «Положення про єдиний порядок підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників державних підприємств, установ і організацій», «Положення про порядок підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців у сфері цивільного захисту» тощо [1, с. 118].

Правове підґрунтя розвитку системи післядипломної освіти визначають і Указ Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 р., № 344/2013, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» від 14 серпня 2013 р., № 1176.

Згідно з Указом Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року № 344/2013 для досягнення стабільного розвитку та впровадження нових якісних змін у національній системі освіти слід здійснити такі заходи в післядипломній освіті:

– удосконалення нормативно-правового забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти, розроблення стандартів для післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на модернізацію системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників освітніх закладів;

– реалізація сучасних методів професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти;

– забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів, що відповідає вимогам реформування системи освіти та викликам сучасного суспільного розвитку [11].

Пріоритетною метою є розгляд доцільності ухвалення Закону України «Про післядипломну освіту», який уже має розроблений проєкт, що реалізує План заходів для впровадження положень Стратегії державної кадрової політики на період 2012–2020 років. Цей проєкт був затверджений Указом Президента України від 23 квітня 2013 року, № 229 [3]. Основна мета Закону полягає в установленні правових, економічних, організаційних та інших засад функціювання системи післядипломної освіти, створення умов для розвитку ефективної системи неперервної освіти громадян, що передбачає професійне вдосконалення та особистісний розвиток упродовж усього життя, а також задоволення потреб суспільства й держави у кваліфікованих кадрах.

Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти має найбільш структурований підхід, оскільки вона визначає ключові принципи такого розвитку: забезпечення

неперервності; поєднання національних освітніх традицій та міжнародного досвіду; гнучкість для адаптації до змін у суспільстві та прогнозування; упровадження інновацій. Крім того ця концепція визначає мету, основні завдання та соціально-педагогічні передумови для забезпечення неперервного розвитку педагогічної освіти.

Закони України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014) закладають відповідні основні зміни для повного впровадження освітньої реформи вищої школи, зокрема в системі післядипломної освіти.

Згідно зі статтею 60 Закону України «Про вищу освіту» [10] післядипломна освіта визначається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи. Це досягається через поглиблення, розширення та оновлення професійних знань, умінь і навичок або через отримання нової професії або спеціальності на основі раніше здобутого рівня освіти та практичного досвіду. У межах цього Закону також передбачено, що післядипломна освіта може включати здобуття другої (наступної) вищої освіти, яке означає отримання ступеня бакалавра (магістра) в іншій спеціальності на базі вже здобутої вищої освіти не нижче рівня бакалавра, а також наявного практичного досвіду.

У Законі України «Про освіту» [12] згідно зі статтею 18 післядипломна освіта є складовою освіти дорослих. Вона передбачає набуття нових і вдосконалення раніше здобутих компетентностей на основі вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової попередньої освіти та практичного досвіду.

Післядипломна освіта включає такі складові:

1. Спеціалізація – це профільна спеціалізована підготовка, спрямована на набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, які мають специфічні особливості в межах обраної спеціальності.
2. Перепідготовка – це освіта для дорослих, спрямована на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професіями.
3. Підвищення кваліфікації – це процес, під час якого особа здобуває нові навички або вдосконалює раніше набуті компетентності в межах своєї професійної діяльності або певної галузі знань.
4. Стажування – це набуття практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у конкретній професійній діяльності або в певній галузі знань.

Запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» стало важливим кроком для вдосконалення освітнього процесу в Україні. Ця концепція, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 року № 903, визначила шляхи та пріоритети реформування середньої освіти, спрямовані на покращення якості навчання та підготовки молодого покоління до сучасного життя та професійного розвитку.

Однією з ключових складових реалізації цієї концепції є вдосконалення системи педагогічної освіти. 2018 року була ухвалена Концепція розвитку педагогічної освіти, яка має на меті формування нових підходів до підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників. Особлива увага приділяється створенню альтернативних моделей професійного та особистісного розвитку для педагогів, що відповідають сучасним вимогам та тенденціям в освіті.

У сучасних умовах реформ в Україні особливо актуальною стає модернізація післядипломної освіти, зокрема педагогічної. Згідно з оцінками ЮНЕСКО педагогічна післядипломна освіта є важливим елементом системи освіти, який дозволяє фахівцям постійно поновлювати й поглиблювати свої знання та навички. Новий підхід до функціювання цієї системи вимагає від навчальних закладів зосередитися на розробленні та впровадженні інноваційних програм і методик, спрямованих на розвиток педагогічної компетентності та підготовку висококваліфікованих фахівців.

Визнано, що ключовою методологічною основою післядипломної освіти є концепція неперервної освіти, яка є стратегічною для численних цивілізованих країн.

Основні принципи цієї концепції включають системність, неперервність, індивідуалізацію навчання, фундаменталізацію, гуманізацію та гуманітаризацію освіти. Ці принципи визначають курс на розвиток педагогічної освіти в Україні та сприяють підготовці кваліфікованих педагогічних працівників, які відповідають вимогам сучасної освітньої парадигми та викликам суспільства.

Висновки. Підсумовуючи, можемо констатувати, що проблема підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогів упродовж тривалого періоду розглядалася переважно з погляду організаційних аспектів і недостатньо досліджувалася в теоретичному вимірі. Лише на початку 90-х років дослідники почали звертати увагу на теоретичні основи підвищення кваліфікації освітніх працівників. Упродовж незалежних років України система післядипломної педагогічної освіти пройшла активний етап розвитку, що відображається в значущих змінах на рівні інституційної організації, управління, кадрового забезпечення, змісту, технологій та методик, а саме: післядипломну підготовку (стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) на законодавчому рівні було включено до системи освіти; змінилася стратегія в роботі з педагогічними кадрами, підвищення кваліфікації набувало характеру диференціації, різнорівневості, альтернативності. Відбулася трансформація інститутів післядипломної освіти з ідеологічним спрямуванням у гнучкі регіональні центри розвитку освіти, що дало можливість подолати ідеологічний характер радянського періоду і перейти до системного забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів та науково-методичного супроводу реформування освіти на всіх її етапах. Формування законодавчої політики в Україні потребує подальших наукових досліджень, як-от: з'ясування відповідності української нормативно-правової бази міжнародним стандартам.

Список використаних джерел:

1. Артюшин Г. Нормативно-правове регулювання системи перепідготовки та підвищення кваліфікації цивільних та військових кадрів в Україні. *Вісник НТУУ "КПІ"*. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 3'2009. С. 116–122.
2. Гончаренко В. Д. Кодифікація законодавства України про освіту (1920–1970-ті рр.). *Юридичний науковий електронний журнал.* Запоріжжя, 2022. № 2. С. 16–21. URL: http://www.lsej.org.ua/2_2022/2_2022.pdf
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text.
4. Збірник законів Української РСР і указів Президії Верховної Ради Української РСР 1938-1973: у 2 т. / упорядник З. К. Калінін, за ред. Я. Я. Колотухи, Ф. Г. Бурчака. Київ: Політвидав України, 1974. Т. 1. 739 с.
5. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упорядник О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2003. 766 с.
6. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. *Освіта України*. 2002. № 36. С. 4–6.
7. Крисюк С. В. До питання періодизації історії післядипломної освіти педагогічних кадрів України. *Педагогіка і психологія.* Київ, 1995. № 1 (6). С. 114–118.
8. Олійник В., Кириченко М., Отич О., Сорочан Т., Бондарчук О., Діденко Н., Сергеєва Л., Сидоренко В., Клокар Н., Скрипник М. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови нової української школи. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710171/1/УМО%20-%20наукова%20стаття%20до%20Ювілейного%20видання%20НАПН%20України%20(1).pdf.
9. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text.
10. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

11. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. *Офіц. вісн. Президента України.* 2013. № 17. С. 550.
12. Про освіту: Закон УРСР від 04.06.1991 р. URL: https://npu.edu.ua/images/file/nmc/Про_освіту.pdf
13. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.
14. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2001. Випуск 3. С. 55–68.

References:

1. Artiushyn, H. (2009). Normatyvno-pravove rehuliuvannia systemy perepidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii tsyvilnykh ta viiskovykh kadriv v Ukraini [Regulatory and legal regulation of the system of retraining and advanced training of civilian and military staff in Ukraine]. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*, 3, 116–122 [in Ukrainian].
2. Honcharenko, V. D. (2022). Kodyfikatsiia zakonodavstva Ukrainy pro osvitu (1920–1970-ti rr.) [Codification of Ukrainian legislation on education (1920s-1970s)]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal,* 2, 16–21. Retrieved from http://www.lsej.org.ua/2_2022/2_2022.pdf [in Ukrainian].
3. State national program "Education" ("Ukraine of the 21st century"), Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 3, 1993 No. 896. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text. [in Ukrainian].
4. Kalinin, Z. K. (Ed.). (1974). Zbirnyk zakoniv Ukrainskoi RSR i ukaziv Prezydii Verkhovnoi Rady Ukrainskoi RSR 1938-1973 [Collection of Laws of the Ukrainian SSR and Decrees of the Presidium of the Supreme Soviet of the Ukrainian SSR 1938-1973]. (Vol. 1). Kyiv: Politvydav Ukrainy [in Ukrainian].
5. Liubar, O. O. (Ed.). (2003). Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky [History of the Ukrainian School and Pedagogy]. Kyiv: T-vo «Znannia» [in Ukrainian].
6. Kontseptsiia rozvytku pisliadyplomnoi osvity v Ukraini [The concept of postgraduate education development in Ukraine]. (2002). *Osvita Ukrainy,* 36, 4–6 [in Ukrainian].
7. Krysiuk, S. V. (1995). Do pytannia periodyzatsii istorii pisliadyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv Ukrainy [On the Periodization of the History of Postgraduate Education of Pedagogical Staff in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1 (6), 114–118 [in Ukrainian].
8. Oliinyk, V., Kyrychenko, M., Otych, O., Sorochan, T., Bondarchuk, O., Didenko, N., Serheieva, L., Sydorenko, V., Klokar, N., & Skrypnyk, M. Problemy i perspektyvy rozvytku pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh rozbudovy novoi ukrainskoi shkoly [Problems and Prospects for the Development of Postgraduate Pedagogical Education in the Context of Building a New Ukrainian School]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/710171/1/UMO%20-%20naukova%20stattia%20do%20Iuvileinoho%20vydannia%20NAPN%20Ukrainy%20(1).pdf. [in Ukrainian].
9. The procedure of in-service training of teaching and research-pedagogical staff, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August 21, 2019 No. 800. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-p#Text [in Ukrainian].
10. On higher education, Law of Ukraine dated July 1, 2014. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
11. On the National Education Development Strategy in Ukraine for the period until 2021, Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013 No. 344/2013. *Official Gazette of the President of Ukraine,* 17, 550 [in Ukrainian].
12. On education, Law of the Ukrainian SSR dated June 4, 1991. Retrieved from https://npu.edu.ua/images/file/nmc/Pro_osvitu.pdf [in Ukrainian].
13. On education, Law of Ukraine dated September 5, 2017. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].
14. Tytarenko, I. (2001). Fakhove vdoskonalennia vchytelia v systemi pisliadyplomnoi osvity: teoretychnyi aspect [Professional development of teachers in the system of postgraduate education: theoretical aspect]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3, 55–68 [in Ukrainian].

Stynska V. V.,
orcid.org/0000-0003-0555-3205
Prokopiv L. M.,
orcid.org/0000-0001-8661-510X
Vasilishyn N. B.,
orcid.org/0009-0000-4287-7300

LEGAL REGULATION OF THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX – EARLY XXI CENTURY)

The article deals with the problem of regulatory and legal regulation of postgraduate education in Ukraine in the second half of the twentieth – early twenty-first century. The purpose of the article is to determine the legal framework for regulating postgraduate education in Ukraine in the second half of the twentieth - early twenty-first century.

The article analyzes the evolution of the legislative formation of the system of postgraduate education in Ukraine during the second half of the twentieth and early twenty-first centuries, namely: The Law of the USSR "On Strengthening the Relationship of School with Life and on the Further Development of the System of Public Education in the USSR" (1958); Laws of the Ukrainian SSR ("On Strengthening the Relationship of School with Life and on the Further Development of the System of Public Education in the Ukrainian SSR" (1959), "On Public Education" (1974), "On Education" (1991)); "State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century")" (1993), "National Doctrine of Education Development", Law of Ukraine "On Higher Education" (2002); Concept of Postgraduate Education Development in Ukraine (2002); Concept of the State Program of Education Development for 2006-2020 (2006), National Strategy for Education Development in Ukraine for the period up to 2021 (2013), Concept of Continuing Pedagogical Education Development (2013).); Laws of Ukraine "On Higher Education" (2014), "On Education" (2017); Concept of Development of Pedagogical Education (2018).

It is concluded that only in independent Ukraine postgraduate training (internship, clinical residency, advanced training and retraining) was included in the education system at the legislative level. The strategy of working with teaching staff changed and advanced training acquired the character of differentiation, multilevel and alternative. The interpretation of this term provided, which became the basic definition of postgraduate education, which means specialized improvement of education and professional training of a person through deepening, expanding and updating their professional knowledge, abilities and skills or obtaining another profession, specialty on the basis of previously acquired educational and qualification level and practical experience.

Key words: legislation, regulatory and legal regulation, system of postgraduate education, Ukraine, second half of the twentieth - early twenty-first century.

Дата надходження статті: 25.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Потапчук Т. В.

УДК 378.046-021.68:80 (477.7)
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.429

***Товканець О. С.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4438-0167

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено питанням удосконалення післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти відповідно до сучасних вимог освітньої галузі. З'ясовано, що важливою передумовою для здійснення реформи освіти є високий рівень професійної кваліфікації директорів закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано важливість для вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації директорів шкіл звернення та врахування особливостей набутого педагогічного досвіду організації цих процесів. Розглянуто основні історичні етапи та визначено особливості розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти.

Здійснений історико-педагогічний аналіз організаційно-змістовних основ процесу підвищення кваліфікації директорів шкіл засвідчив, що досліджуваний процес формувався під впливом історичних умов становлення та розвитку системи освіти. Підвищення кваліфікації директорів шкіл на початку 50-тих років XX століття мало непостійний, епізодичний характер щодо залучення курсів як основної форми післядипломної освіти педагогів. Проте поступово, упродовж другої половини XX століття, накопичено значний досвід організації професійного вдосконалення керівних педагогічних кадрів. Процес підвищення кваліфікації директорів шкіл набуває централізованого характеру, реалізується науково-методична діяльність установ підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що спрямована на оптимізацію структури професійного вдосконалення педагогів. Розвиток післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів та її особливості на різних історичних етапах значною мірою залежали від зміни соціально-політичних, економічних та інших умов, а також потреб функціювання освітньої галузі. За рахунок еволюційних змін наприкінці 80-х років XX століття у сфері післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти утворилася цілісна система. Упродовж 32 років незалежної української держави післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти набула варіативної структурованості, залученості до безпосередньої освітньої практики, що сприяє реалізації індивідуальних стратегій становлення й розвитку особистості директора закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта, перепідготовка, підвищення кваліфікації, директори шкіл, керівні педагогічні кадри, керівники закладів загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. На тлі євроінтеграційного напрямку розвитку українського суспільства відбувається глибоке реформування освітньої галузі. Одним з основних завдань реформування стає модернізація шкільної освіти в Україні, що детермінує питання вдосконалення системи професійного розвитку педагогічних кадрів відповідно до сучасних освітніх вимог. Концепція «нової української школи» передбачає управління школою керівниками нового формату, що здатні ухвалювати стратегічні управлінські рішення, ініціативно та творчо підходити до виконання управлінських функцій, забезпечувати розвиток педагогічного колективу й самовдосконалення, що актуалізує проблему професійного розвитку керівників (директорів) закладів загальної середньої освіти [5].

Соціально та педагогічно організованим процесом, на який покладено завдання професійного розвитку, є післядипломна освіта – «спеціалізоване вдосконалення освіти

[*] © *Товканець О. С.*

та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду» [7]. Тобто, виходячи з наведеного, основні цілі післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти полягають у задоволенні потреб освітнього менеджера та суспільства у професійних освітніх послугах, підготовці кваліфікованих педагогічних працівників, здатних на високому професійному рівні забезпечувати освітні потреби суспільства.

Аналіз досліджень. Здійснений аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що вченими (О. Гришнова, І. Каленюк, О. Куклін, В. Куценко, В. Новіков, Л. Паращенко, М. Холявко, Л. Цимбал, Л. Яременко та інші) вже розглядалися питання впливу цивілізаційних зрушень на розвиток освіти. Над питаннями підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів працювали такі науковці, як Є. Березняк, В. Бондар, В. Гриньова, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Н. Жук, І. Зязюн, О. Нікітін, Н. Коломінський, Л. Карамушка, А. Кудрявцева, В. Маслов, Т. Сорочан, А. Серняк, Д. Швець та ін.

Попри значну зацікавленість науковців проблемами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів процеси підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів потребують постійного вдосконалення, що, на нашу думку, має відбуватись з урахуванням особливостей розвитку післядипломної освіти на різних історичних етапах.

Мета статті – проаналізувати особливості перепідготовки керівників закладів загальної середньої освіти України в різні періоди становлення й розвитку післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Позитивні зміни в сучасній школі не можливі без інтенсифікації процесів управління закладом освіти. На сьогодні все більше уваги приділяється питанням відповідності професійних компетентностей керівників закладів загальної середньої освіти тим вимогам, що ставляться до управління сучасною освітньою установою. У зв'язку з цим набуває актуальності завдання з підготовки керівників нового типу, що володіють системним інноваційним мисленням, інформаційними технологіями, діловою ініціативою, здатні забезпечити досягнення поставленої мети.

Удосконалення необхідних професійних компетентностей керівника закладу освіти можливо здійснити на основі підвищення його кваліфікації. У зв'язку з цим важливою проблематикою залишається вирішення питань організації післядипломної освіти керівників закладів освіти, методичного та інформаційного забезпечення управлінської діяльності, нормативів оплати праці, справедливого підходу до атестації тощо. Студіювання наукової літератури та публікацій, що присвячені вдосконаленню педагогічної освіти керівних педагогічних кадрів, наводить на думку про потребу вдосконалення системи їх підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Вирішення цього завдання потребує пошуку нових форм і методів професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, що базуються на традиціях вітчизняної системи освіти, педагогічних інноваціях, передовому міжнародному досвіді.

В «Інчхонській декларації та ЦУР 4 – Освіта 2030: Рамкова програма дій щодо здійснення мети 4 у галузі сталого розвитку» всесвітнього форуму з питань освіти 2015 року задекларовано потребу активного розвитку до 2030 року неперервної освіти педагогічних кадрів на глобальному й регіональному рівнях, що має призвести до значного збільшення кількості висококваліфікованих учителів [1]. На нашу думку, вимога сучасності щодо активного розвитку неперервної педагогічної освіти значною мірою стосується й післядипломної освіти керівників закладів освіти. Адже від рівня професійної готовності освітніх менеджерів до запровадження змін шкільної освіти залежить ефективність реформи та якість навчання молоді.

Не можна заперечувати той факт, що професіоналізм керівника закладу загальної середньої освіти безпосередньо пов'язаний зі здатністю виконувати управлінські функції.

Для ефективного управління закладом освіти в його керівника має бути розвинений комплекс професійних компетентностей на основі знань і практичних навичок у різних сферах діяльності – педагогічній, психологічній, економічній, управлінській, інформаційній, контрольно-ревізійній, комунікативній тощо. Отже, це визначає потребу проведення спеціальної менеджерської підготовки щодо розвитку й формування професійних компетентностей керівника ЗЗСО у процесі післядипломної освіти.

Післядипломна освіта педагогічних кадрів, яка на сьогодні склалася в Україні, є результатом тривалого історичного розвитку системи освіти. Позитивний педагогічний досвід цього розвитку становить особливий науковий інтерес щодо його використання у процесі реформування освітньої галузі.

Дослідження питань розвитку такого соціального явища, як професійний розвиток педагогів, засвідчило, що перепідготовці та підвищенню кваліфікації педагогічних працівників приділялась увага з того моменту, як система освіти виокремилась як соціальний інститут. На сьогодні існує чимало підходів до періодизації розвитку підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Однак їх поєднує єдина думка, що інтенсифікація розвитку відбувалася в періоди, коли виникала потреба в підготовці відповідних для освітньої галузі педагогічних кадрів.

Виходячи з цих обставин розглянемо історію становлення та розвитку підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів у площині формування в них управлінських якостей на основі знань у різних сферах діяльності – педагогічній, психологічній, економічній, управлінській, інформаційній, контрольно-ревізійній, комунікативній тощо – на основі аналізу найважливіших історичних етапів, що визначили потребу та спрямованість удосконалення їх професійної майстерності.

Л. Сігаєва вказує на широку й різнобічну практику в освіті дорослих, що відбувалась у ХХ столітті. На її думку, потужним стимулом для розвитку теорії освіти й навчання дорослих були намагання ліквідувати масову малописьменність і неписьменність дорослих; утворення системи освіти; створення вищої та професійно-технічної школи, інститутів професійної освіти тощо [10]. Чергова потреба в розбудові системи освіти виникла й після закінчення Другої світової війни та була продиктована потребою відновлення економічного та промислового сектору країни. Масштабне будівництво промислових об'єктів вимагало підготовки значної кількості різноманітних професійних кадрів. Поряд із цим рівень освіти дорослого населення в період 50-тих років ХХ століття перебував на вкрай низькому рівні, що вимагало здійснення додаткових освітніх заходів серед дорослих [10].

Прискорена розбудова освітньої галузі призвела до виникнення дефіциту педагогічних кадрів, зокрема й серед керівного складу шкіл, що стало причиною призначення на педагогічні та керівні педагогічні посади осіб без педагогічної освіти й досвіду управлінської діяльності. Як зазначає Н. Матвеєва, у цей період першочерговим завданням відділів народної освіти було подолання гострої нестачі вчительських кадрів [4]. Так, Положенням про єдину систему підвищення кваліфікації учителів та працівників народної освіти 1948 року передбачалась організація системної роботи над підвищенням ідейно-політичного, загальноосвітнього та фахового рівня учителів і працівників народної освіти відповідно до вимог системи освіти [6].

До прикладу, згідно з архівними матеріалами, на курсах директорів шкіл, які відбувались у 1952–1953 навчальному році в Кам'янець-Подільському обласному інституті вдосконалення кваліфікації вчителів, здійснювались заняття з ліквідації малописьменності та неписьменності дорослих, патронування дітей-сиріт, складання шкільного бюджету й кошторису, ремонту шкіл, організації профспілкової роботи в школі. Включення занять із наведеною тематикою до змісту курсової підготовки директорів шкіл обґрунтовувалось відсутністю, особливо в новопризначених директорів шкіл, досвіду управлінської роботи, що потребувало надання їм інструктивних вказівок із цих напрямків роботи [9, с. 6].

Значне посилення уваги до питань організації управління освітою та внутрішньошкільного управління, що почалось від другої половини XX століття, активувало процес формування категорійно-понятійного апарату в галузі управління освітою. У цей час, як зазначає Г. Калініна, у практичну управлінську діяльність керівників закладів освіти та зміст курсів підвищення їх кваліфікації активно впроваджуються такі управлінські поняття, як «організація, облік, організація обліку, управлінські завдання, організаційно-методичні завдання, колективна розробка методичних питань, методична робота, перепідготовка, підвищення кваліфікації, самокурси, план роботи школи, педрада, управління вихованням, управління навчанням, контроль, планування, організаційні питання, організаційні поточні питання, матеріально-фінансові питання, кошторис школи, колектив, формування колективу, керівництво, контроль і керівництво, звіти, навчально-виховна робота, шкільний колектив, учнівське самоврядування» [2].

У 50-60-ті роки XX століття в усіх загальноосвітніх школах запроваджувалось політехнічне навчання, що передбачало обов'язкове поєднання поглиблення знань учнів із загальноосвітніх предметів та практичної праці. Перехід до політехнізації школи призвів до активізації процесів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема й керівників шкіл. Ці роки також характеризуються подальшим розвитком ідеї диференціації змісту підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням їх досвіду, стажу, інтересів і потреб. У процес курсової підготовки директорів шкіл включалися курси з поглибленого вивчення дисциплін, пов'язаних із політехнічною освітою, проводяться проблемні курси та семінари. До курсової підготовки залучаються провідні діячі науки та різних галузей народного господарства.

Упродовж 70–80-тих років XX століття постійно почали зростати професійні вимоги до директорів шкіл, що насамперед було пов'язано з обранням курсу на завершення переходу до загальної середньої освіти молоді, що передбачало перехід шкіл на нові навчальні плани й програми. Зазначений перехід розпочався з ухвалення владної постанови від 20.07.1972 № 463 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи» [3, с. 328]. Важливим документом, яким запроваджувалось наукове управління закладами освіти, був наказ Міністерства освіти УРСР від 28.11.1973 № 266 «Про поліпшення внутрішкільного керівництва і контролю в загальноосвітніх школах Української РСР». У цьому наказі наголошувалось на негативних тенденціях у процесі підвищення кваліфікації директорів шкіл, їх курсова перепідготовка називається малоефективною: «Тематика і зміст курсової перепідготовки не завжди відбиває сучасні вимоги до управління загальноосвітньою школою, нового змісту середньої освіти. Незадовільно вивчається і поширюється кращий досвід управління школою» [8, с. 8–13]. Також у наказі йшлось про незадовільну роботу багатьох директорів шкіл, які некваліфіковано здійснюють внутрішкільне управління та контроль. Недоліки в роботі директорів шкіл пов'язувались із послабленням вимог районних, міських обласних відділів народної освіти до директорів шкіл, призначенням на адміністративні посади осіб без організаторських здібностей, досвіду роботи та належної підготовки. Також ішлося про незадовільну роботу з резервом керівних кадрів, недостатнє вивчення індивідуальних і ділових якостей кандидатів до зарахування в резерв, вивчення ними дисциплін, пов'язаних з управлінням закладом освіти тощо [8, с. 8–13]. Для виправлення негативної ситуації, що склалась в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами, серед іншого завідувачам обласних, районних і міських відділів народної освіти наказувалося поліпшити добір, розстановку та виховання керівних педагогічних кадрів загальноосвітніх шкіл; у кожному районі переглянути та поповнити резерв керівних педагогічних кадрів; розробити чіткі плани їх теоретичної та практичної підготовки до роботи на керівних посадах, вивчати та впроваджувати кращий досвід керівництва школою тощо. Разом із тим Центральному та обласним інститутам удосконалення вчителів наказувалось здійснити заходи

з поліпшення курсової перепідготовки директорів шкіл. Особливу увагу рекомендувалось звернути на глибоку їх теоретичну і практичну підготовку. Завершити до 1 червня 1974 року розроблення нових планів і програм перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів шкіл [8].

Дослідження історичних етапів розвитку системи підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів засвідчило, що на початку 80-х років ХХ століття вона була повністю сформована, що дозволяло визначити шляхи її подальшого вдосконалення відповідно до соціальних процесів, що відбувались в суспільстві. Однак слід відзначити, що навчальні плани курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників загалом і, зокрема, керівних педагогічних кадрів як і раніше залишалися досить заідеологізованими. Ідеологічній підготовці керівних педагогічних кадрів шкіл у процесі підвищення їх кваліфікації відводилась досить значна кількість годин, що не могло не впливати на якість їх готовності до управління закладом освіти. Також можна відзначити, що в аналізований період підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема й директорів шкіл, сприймалося як опанування ними передового досвіду роботи. Увага акцентувалась на вивченні та відтворенні таких елементів, як методи, прийоми, способи, методики тощо. Водночас незначна увага приділялась освоєнню загального задуму передового досвіду роботи. У досліджуваний період створюються централізовані спеціальні установи підвищення кваліфікації, призначенням яких була оптимізація та наукове управління процесами професійного розвитку педагогічних, зокрема й керівних, педагогічних кадрів, проводяться наукові дослідження за проблематикою, пов'язаною з управлінням закладом освіти.

Однак до 1991 року у професійному розвитку керівників пріоритетним напрямком залишалась ідеологічно-комуністична підготовка, використовувався авторитарний підхід до навчання на курсах підвищення кваліфікації, що не дозволяло належним чином і повною мірою розкривати потенціал директорів шкіл.

Упродовж першого десятиліття існування незалежної української держави ухвалюється низка нормативно-правових актів, що регулюють розвиток національної системи освіти. Це зумовлює зміни в організації діяльності закладів освіти, що призвело до зростання професійних вимог до їх керівників і спричинило зміни в організації післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів.

На початку 90-х років ХХ століття відбувається пошук нових шляхів для професійної підготовки освітян. Так 1992 року на базі Центрального інституту вдосконалення вчителів, який ліквідовувався, створюється Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти. На створений інститут покладались завдання головного навчального та науково-методичного центру неперервного підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти й науково-методичного координаційного центру закладів післядипломної освіти [11].

Інтеграція України до європейського освітнього простору призвела до відповідних змін у структурі та змісті освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації, основними принципами якого стають перманентність, сенситивність, спадкоємність, інтерактивність, рефлексивність, самоосвіта тощо.

Систему підвищення кваліфікації керівних педагогічних кадрів на сучасному етапі впродовж останніх 32 років після здобуття Україною незалежності можна схарактеризувати як таку, що має варіативну структуру, залученість до безпосередньої освітньої практики, а також таку, що сприяє реалізації індивідуальних стратегій становлення та розвитку особистості директора закладу загальної середньої освіти.

До важливих засобів забезпечення вдосконалення неперервності процесу розвитку професійних компетентностей директора закладу загальної середньої освіти у процесі підвищення кваліфікації можна віднести такі: а) аналіз та обговорення у процесі навчальних занять найбільш актуальних управлінських проблем, спільний пошук шляхів їх вирішення; б) увага до компетентнісного підходу у плануванні навчального процесу;

в) потреба особистого управлінського професійного досвіду слухачів у процесі занять; г) підвищення суб'єктності в пізнавальній діяльності до, під час і після проходження навчання на курсах підвищення кваліфікації; д) партнерський на заміну авторитарному стиль взаємодії педагогів і слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Висновки. Загалом здійснений історико-педагогічний аналіз організаційно-змістовних основ процесу підвищення кваліфікації директорів шкіл засвідчив, що досліджуваний процес формувався під впливом конкретноісторичних умов становлення та розвитку системи післядипломної освіти. Підвищення кваліфікації директорів шкіл на початку 50-х років XX століття мало непостійний, епізодичний характер щодо проведення курсів як основних форм післядипломної освіти педагогів. Проте поступово, упродовж другої половини XX століття, накопичено значний досвід організації професійного вдосконалення керівних педагогічних кадрів, процес підвищення кваліфікації директорів шкіл набуває централізованого характеру, реалізується науково-методична діяльність спеціальних установ підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, спрямована на оптимізацію структури професійного вдосконалення педагогів. Здійснюються наукові дослідження в галузі управління закладами освіти. Розвиток післядипломної освіти керівних педагогічних кадрів та її особливості на різних історичних етапах значною мірою залежали від зміни соціально-політичних, економічних та інших умов, а також потреб функціонування освітньої галузі. За рахунок еволюційних змін наприкінці 80-тих років XX століття післядипломна освіта керівників закладів загальної середньої освіти функціювала як цілісна система. Упродовж останніх років розвитку післядипломної освіти керівників закладів загальної середньої освіти за часів незалежної української держави вона набула варіативної структурованості, залученості до безпосередньої освітньої практики, а також такої форми, що сприяє реалізації індивідуальних стратегій становлення та розвитку особистості директора закладу загальної середньої освіти.

Порушена у статті проблема багатогранна та потребує подальшого наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Інчхонська декларація та ЦУР 4 – Освіта 2030: Рамкова програма дій щодо здійснення мети 4 у галузі сталого розвитку. URL: https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf
2. Калініна Г. М. Розвиток управлінського підрозділу в інституті педагогіки НАПН України в змісті підручника для керівника. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. № 17. С. 150–162. URL: https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/360
3. Левківський М. В., Пащенко Д . Історія педагогіки: навч. метод. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 377 с.
4. Матвеєва Н. Діяльність методичних об'єднань вчителів початкових класів (1945–1990 роки). *Педагогічні науки*. Вип. XXXXIII. Херсон: ХДУ, 2006. С. 48–53.
5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (ухвалено рішенням колегії МОН України 27.10.2016). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/
6. Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР.* 1948. № 1. С. 14–15.
7. Про освіту: Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1838-20#n18
8. Про поліпшення внутрішньо-шкільного керівництва і контролю в загальноосвітніх школах Української РСР, Наказ Міністерства освіти УРСР від 28.11.1973 № 266. *Збірник наказів і інструкцій Міністерства освіти УРСР* № 1 січень 1974. С. 8–13.
9. Річний звіт про роботу Кам'янець-Подільського обласного інституту удосконалення кваліфікації вчителів за 1952-1953 навчальний рік. ЦДАВО. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1375. 132 с.
10. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні у другій половині XX ст. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2011. Вип. 1.33. С. 97–100.

11. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України: історія та розвиток / ред. кол.: В. В. Олійник, Л. І. Даниленко та ін. Київ: Логос, 2003. 144 с.

References:

1. Inchkhonska deklaratsiia ta TsUR 4 – Osvita 2030: Ramkova prohrama dii shchodo zdiisnennia mety 4 u haluzi staloho rozvytku [The Incheon Declaration and SDG 4 – Education 2030: Framework for Action on Sustainable Development Goal 4]. Retrieved from https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf [in Ukrainian].
2. Kalinina, H. M. (2016). Rozvytok upravlinskoho pidrozdilu v instytuti pedahohiky NAPN Ukrainy v zmisti pidruchnyka dlia kerivnyka [Development of the management unit at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine in the content of the textbook for the manager]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 17, 150–162. Retrieved from https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/360 [in Ukrainian].
3. Levkivskyi, M. V., & Pashchenko, D. I. (2016). Istoriia pedahohiky [History of Pedagogy]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
4. Matveieva, N. (2006). Diialnist metodychnykh obiednan vchyteliv pochatkovykh klasiv (1945–1990 roky) [Activities of methodical associations of primary school teachers (1945–1990)]. *Pedahohichni nauky*, XXXXIII, 48–53 [in Ukrainian].
5. New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform adopted by the decision of the board of the Ministry of Education and Culture of Ukraine on October 27, 2016. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/ [in Ukrainian].
6. Polozhennia pro yedynu systemu pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv ta pratsivnykiv viddiliv narodnoi osvity URSR [Regulations on a unified system of professional development of teachers and employees of public education departments of the Ukrainian SSR]. (1948). *Collection of orders and decrees of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 1, 14–15 [in Ukrainian].
7. On education, Law of Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1838-20#n18 [in Ukrainian].
8. Pro polipshennia vnutrishno-shkilnoho kerivnytstva i kontroliu v zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainskoi RSR, Nakaz Ministerstva osvity URSR vid 28.11.1973 № 266 [On the improvement of intra-school leadership and control in secondary schools of the Ukrainian SSR, the Order of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR dated November 28, 1973, No. 266]. (1974). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 1, 8–13 [in Ukrainian].
9. Richnyi zvit pro robotu Kamianets-Podilskoho oblasnoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv za 1952-1953 navchalnyi rik [Annual report on the work of Kamianets-Podilskyi Regional Institute for the Improvement of Teacher Qualifications for the 1952-1953 academic year] (Fund 166. Inventory 15. File 1375. Leaves 132). *Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine* [in Ukrainian].
10. Sihaieva, L. Ye. (2011). Tendentsii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini u druhii polovyni XX st. [Trends in the development of adult education in Ukraine in the second half of the 20th century]. *Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, 1.33, 97-100 [in Ukrainian].
11. Oliinyk, V. V., & Danylenko, L. I. (Ed.). (2003). Tsentralnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy: istoriia ta rozvytok [Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: history and development]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

Tovkanets O. S.,
orcid.org/0000-0003-4438-0167

FEATURES OF RETRAINING OF SCHOOL PRINCIPALS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS AT DIFFERENT STAGES OF DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article is devoted to the issue of the need to improve the postgraduate education of school heads of general secondary education institutions in accordance with modern requirements of the educational industry. It is found that an important prerequisite for the implementation of education reform is a high level of professional qualification of school heads of general secondary education institutions.

The importance for improving the system of training, retraining and advanced training of school principals has been substantiated by applying and taking into account the peculiarities of the acquired pedagogical experience in the organization of these processes. The main historical stages have been considered, and the specific features of the development of postgraduate education of school heads of general secondary education institutions have been determined.

The conducted historical-pedagogical analysis of the organizational and substantive foundations of the process of improving the qualifications of school principals has shown that the researched process was formed under the influence of the historical conditions of the formation and development of the education system. Advanced training of school principals at the beginning of the 50s of the 20th century had a non-permanent, episodic nature of conducting courses as the main forms of postgraduate education of teachers. However, gradually during the second half of the 20th century considerable experience was accumulated in the organization of professional improvement of leading pedagogical staff. The process of improving the qualifications of school principals is becoming centralized, scientific and methodical activities of institutions for improving the qualifications of pedagogical personnel are carried out, aimed at optimizing the structure of the professional improvement of teachers. The process of improving the qualifications of school principals is becoming centralized, scientific and methodical activities of institutions for improving the qualifications of pedagogical staff are being carried out, aimed at optimizing the structure of professional improvement of teachers. The development of postgraduate education of leading pedagogical staff and its features at different historical stages depended to a large extent on changes in socio-political, economic and other conditions, as well as the needs of the functioning of the educational sector. Due to evolutionary changes at the end of the 80s of the 20th century, the postgraduate education of school principals of general secondary education institutions was formed as a whole system. During the 32 years of the independent Ukrainian state, the postgraduate education of school heads of general secondary education institutions has acquired a variable structure, involvement in direct educational practice, which contributes to the implementation of individual strategies for the formation and personality development of the school principal of a general secondary education institution.

Key words: postgraduate education, retraining, professional development, school principals (school heads), leading pedagogical staff, principals (heads) of general secondary education institutions.

Дата надходження статті: 21.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Данилюк С. С.

УДК 37.091.3:004.77]:656.6(09)"19/20"(043.3)
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.455*

***Задорожня О. І.**[*],*
orcid.org/0000-0003-4514-8810

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ (2 ПОЛОВИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті проаналізовано періодизації освітніх процесів в Україні, дотичні до теми розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у системі морської освіти у другій половині XX – на початку XXI століття.

Розглянуто авторські періодизації розвитку педагогічних ідей та морської освіти в Україні, історію морської освіти України, становлення та розвиток військово-морської освіти, розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах, вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти України морського профілю, становлення та розвиток

[*]© ***Задорожня О. І.***

моніторингу навчальних досягнень студентів відповідних закладів, розвиток соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв та ін.

Зроблено висновок, що впродовж досліджуваного періоду інформаційно-комунікаційні технології в системі морської освіти України зазнали суттєвого розвитку, адже їх застосування значно сприяє підвищенню ефективності навчання, його індивідуалізації та розмаїттю. Констатовано, що події, які відбувалися в суспільстві, значно впливали на розвиток досліджуваного історико-педагогічного процесу впродовж усього обраного часового проміжку, але нерівномірно. Це дозволяє виділити у другій половині XX – на початку XXI століття окремі періоди розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в системі морської освіти.

Окреслено перспективи подальшого дослідження, що можуть бути спрямоване на більш детальне вивчення окремих періодів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у системі морської освіти України у визначених хронологічних межах, виділення яких пов'язане з численними реформами, що відбувалися в той час.

Ключові слова: освіта, морська освіта, заклади освіти морського профілю, інформаційно-комунікаційні технології, становлення і розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, періодизація, період, хронологічні межі.

Постановка проблеми. Сьогодні пріоритетним вектором розвитку чи не кожної держави постають інформаційно-комунікаційні технології, що відіграють суттєву роль у становленні людини як особистості, а також у визначенні її місця в суспільстві.

В Україні інформаційно-комунікаційні технології пройшли довгий і досить важкий шлях свого формування та розвитку впродовж тривалого часу. Дуже активно й нерівномірно ці процеси відбувалися у другій половині XX – на початку XXI століття. Зазначене дозволяє виділити в процесі розвитку інформаційних технологій у закладах морської освіти того періоду певні періоди.

Аналіз досліджень. Загальновідомо, що дослідники та вчені неоднозначно визначають поняття «періодизація», вкладаючи в нього дещо різний зміст, розглядаючи з різних позицій, по-різному тлумачать його у своїх педагогічних дослідженнях.

Звісно, питання періодизації освітніх процесів в історико-педагогічній науці завжди залишається актуальним. Науковці концентрують на ньому багато уваги, адже воно багатогранне, заплутане й неосяжне. Зокрема, це питання у своїх роботах досліджували такі відомі вчені, як Н. Гупан, В. Майборода, О. Сухомлинська та ін. Різні аспекти періодизації у векторі морської освіти розглядали В. Золотовська, І. Куценко, А. Ляшкевич, І. Пенза, І. Рябуха, А. Солодовник, О. Тимофєєва, І. Воротникова, Є. Громов, О. Майборода, С. Семеріков та ін. При цьому вчені у своїх дослідженнях приділяли значну увагу періодизації розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Метою статті є аналіз періодизацій розвитку інформаційних технологій у закладах освіти морського профілю в історико-педагогічних розвідках (2 половина XX – початок XXI ст.).

Виклад основного матеріалу. Достатньо поширеним і широко використовуваним є підхід, за яким періодизація визначається як розподіл процесу розвитку науки на певні часові проміжки, що мають специфічні відмінності.

Чи не найбільш відомою поміж вітчизняних дослідників є періодизація розвитку педагогічної думки в Україні О. Сухомлинської, яка зазначає, що залежно від того, що обирається за основу періодизації, який зміст вкладаємо в певний період, здійснюється розгортання відповідної науково-дослідницької ланки [26].

На думку дослідниці, періодизація дає змогу зрозуміти структурні особливості науки, ґенезу та розвиток її ідей, задумів, методів і тенденцій розвитку, починаючи від часів Київської Русі. Саме тому вона виділяє сім періодів розвитку української педагогічної думки. У межах нашого дослідження цікавим є визначення етапів у останніх двох періодах, а саме:

– VI період (1920–1991 рр.) – українська педагогічна думка та школа радянських часів – містить такі етапи: (І етап (1920–1933 рр.) – експериментування та нововведення; ІІ етап (1933–1958 рр.) – українська педагогіка як одна зі складових «російсько-радянської» культури; ІІІ етап (1958–1985 рр.) – українська педагогічна ідея у змаганні за педагогічний розвиток; IV етап (1985–1991 рр.) – становлення нового етапу розвитку української педагогічної ідеї в межах радянського дискурсу);

– VII період (1991 р. – сьогодення) – розвиток педагогіки та школи в Україні [26, с. 31–40].

Запропонована періодизація дає змогу зрозуміти та класифікувати сприйняття еволюції педагогічних переконань, ідей та систем, які українські вчені генерували впродовж усієї історії розвитку нашої країни.

Згідно з підходом Н. Гупана поділ періоду дослідження дозволяє виділити головні зміни та метаморфози, що були відображені в педагогічних ідеях та системах у різні історичні періоди. Саме таке розуміння педагогічних ідей в історичному контексті сприяло виявленню загальних закономірностей та відмінностей, а також додатковому формуванню періодів і визначних подій еволюції. Цей підхід надає можливість розширити наше розуміння щодо періодизації та відтворити контекст формування педагогічних ідей.

Дослідник пропонує розглядати періодизацію як логічний поділ періоду, що досліджується, відповідно до якісних характеристик його окремих фаз. Науковець зазначає, що така характеристика має відображати загальні та своєрідні закономірності публічного життя, а ще суттєві особливості головних форм і методів ґенези проблеми та визначальних періодів її розвитку [4].

Н. Гупан виділяє три періоди у визначенні хронологічних меж та встановленні періодизації в історико-педагогічних дослідженнях: І період (1917 – 1920 рр.) – формування сучасних тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; ІІ період (30-ті – перша половина 80-х років ХХ ст.) – розвиток вітчизняної історико-педагогічної науки, яка ґрунтується на марксистській ідеології; ІІІ період (друга половина 80-х – 90-ті роки ХХ ст.) – переосмислення історико-педагогічного процесу разом із сучасними методологічними підходами до створення національної науки.

Отже, теорія Н. Гупана надає засоби щодо системного аналізу та розуміння розвитку педагогічної думки українських учених і допомагає знайти як загальні закономірності, так і певні її ознаки в нашій державі в різні історичні періоди.

Періодизацію розвитку вищої педагогічної освіти в Україні дослідив В. Майборода. Він виділив три періоди у проміжку часу з 1917 по 1985 рік., а саме: І період (1917–1920 рр.) – завзяті пошуки методів, змісту та форм зведення нової вищої педагогічної освіти з використанням різних форм державної влади в Україні; ІІ період (1921–1934 рр.) – формування та посилена підготовка національних педагогічних кадрів; ІІІ період (1935–1985 рр.) – затвердження спільної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, приведення її до єдиних форм, методів і змісту [14].

Як уже зазначалося, окремі аспекти розвитку освіти в закладах морського профілю в Україні розглядали В. Золотовська, І. Куценко, А. Ляшкевич, І. Пенза, І. Рябуха, А. Солодовник, О. Тимофєєва та ін. Як правило, вони розподіляли певні часові проміжки, що досліджувалися, на кілька періодів.

Так, О. Тимофєєва робить акцент на чотирьох періодах в історії морської освіти України. Проте в контексті нашого дослідження привертають увагу лише третій та четвертий періоди, виділені вченою.

Третій період (перша половина XIX ст. – початок 90-х р. XX ст.) – радянський, у цей час головний склад судноводіїв готували в корпусах (училищах), причому акцентувалося при цьому на універсалізації. Четвертий період (початок 90-х р. XX ст. і до нашого часу) – на перший план виходять знання з гуманітарних предметів, які формують соціально-комунікативні компетентності як одну зі складових професійної підготовки моряків [27].

А. Ляшкевич у своїй дисертації «Теорія і практика морської освіти Півдня України (30-ті роки XIX – початок XXI століття)» (2019 р.) аргументувала періодизацію становлення та розвитку військово-морської освіти в Україні з початку XVII століття і до 50-90-х років XX століття. Дослідниця розглянула розвиток морської освіти на Півдні України як суспільно-історичний процес, який здійснювався під дією політичних і соціокультурних факторів.

Для нашого дослідження найбільш цікавими є такі періоди: «V період – пошуково-уніфікаційний (1920–1991 рр.) – розшук сучасного організаційно-педагогічного базису морської освіти (через невдалий минулий досвід) із майбутньою стандартизацією системи підготовки спеціалістів для торговельного флоту, в якому виділено три субперіоди: 1920–1941 рр. – довоєнний розвиток; 1944–1959 рр. – післявоєнне відновлення; (1959–1991 рр. (з перервою 1941–1944 рр.) – галузево-професійний гігантизм; VI період – наслідувально-оновлювальний (1991–2013 рр.) – розбудова національної, суттєво модернізаційної системи морської освіти, в основі якої розглядається поєднання ефективної практики минулого, новітніх інновацій та національних звичаїв (з інтервалом 1991–1995 рр.)» [13, с. 4-5].

Наукові розвідки А. Ляшкевич підтверджують той факт, що реформа військово-морської освіти до середини 1970-х років отримала трирівневу ієрархію, а саме: середня військово-спеціальна освіта; вища військово-спеціальна освіта та вища військова освіта. Відповідно наприкінці 1980-х рр. військово-морська освіта в УРСР здійснювалася у 14-ти навчальних закладах різного ступеня. Вирішальним став шостий період у розвитку військово-морської освіти, коли (1991 р.) було відроджено український військово-морський флот та створено заклади освіти на державному рівні, де готують кваліфікованих фахівців і військово-морських офіцерів.

І. Рябуха в дисертаційній роботі «Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – початок XXI століття)» (2019 р.) на основі ретроспективного аналізу спеціальної та історико-педагогічної літератури, а також архівних фондів розробив періодизацію розвитку морської освіти в Україні, яка стала результатом соціально-економічних та організаційно-педагогічних дій. За критерії періодизації вченим обрано політичний устрій, відзнаки економічного розвитку держави, зміну переваг зовнішньої політики та ідейні установки.

Періоди, які відповідають хронологічним межам нашого дослідження, – це: другий – радянський (1917–1991 рр.) – піднесення морської освіти через систему фахової освіти СРСР із трьома наступними етапами: українсько-національним (1917–1920-ті); уніфікаційно-воєнізованим (1920-ті–1980-ті); реформаторським (1980-ті–1991), а також третій – національно-відбудовчий (1991–2010 рр.) – розбудова системи морської освіти в незалежній Україні, яка має два етапи: оновлювально-перехідний (1991–1998 рр.) та реформаторський (1991–2010 рр.) – перехід на європейські стандарти [23, с. 5].

А. Солодовник у дисертаційному дослідженні «Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.)» (2018 р.) виділяє суттєво не схожі періоди розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України впродовж досліджуваного проміжку часу, а саме: «І період (1944–1961 рр.) – становлення фізико-математичної підготовки як невід'ємного компонента професійної підготовки курсантів у закладах морської освіти; ІІ період (1961–1993 рр.) – піднесення фізико-математичної підготовки в закладах морської освіти на ґрунті радянської школи. У цьому періоді можна виділити такі підперіоди: 1961–1966 рр. – забезпечення міцного зв'язку фізико-математичної підготовки в закладах морської освіти із життям за умов переходу до обов'язкової восьмирічної освіти; 1966–1985 рр. – оновлення фізико-математичної підготовки в закладах морської освіти через призму пошуків її сучасних засобів, форм та методів; 1985–1993 рр. – організація фізико-математичної підготовки у зв'язку з комп'ютеризацією навчально-виховного процесу в закладах морської освіти); ІІІ період: 1993–2012 рр. – реформування фізико-

математичної підготовки курсантів у закладах морської освіти для підготовки конкурентоспроможного спеціаліста для інтернаціональної морської галузі. У цьому періоді дослідниця виділяє два підперіоди: 1993–2008 рр. – фізико-математична підготовка курсантів у закладах морської освіти через активні реформаційні дії вітчизняної освіти; 2008–2012 рр. – варіювання структури фізико-математичної підготовки в закладах морської освіти як результат її переорієнтації на вимогу закордонних роботодавців» [25, с. 88].

В. Золотовська у своїй дисертації «Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-і роки XX – початок XXI століття)» (2019 р.) виокремила та обґрунтувала періоди щодо вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти України морського профілю: «І період (1978–1990 рр.) – уніфікаційний (перший субперіод – 1978–1983 рр., другий субперіод – 1984–1990 рр.); ІІ період (1991–2002 рр.) – трансформаційний (перший субперіод – 1991–1996 рр., другий субперіод – 1997–2002 рр.); ІІІ період (2003–2017 рр.) – інтеграційний (перший субперіод – 2003–2010 рр., другий субперіод – 2011–2017 рр.» [11, с. 94-95].

І. Куценко в дисертації «Моніторинг навчальних досягнень студентів морських закладів освіти України (1944 – початок XXI століття)» (2021 р.) розробила періодизацію становлення та розвитку моніторингу навчальних досягнень студентів вищезгаданих закладів, а саме: «І період (1944–1957 рр.) – організаційний (субперіоди: 1944–1949 та 1950–1957 рр.), ІІ період (1958–1983 рр.) – реформаційний (субперіоди: 1958–1964 та 1965–1983 рр.); ІІІ період (1983–2017 рр.) – модернізаційний (субперіоди: 1983–1990 та 1991–2017 рр.)» [12, с. 4-5].

При цьому хронологічні межі кожного періоду чітко схарактеризовані відповідними законодавчими документами, які в певний час регламентували діяльність закладів морського профілю. На основі аналізу методів, форм і способів моніторингу навчальних досягнень студентів закладів морського профілю, які використовувалися в той чи інший час, авторкою досить вдало названо кожен період. А кожен субперіод має в своєму арсеналі міжнародні стандарти, вітчизняні нормативно-правові документи, які визначають його хронологічні межі.

І. Пенза в дисертації «Розвиток соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв (друга половина XX – початок XXI століття)» (2021 р.) розробила періодизацію розвитку цієї складової професійної освіти, яка також містить кілька періодів: І період (1951–1974 рр.) – значна увага приділена ідеологізації та політичному значенню дисциплін соціокультурної направленості. Цей період включає в себе такі субперіоди: (1951–1958 рр. – посилення ролі суспільно-гуманітарних дисциплін, уживання необхідних заходів за для найкращої якості їх викладання; 1959–1974 рр. – політехнізація освітньої галузі, перебудова викладання суспільних дисциплін); ІІ період (1975–1989 рр.) – посилення якості підготовки фахівців унаслідок послідовного покращення загальної середньої освіти молоді, яка здійснювалася у такі субперіоди: (1975–1983 рр. – покращення викладання предметів соціокультурного напрямку внаслідок реалізації відповідних розпоряджень влади; 1984–1989 рр. – реформування загальної середньої освіти, виведення комп'ютеризації на новий рівень та відшукання дієвих форм, методів і засобів навчання); ІІІ період (1990–2017 рр.) – гуманітаризація морської освіти, зростання кількості соціально-гуманітарних дисциплін, а також занесення більшості з них до переліку нормативних, що сприяло появі таких субперіодів: 1990–1996 рр. – відмова від радянських звичаїв та перебудова викладання дисциплін соціокультурного напрямку; 1997–2017 рр. – інтеграційні процеси вітчизняної освіти разом із всесвітніми освітніми напрямками, зміна орієнтиру української системи підготовки та дипломування морських фахівців відповідно до «Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти») [16].

Таким чином, аналізуючи вищезгадані періодизації, можна зазначити, що вони відображають зміст і дозволяють визначити передумови розвитку морської освіти,

поглиблюють теоретичні знання про історико-педагогічний процес, а також його окремі аспекти. На жаль, вони не віддзеркалюють повної динаміки досліджуваного явища, проте якісно доповнюють загальний зміст тієї ситуації.

У контексті нашого дослідження значний інтерес становить також історія розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема в системі морської освіти України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, коли ІКТ набули найпотужнішого розквіту.

Розквіт ІКТ був викликаний насамперед запровадженням комп'ютерної інформаційної технології з середини 70-х років ХХ століття. У цей час було створено перші персональні комп'ютери (ПК), які надали величезні можливості багатьом процесам людської діяльності.

Історично розвиток інформаційно-комунікаційних технологій нерозривно пов'язаний зі становленням інформаційних епох, які в сучасному розумінні становлять складне, системне, комплексне явище, що охоплює широке коло технічних, технологічних, соціально-економічних, соціокультурних та організаційних процесів.

Станом на сьогодні періодизацію розвитку інформаційно-комунікаційних технологій розглядає багато вчених і дослідників, але під різним кутом. Саме тому не можливо визначити чітку періодизацію. Розглянемо деякі з них.

Упродовж другої половини ХХ століття науковці зазвичай виокремлюють чотири основні періоди інформатизації (запровадження ІКТ): 1950–1960 рр. – початок; 1970–1980 рр. – розвиток великих систем; 1980–1990 рр. – розвиток мікроінформатики та відкритих програмних систем; 1990–2000 рр. – розвиток Інтернет-мережі та веб-технологій [2; 31].

С. Семеріков [24] виділяє три періоди в розвитку автоматизованого навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: І період (1920–1950-і роки) – період з моменту появи електромеханічних машин до широкого впровадження електронних комп'ютерів; ІІ період охоплює 1950–1980-і роки, що пов'язує його із масовим упровадженням електронно-обчислювальних машин (ЕОМ) у навчальний процес; ІІІ період – (з 1980-х років) відзначився появою персональних комп'ютерів (ПК) та комп'ютерних мереж.

Натомість О. Майборода в становленні інформатики як навчальної дисципліни в Україні розкриває такі періоди: І період – від середини 1960-х рр. до 1985 р. – «рання інформатика»; ІІ період – 1985–1990 рр. – вивчення обов'язкового курсу «Основи інформатики та обчислювальної техніки»; ІІІ період – 1991–1995 рр. – ухвалення урядового документа про інформатизацію суспільства; ІV період – 1996–2002 рр. – становлення інформатики як ґрунтовної науки [15].

Деякі науковці розглядають розвиток і становлення ІКТ у навчанні в межах десятиріччя. Так, Є. Громов виділяє шість періодів інформаційних технологій навчання [3]: І період – 50-ті роки ХХ ст. – використання традиційних прийомів навчання – дошки, крейди, всіляких лабораторних обладунків та інших наочних засобів, які не є технічними; ІІ період – 60-ті роки ХХ ст. – уживання технічних засобів навчання (ТЗН): кіно, радіо, телебачення, аудіо-, відеотехніка, засоби широкоформатної демонстрації (діапроектори), діафільми тощо; ІІІ період – 70-ті роки ХХ ст. – уживання засобів програмованого контролю знань та засобів автоматизації; ІV період – 80-ті роки ХХ ст. – піднесення методів лінійного, розгалуженого та адаптивного програмованого навчання, а також застосовування синтезатора (АНС); V період – 90-ті роки ХХ ст. – застосування інтелектуальних навчальних систем, які генерують персональний образ кожного учня; VІ період – початок ХХІ ст. – створення та використання інформаційних, навчально-інформаційних і навчальних середовищ.

Зрозуміло, що розвиток ІКТ нерозривно пов'язаний зі становленням інформаційних епох, які в сучасному розумінні становлять собою складне, системне й комплексне явище, що охоплює широке коло технічних, технологічних, соціально-

економічних, соціокультурних та організаційних процесів. Розвиток ІКТ є невичерпним джерелом модернізації освіти через запровадження педагогічних інновацій, що віддзеркалено в цілеспрямованій державній політиці реформування та інформатизації освіти та відображено в низці нормативно-законодавчих документів. Ось деякі з них:

– Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР (1959 р.) [7];

– Постанова «Про заходи по забезпеченню комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес» (1985 р.) [18];

– Закон України «Про Національну програму інформатизації» (1998 р.) [8];

– Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002) [29];

– Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін» на 2005–2011 роки (2004 р.) [20];

– Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки» (2005 р.) [19];

– Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007 р.) [9];

– Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.) [28];

– Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р.) [30];

– Закон «Про вищу освіту» (2014 р.) [6].

Упродовж другої половини XX завдяки радіо, телебаченню та інтернету в поширенні інформації та знань відбувся злам, що характеризується швидким переданням інформації. Так, завдяки розвитку електроніки, кібернетики та інших галузей науки, а ще завдяки винаходженню ЕОМ виникли передумови для використання сучасних на певний час методів і технологій навчання, які всіляко намагаються підвищити ефективність навчального процесу. Саме в цей час багато закладів освіти України запроваджували наукові дослідження з програмованого навчання із застосуванням різноманітних технічних засобів [2].

У морській освіті зміни відбулися з ухваленням Верховною Радою СРСР Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти СРСР» від 24 грудня 1958 р., виникненням ідеї застосовування обчислювальної техніки у закладах вищої освіти, що було пов'язане не тільки з науково-технічною революцією, а й з розвитком психологічних основ навчання, ідей та положень теорії програмованого навчання. А 17 квітня 1959 року було ухвалено Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», який схарактеризував провідні цілі в освіті, а саме: зв'язок школи із життям (підготовка учнів до суспільної роботи), політехнічний розвиток (поєднання політехнічного навчання з трудовим вихованням), професіональний (формування готовності учнів до поєднання виробничого навчання з виробничою спеціальністю, ідеологічний (комуністичний).

Зазначимо, що наприкінці 50-х – на початку 60-х років XX століття в закладах морської освіти (наприклад, в Херсонському морехідному училищі (ХМУ) імені лейтенанта Шмідта) широко використовувалися різні технічні засоби (ТЗ), які спрощували процес навчання, зокрема радіонавігаційні прилади. Про це свідчить лист із Відділу навчальних закладів Міністерства морського флоту (ВНЗ ММФ) із навчальних і господарських питань за 1960 рік [17, арк. 47].

У 1964–1965 роках у середніх спеціальних навчальних закладах морської освіти почали запроваджувати програмоване навчання. В окремих закладах застосовувалася безмашинна програмована поточна перевірка знань курсантів за допомогою контрольних карток і перфокарт. Програмоване навчання поєднувалося з іншими методами навчання, що забезпечувало значний позитивний ефект [22, арк. 56-59].

На початку 70-х років XX століття відбулася криза в освіті, яка мала глобальний характер і відзначалася соціально-політичними та економічними процесами, а також якісними змінами в розвитку науки й техніки, особливо – в інформатиці. Потрібно було обрати новий вектор напрямку розвитку тогочасної освіти – курс на самостійність та індивідуальне навчання. Більш широкого значення набули комп'ютеризація та гуманізація освіти, вільний вибір програми навчання та системи неперервного навчання.

У 70-ті роки XX століття, як зазначає О. Воронкін, суттєво знизилася увага до питань, пов'язаних із навчальною кінематографією, програмованим навчанням і використанням навчальних пристроїв. Більш актуальними стали питання, пов'язані з комп'ютеризацією навчання. ЕОМ розглядалася у векторі тогочасних ІКТ для підтримки навчання. Ці технології суттєво різняться між собою передусім за закладеними в них теоретичними принципами, навчальними функціями та способами їх реалізації. Реалізуються численні спроби впровадження в навчальний процес комп'ютерних систем та інтегрованих навчальних середовищ [1].

Більш значних масштабів комп'ютеризація навчання набула в середині 80-х років XX століття після ухвалення урядових постанов, зокрема «Про заходи по забезпеченню комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес» (1985 р.) [18]. Заклади морського профілю не були винятком. Так, у ХМУ імені лейтенанта Шмідта широко впроваджувалися ЕОМ, про що свідчать протоколи засідань педагогічної ради цього закладу за період від 30.08.1979 року по 26.06.1980 року [10].

Наприкінці 80-х років XX століття (у 1988 р.) з'явилася Концепція інформатизації освіти, що віддзеркалювала об'єктивну потребу підготовки суспільства до переходу на більш високий щабель його розвитку, оскільки інформаційна оснащеність і наявність швидкісних та масових каналів інформації суттєво формують рівень науково-технічного прогресу. У Концепції надавалися визначення понять «інформатизація суспільства», «інформатизація освіти» та було впроваджено термін «нова інформаційна технологія» (НІТ) [22].

У 90-ті роки XX століття в системі морської освіти активно використовувалися ІКТ, а на зламі XX–XXI століть виникає мережа Інтернет, веб-технології та технології дистанційного навчання, які наразі дуже широко використовуються та без яких нині не можливий освітній процес.

Сьогодні впроваджується інноваційний підхід до навчання фахівців морського профілю із застосовуванням найсучасніших ІКТ. Так, у Херсонській державній морській академії (ХДМА) введено в експлуатацію Міжнародний морський кластер «Палата ІТ-ОПМ» (Палата інформаційних технологій – освіти та підготовки моряків) – перший модернізований навчально-тренажерний центр в Україні, який складається з тренажера ГМССБ /GMDSS (Глобальна морська система зв'язку при небезпеці та для забезпечення безпеки мореплавання, від англ. Global Maritime Distress and Safety System) і відповідних навчальних програм. Діяльність цього комплексу спрямована на планомірне та системне покращення якості підготовки фахівців морського профілю через упровадження в освітню діяльність ХДМА новітніх інформаційних технологій, які відповідають сучасним вимогам і постійно покращуються [5].

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз різних періодизацій у сфері освіти, зокрема морської, дозволяє стверджувати, що в другій половині XX – на початку XXI століття ІКТ у системі морської освіти України зазнали суттєвого розвитку. Нині

вплив ІКТ залишається вкрай вагомим у процесі інтелектуалізації суспільства. Застосування ІКТ значно сприяє підвищенню ефективності навчання, його індивідуалізації та розмаїттю. Події, які відбувалися в суспільстві, значно впливали на розвиток досліджуваного історико-педагогічного процесу впродовж усього обраного часового проміжку, але нерівномірно. Це дозволяє виділити в другій половині XX – на початку XXI століття окремі періоди розвитку ІКТ у системі морської освіти.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути спрямовані на більш детальне вивчення окремих періодів розвитку ІКТ у системі морської освіти України у визначених хронологічних межах, виділення яких пов'язане з численними реформами, що відбувалися в той час.

Список використаних джерел:

1. Воронкін О. С. Періодизація розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 109–116.
2. Воротникова І. П. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Рудіної. Луганськ: СПД Рєзніков В. С., 2012. 228 с.
3. Громов Е. В. Генезис моделей обучения в информационных технологиях обучения. *Инженерная педагогика*. 2001. № 2. С. 52–58.
4. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Нац. пед. ун-т імені М. П Драгоманова. Київ, 2000. 222 с.
5. Задорожня О. І. Кластери як засіб підвищення якості морської освіти на початку XXI століття. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Випуск 36. С. 247–253.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення 28.05.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
7. Закон Української РСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» від 17.04.1959 № 14, ст. 101. URL: https://studfile.net/preview/8209452/page:23
8. Закон України «Про Національну програму інформатизації» від 04.02.1998 № 74/98-ВР. Дата оновлення 01.03.2023. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text
9. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 01.09.2007 р. № 537-V. Дата оновлення 06.03.2007. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text
10. Заседание педагогического совета ХМУ им. лейтенанта Шмидта от 29.05.1980 г. (Протоколы заседаний педагогического совета ХМУ им. лейтенанта Шмидта 30.08.1979 – 26.06.1980, 193 л.). *Государственный архив Херсонской области (ГАХО)*. Ф. 472. Оп. 4. Дело 353. Л. 16-20.
11. Золотовська В. Тенденції вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах морського профілю (70-ті роки XX – початок XXI століття): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон, 2019, Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 263 с.
12. Куценко І. Моніторинг навчальних досягнень студентів морських закладів освіти України (1944 – початок XXI століття): дис. ... д-ра філософії : 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон, 2021. 308 с.
13. Ляшкевич А. Теорія і практика морської освіти півдня України (30-ті роки XIX – початок XXI століття): дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 452 с.
14. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
15. Майборода О. В. Становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 17 с.
16. Пенза І. В. Розвиток соціокультурної складової професійної освіти майбутніх судноводіїв (друга половина XX – початок XXI століття): дис. ... д-ра філософії : 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон, 2021. 453 с.
17. Переписка с Отделом учебных заведений ММФ по учебным и хозяйственным вопросам за 1960 г. *ГАХО*. Ф. 472. Оп. 4. Дело. 88. Л. 235.

18. Постанова «Про заходи по забезпеченню комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес» від 30.04.1985 № 185. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-85-%D0%BF#Text
19. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки» від 7.12.2005 № 1153 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF#Text
20. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Комплексної програми забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних і технологічних дисциплін» на 2005–2011 роки від 13.07.2004 № 905 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/905-2004-%D0%BF#Text
21. Проект «Концепция информатизации образования (использование средств вычислительной техники в сфере образования)» от 13.01.1988. URL: http://ershov-arc.iis.nsk.su/archive/eaindex.asp?lang=1&did=43340.
22. Распоряжение УУЗ № УЗ-3-1/103 от 20.01.1965 г. (Циркулярные письма ММФ и Министерства высшего и среднего образования СССР и протоколы совещаний по вопросу организации групп СВВ в училище, 92 *л*.). *ГАХО*. Ф. 472. Оп. 4. *Дело*. 164. *Л*. 56-60.
23. Рябуха І. М. Тенденції розвитку морської освіти в Україні (друга половина XVIII – початок XXI століття): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 485 с.
24. Семеріков С. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 536 с.
25. Солодовник А. Розвиток фізико-математичної підготовки у морських навчальних закладах України (1944–2012 рр.): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 341 с.
26. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Зб. наук. пр.: спецвип. До витоків становлення української педагогічної науки*. [гол. ред. В. Г. Кузь та ін.]. Київ: Наук. Світ. 2002. С. 31–40.
27. Тимофєєва О. Я. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. № 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18.
28. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30.09.2010 № 926/2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010#Text
29. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.2002 № 347/2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text
30. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» від 25.06.2013 № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text
31. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук *Л*. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с. URL: https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf.

References:

1. Voronkin, O. S. (2014). Periodyzatsiia rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii navchannia [Periodization of the development of information and communication technologies of education]. *Higher Education of Ukraine,* 3, 109-116 [in Ukrainian].
2. Vorotnykova, I. P. (2012). Uprovadzhennia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnyi protses zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Implementation of information and communication technologies in the educational process of general educational institutions]. Luhansk [in Ukrainian].
3. Gromov, E. V. (2001). Genezis modelei obucheniia v informatcionnykh tekhnologiiakh obucheniia [Genesis of learning models in educational information technologies]. *Inzhenernaia pedagogika,* 2, 52–58 [in Russian].
4. Hupan, N. M. (2000). Istoriohrafiia rozvytku istoryko-pedahohichnoi nauky v Ukraini [Historiography of the development of historical and pedagogical science in Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].

5. Zadorozhnia, O. I. (2017). Klastery yak zasib pidvyshchennia yakosti morskoi osvity na pochatku XXI stolittia [Clusters as a means of improving the quality of maritime education at the beginning of the XXI century]. *Pedahohichnyi almanakh,* 36, 247-253 [in Ukrainian].
6. Law of Ukraine, On Higher Education dated July 1, 2014, No. 1556-VII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].
7. Law of the Ukrainian SSR, On strengthening the connection between school and life and on the further development of the system of public education in the Ukrainian SSR dated April 17, 1959, No. 14, Art. 101. Retrieved from https://studfile.net/preview/8209452/page:23 [in Ukrainian].
8. Law of Ukraine, On the National Informatization Program dated February 4, 1998, No. 74/98-VR. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80#Text [in Ukrainian].
9. Law of Ukraine, On Basic Principles of Information Society Development in Ukraine for 2007-2015 dated September 1, 2007, No. 537-V. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text [in Ukrainian].
10. Zasedanie pedagogicheskogo soveta KhMU im. leitenanta Shmidta ot 29.05.1980 g. (Protokoly zasedanii pedagogicheskogo soveta KhMU im. leitenanta Shmidta 30.08.1979 – 26.06.1980, 193 l) [Meeting of the pedagogical council of Lieutenant Schmidt Kherson Maritime School dated May 29, 1980. Minutes of meetings of the pedagogical council of Lieutenant Schmidt Kherson Maritime School 30.08.1979 – 26.06.1980, 193 l] (Fund 472. Inventory 4. File 353. Leaves 16-20). *State Archives of the Kherson Region* [in Russian].
11. Zolotovska, V. (2019). Tendentsii vyvchennia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh morskoho profiliu (70-ti roky XX – pochatok XXI stolittia) [Trends in the study of foreign languages in higher educational institutions of the maritime profile (the 70s of the 20th – the beginning of the 21st century)]. (Candidate's thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU). Kherson; Ternopil [in Ukrainian].
12. Kutsenko, I. (2021). Monitorynh navchalnykh dosiahnen studentiv morskykh zakladiv osvity Ukrainy (1944 – pochatok XXI stolittia) [Monitoring students' educational achievements of maritime educational institutions of Ukraine (1944 - the beginning of the 21st century)]. (Doctor of Philosophy thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council. Kherson [in Ukrainian].
13. Liashkevych, A. (2018). Teoriia i praktyka morskoi osvity pivdnia Ukrainy (30-ti roky XIX – pochatok XXI stolittia) [Theory and practice of maritime education in the south of Ukraine (1930s – beginning of the 21st century)]. (Doctor's Thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU). Kherson; Ternopil [in Ukrainian].
14. Maiboroda, V. K. (1992). Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriia, dosvid, uroky (1917–1985) [Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience and lessons (1917–1985)]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
15. Maiboroda, O. V. (2002). Stanovlennia i rozvytok kompiuternoi osvity studentiv pedahohichnykh koledzhiv Ukrainy [Formation and development of computer education for students of pedagogical colleges of Ukraine]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
16. Penza, I. V. (2021). Rozvytok sotsiokulturnoi skladovoi profesiinoi osvity maibutnikh sudnovodiiv (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Development of the socio-cultural component of professional education of future shipmasters (the second half of the 20th – the beginning of the 21st century)]. (Doctor of Philosophy thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council. Kherson [in Ukrainian].
17. Perepiska s Otdelom uchebnykh zavedenii MMF po uchebnym i khoziaistvennym voprosam za 1960 [Correspondence with the Department of Educational Institutions of the MMF on educational and economic issues in 1960] (Fund 472. Inventory 4. File 88. Leaf 235). *State Archives of the Kherson Region* [in Russian].
18. Resolution On the approach to ensuring computer literacy in secondary school students and the widespread introduction of electronic computing technology into the initial process dated April 30, 1985, No. 185. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-85-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
19. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, On Approval of the State Program «"Information and Communication Technologies in Education and Science" in 2006-2010 dated December 7, 2005,

No. 1153. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
20. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, On approval of the Comprehensive program of providing general education, vocational and technical and higher educational institutions with modern technical means of teaching in natural, mathematical and technological disciplines for 2005-2011 dated June 13, 2004, No. 905. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/905-2004-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
21. Project Concept of informatization of education (use of computer technology in education) dated January 13, 1988. Retrieved from http://ershov-arc.iis.nsk.su/archive/eaindex.asp?lang=1&did=43340. [in Ukrainian].
22. Rasporiazhenie UUZ № UZ-3-1/103 ot 20.01.1965 g. (Tcirkuliarnye pisma MMF i Ministerstva vysshego i srednego obrazovaniia SSSR i protokoly soveshchanii po voprosu organizatcii grupp SVV v uchilishche) [UUZ Order No. UZ-3-1/103 dated January 20, 1965 (Circular letters from the MMF and the Ministry of Higher and Secondary Education of the USSR and Minutes of meetings on the issue of organizing SVV groups at the school)] (Fund 472. Inventory 4. File 164. Leaves 56–60). *State Archives of the Kherson Region* [in Russian].
23. Riabukha, I. M. (2019). Tendentsii rozvytku morskoi osvity v Ukraini (druha polovyna XVIII – pochatok XXI stolittia) [Trends in the development of maritime education in Ukraine (the second half of the 18th – the beginning of the 21st century)]. (Doctor's Thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU). Kherson; Ternopil [in Ukrainian].
24. Semerikov, S. (2009). Teoretyko-metodychni osnovy fundamentalizatsii navchannia informatychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of the fundamentalization of teaching of informatics disciplines in higher educational institutions]. (Doctor's Thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian].
25. Solodovnyk, A. (2018). Rozvytok fizyko-matematychnoi pidhotovky u morskykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1944–2012) [Development of physical and mathematical training in maritime educational institutions of Ukraine (1944–2012)]. (Candidate's thesis). Municipal Higher Educational Institution "Kherson Academy of Continuing Education" of Kherson Regional Council; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU). Kherson; Ternopil [in Ukrainian].
26. Sukhomlynska, O. V. (2002). Periodyzatsiia pedahohichnoi dumky v Ukraini: kroky do novoho vymiru [Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps to a new dimension]. *Do vytokiv stanovlennia ukrainskoi pedahohichnoi nauky*, 31–40 [in Ukrainian].
27. Tymofieieva, O. Ya. (2015). Istoriia morskoi osvity v Ukraini ta suchasni naukovi pidkhody do formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv [The history of maritime education in Ukraine and modern scientific approaches to the formation of social and communicative competence of future shipmasters]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 5. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18 [in Ukrainian].
28. Decree of the President of Ukraine, On measures to ensure the priority development of education in Ukraine dated September 30, 2010, No. 926/2010. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010#Text [in Ukrainian].
29. Decree of the President of Ukraine, On the National Doctrine of Education Development dated April 17, 2002, No. 347/2002. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text [in Ukrainian].
30. Decree of the President of Ukraine, On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period Until 2021 dated June 25, 2013, No. 344/2013. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text [in Ukrainian].
31. Shvachych, H. H., Tolstoi, V. V., Petrechuk, L. M., Ivashchenko, Yu. S., Huliaieva, O. A., & Sobolenko, O. V. (2017). Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii [Modern information and communication technologies]. Dnipro. Retrieved from https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf [in Ukrainian]

Zadorozhnya O. I.,
orcid.org/0000-0003-4514-8810

PERIODIZATION OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES DEVELOPMENT IN THE MARINE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS (THE SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

The article analyzes the periodization of educational processes in Ukraine related to the development of information and communication technologies in the maritime education system in Ukraine in the second half of the 20th - at the beginning of the 21st century.

The author's periodizations of the pedagogical ideas and maritime education development in Ukraine are considered (the history of maritime education in Ukraine, the formation and development of naval education in this country, the development of physical and mathematical training in maritime educational institutions, the study of foreign languages in higher education institutions of Ukraine with the maritime specialization, the formation and development of monitoring students' educational achievements of the aforementioned institutions, development of socio-cultural component of future marine navigators professional education, etc.).

It is concluded that during the researched period information and communication technologies in the maritime education system of Ukraine underwent significant development since their use significantly contributes to the increase in the effectiveness of training, its individualization and diversity. It is established that the events taken place in society had a significant impact on the development of the researched historical-pedagogical process throughout the selected time period, but unevenly. This makes it possible to distinguish separate periods of information and communication technologies development in the maritime education system in the second half of the 20th – at the beginning of the 21st century.

Prospects for further research are outlined which can be aimed at a more detailed study of separate periods of information and communication technologies development in the marine education system of Ukraine within certain chronological limits, the selection of which is connected with numerous reforms taken place at the aforementioned time.

Key words: education, maritime education, maritime education institutions, information and communication technologies, formation and development of information and communication technologies, periodization, period, chronological boundaries.

Дата находження статті: 28.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стинська В. В.

УДК 37(477.87) «19»:070
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.456*

Лемак О. І.*,*
orcid.org/0000-0001-5439-2247

ВИХОВНІ КОНСТАНТИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ НА ЗАКАРПАТТІ У 20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано виховні константи розвитку української літературної казки на Закарпатті у 20–30-ті рр. ХХ ст. як універсальних національно-патріотичних і моральних ідей, орієнтирів, цінностей, що були і залишаються актуальними за досліджуваного та сучасного періодів розвитку України. Показано внесок у розвиток літературної казки найвідомішого письменника Закарпаття В. Гренджі-Донського («Князь Огень», «Манюсінька», «Казка про відьму-бусурканю», «Пригоди ведмедика Бурмилка», «Кіт в чоботях», «Пригоди

* © *Лемак О. І.*

шибеника Михася» та ін.), які були написані українською літературною мовою з домішком місцевої говірки та передруковувалися в багатьох дитячих часописах і навчальних виданнях. Схарактеризовано ідейно-змістову унікальність та дидактичну спрямованість збірника «Подкарпатські казки» педагога Б. Мартиновича. Показано вагомий внесок у розвиток української літературної казки на Закарпатті відомого галицького письменника В. Пачовського («Скарб руської землі», «Сріберний дзвін», «Золота Гвіздка», «Про князя Коріятовича і жовтого змія Веремія», «Тріє царі» та ін.). Ці твори створювалися із залученням учнів гімназії до збирання фольклору та мали виразну національно-патріотичну спрямованість.

З'ясовано, що фольклорна та історична спадщина Закарпаття надихнула на розвиток жанру літературної казки галичанку Марійку Підгірянку. Це виявилося в написані творів «Бабусина казка», «В чужому пір'ю» та ін., які віднесені до української класичної дитячої літератури. Досліджено маловідомий у педагогічній науці та літературознавстві поетичний твір «Казка про золоту рибку» К. Вагилевича, він відображає принципову відмінність української ментальності від російської та звеличує культ праці як найбільшу людську цінність.

Ключові слова: Закарпаття, літературна казка, національно-патріотичне виховання, моральні цінності, В. Ґренджа-Донський, В. Пачовський, Б. Мартинович, Марійка Підгірянка, К. Вагилевич.

Постановка проблеми. Прикметною рисою розвитку української літературної казки на Підкарпатській Русі (офіційна назва Закарпаття, яке у 20–30-ті рр. ХХ ст. перебувало у складі Чехословаччини) є фольклорна основа. Це були казки-переспіви (перекази) та авторські казки, написані за фольклорними мотивами, які відтворювали елементи народного прототипу. Їхній дидактично-виховний вплив посилювався завдяки психоемоційному звучанню та збереженню народнопісенної стилістики й сюжетної канви. Поряд із ними були оригінальні авторські казки, у яких не простежуємо фольклорної основи.

Побудовані на основі народного епосу літературні казки привносили в освітньо-виховне середовище русинів-українців Закарпаття ідеї гуманізму та ціннісні морально-етичні орієнтири. Плеяда їхніх авторів, талановитих поетів і письменників, формувала власні унікальні образи та манеру письма, що виявлялося в оригінальних творах, які репрезентували нові художньо-естетичні принципи і засоби зображення історичної минувшини й суспільних реалій.

Порушена проблема відзначається суспільно-політичною і науковою актуальністю та значущістю. Основою сюжетних ліній більшості літературних казок були героїчні сторінки української національної історії, а головними їх героями є знакові реальні та напівміфічні постаті, які мужньо боронили рідну землю і свій народ від різних ворогів та обстоювали ідеали свободи й незалежності, ставали уособленням високого патріотизму, жертовності, звитяги та боротьби сил Добра проти сил Зла. Сюжети літературних казок вражають суголосністю з трагічним становищем, у якому опинилася Україна у 2022–2023 рр., і багатьма соціальними проблемами, які переживає наша країна за доби державної незалежності.

Аналіз досліджень. Порушена проблема аспектно висвітлюється в різнопрофільних студіях. Творчі надбання українських письменників, які зробили вагомий внесок у розвиток української літературної казки на Закарпатті у 20–30-ті рр. ХХ ст. (К. Вагилевич, В. Ґренджа-Донський, В. Пачовський, Марійка Підгірянка та ін.), фрагментарно розглядається в науково-педагогічних (В. Гоммонай, А. Ковач, Л. Ходанич) та літературознавчих і біографічних (Л. Бабота, В. Бірчак, Л. Голомб, З. Гренджа-Донська, М. Ільницький, А. Красецький, Н. Ребрик, Ю. Туряниця, П. Ходанич) студіях. Однак вона фактично не стала предметом спеціального предметного осмислення з позицій педагогічної науки. Пропонована стаття наближає до заповнення цієї прогалини.

Мета статті – визначити і схарактеризувати виховні константи розвитку української літературної казки на Закарпатті у 20–30-ті рр. XX ст. як універсальних національно-патріотичних і моральних ідей, орієнтирів, цінностей, що були й залишаються актуальними за досліджуваного та за сучасного періодів розвитку України.

Виклад основного матеріалу. Сучасні трактування літературної казки співзвучні розумінню її виховного й дидактичного значення діячами досліджуваного періоду. Зокрема, галицький емігрант В. Пачовський, який швидко адаптувався до культурно-освітніх умов Підкарпатської Русі, підходив до цієї проблеми як літератор і педагог. Розуміючи значення фольклору як духовної скарбниці народу і джерела творчої наснаги письменників, він стверджував, що хто хоче промовляти до душі народу та змінювати його характер, той має «говорити образами», які століттями з глибин своєї душі витворювала нація». Тоді «золоте зерно» впаде на «зорану землю» та заколоситься збіжжям нового життя [7, с. 668].

Вагомий внесок у розвиток літературної казки зробив найвідоміший письменник Закарпаття В. Ґренджа-Донський: його перу (разом із періодом еміграції) належать 36 творів цього жанру. Він уважав, що казка народжується з народного фольклору, тому є результатом не лише творчої, а й копіткої збиральницької праці. Зі «Спогадів» випливає, що таку позицію митець доводив власним прикладом: «Я здибав людей на диво добрих оповідачів, неначе б читали з книжки… Серед народу назбирав я велику кількість «сирого матеріалу»… Із сотні казок лишилося щось понад 20 кращих та оригінальних, які я трохи "вишліфував"» [3].

Віршовані казки В. Ґренджі-Донського друкувалися в дитячих і педагогічних часописах, шкільних читанках, а також виходили окремими виданнями («Князь Огень» (1930) [4]) та як навчальні матеріали («Підкарпатські казки» (1937) для українських шкіл [11]). Популярними були твори, що ґрунтувалися на сюжетах, запозичених з інших казок українських та різних народів світу («Манюсінька», «Казка про відьму-бусурканю», «Пригоди ведмедика Бурмилка», «Кіт в чоботях», «Пригоди шибеника Михася» тощо). Написані українською літературною мовою з легким домішком місцевої говірки, завдяки високохудожньому поданню поетичного слова вони були зрозумілими й легко запам'ятовувалися дітьми.

Так, казка «Князь Огень» (сюжетний аналог румунської й української казок «Дідова дочка та бабина дочка») розпочинається традиційно: «*Жили собі раз дід та баба / Та було в них по дочці…*». В описі їхньої вроди В. Ґренджа-Донський уживає вирази з традиційного українського мовлення: «*В баби була донечка, / Нездарна Іляна, / Дівчище погана, / Пелехата, кострубата, / Сама як конопля, / І страшенно язиката. / У пустунки руки білі, / Як білесенький пампух, / Бо не ходить до роботи, / Бо вона лінюх!*». Через таке протиставлення виводиться і вдача героїнь, зокрема працелюбство протиставляється лінощам: «*В діда була донечка / Молоденька Галька, / Дівчина, як лялька… / І прегарні чорні брови… / І носик гарненький, / А личка біленькі… / Уста малинові. / Тільки руки в праці / Сама шиє, сама пере / І ходить чистенько*» [4]. Побудований на таких антитезах сюжет твору логічно підводить маленького читача до морального висновку: щирість і відвага, любов до праці, готовність допомогти дають людині кращу долю, незважаючи на важкі життєві умови та випробування.

Ідеї В. Ґренджі-Донського щодо фольклорного походження, сутності й дидактики авторської казки майстерно реалізував Б. Мартинович, педагог за фахом, у збірці «Подкарпатські казки» (Ужгород, 1930). У процесі підготовки збірки ставилася практична освітньо-виховна мета: дати шкільній молоді матеріал для захопливого читання. Для цього здійснювалося відповідне літературне опрацювання текстів: побудова сюжетів не змінювалася, ідейна спрямованість не корегувалася, але стиль будувався за канонами української літературної мови з домішками місцевої говірки [12].

Основу «Подкарпатських казок» становлять сім сюжетних творів, записаних Б. Мартиновичем під час етнографічної подорожі Воловецьким, Іршавським, Мукачівським, Ужгородським, Хустським округами. Щоправда, він не подає ширших

біографічних даних про казкарів (вік, соціальний стан тощо), а лише фіксує їхні імена з прив'язкою до місць проживання, наприклад: «Георгій Угрин із с. Горян, автор казки про «Червеного короля», «Михайло Русинко із с. Доманинців», «Карел Левдар» та ін. [12].

Збірка Б. Мартиновича передає унікальність казкового епосу Закарпаття, її дидактичну й ідейно-виховну спрямованість підвищують високий рівень художньої оброки та композиційна стрункість. Це виявляється у близьких, зрозумілих місцевій молоді сюжетах і образах. Так, у «Казці про одного бідного чоловіка і його синів» головний герой Іван, потрапивши до страшного велетня-змія, зумів виконати всі його завдання та звільнити царівну з полону; у казці «Дев'ятник» довірливий силач, відправлений підступним володарем на вірну погибель, успішно повертається та карає свого кривдника; «Казка про Червеного короля і його сина» переповідає в закарпатському варіанті відомий в народному епосі бій з чудовиськом на Калиновому мості [там само].

Завдяки майстерній інтерпретації тексту, не обізнаному з античною спадщиною читачеві зрозумілим і повчальним стає сюжет казки «Три брати і песиголовець» за мотивами твору «Одіссей і циклоп Поліфем». Б. Мартинович вміло використав прийом промовистих назв («Казка про хитрого Івана», «Казки про дурного Янка», «Казки про Ломидерево, Валигору і Місизалізо») [12], тож кожен текст набуває виразного ідейного звучання та формує духовні й моральні цінності, щирий патріотизм, розуміння ідеалів свободи і справедливості, переконання, що Правда, Доброта, Відвага завжди перемагають.

Вагомий внесок у розвиток української літературної казки на Підкарпатській Русі зробили відомі галицькі діячі, які через певні історичні обставини емігрували до краю. Завдяки педагогічного хисту та розумінню енергетики фольклорної традиції яскраву сторінку в її літопис уписав згадуваний В. Пачовський. Широке визнання з-поміж дітей та юнацтва здобула його лірична поезія «Скарб руської землі», яку вперше опублікував дитячий журнал «Віночок» 1920 року. Відтак вона передруковувалася в «Руській читанці для 1 клясу гімназійної та горожанських шкіл» В. Бірчака за 1922 р. та в інших часописах і навчальних виданнях.

Поділяємо думку літераторів, які розглядають цей твір як віршовану казку (В. Голомб) [2, с. 30]. В основі її сюжету лежить типова для цього жанру оповідь старого рибалки про захований на дні річки безцінний скарб у вигляді руської (української) мови і культури. Його багато сторіч оберігає легендарний «князь золотий Ужгорода» Лаборець, який загинув у боротьбі з уграми. Його вустами поет закликає юного читача: «*Будь гордий за край, де прожив наш народ* / *Літ тисяч в темниці розп'ятий –* / *А духа зберіг серед темних пород,* / *Як скарб в рідній мові заклятий*» [там само, с. 32].

Так само виразний національно-патріотичний характер має опублікована у «Віночку» за 1921 р. поема В. Пачовського «Сріберний дзвін». *Привід до написання твору та його спрямованість на читацьку аудиторію* автор *пояснює так: «В Богоревиці на Закарпатті добуто 1917 року срібний дзвін із часів Ярослава Мудрого. Мадяри завезли його до Братислави та розбили. Я зложив поему «Сріберний дзвін», яка була дуже популярна серед молоді 1920–30 рр.»* [9, с. 3]. За умов військової агресії РФ проти України у 2022–2023 рр. виразної актуальності набуває образ срібного дзвону як знакового символу її територіальної єдності: «*Ось він дзвонить:* / *Тисяч років* / *Тому ми тут панували,* / *Де дзвеніла наша слава…* / *Срібна Русь у світлі грає –* / *Дзвін свободи чуда діє,* / *Наша слава оживає!*» [там само, с. 5–6].

Заслуговує на відзначення високохудожня віршована казка В. Пачовського для дітей «Золота Гвіздка» (1937). Головним ліричним героєм твору постає сестра братів-лицарів Золота Гвіздка, яка є прикладом «*сильної волі, витривалості, вірності і самопожертви для великої справи… не тільки для дітей, але і дорослих*». Чітко пояснюється мета твору: «*казка… дає привід задуматися над метою життя, яке в кожної людини освячується тільки великою ціллю*» [8, с. 5]. «Зроджена зі скарбниці усної народної словесності», вона може «*додати нові мотиви, які відповідають сучасному життю нації*» й «*тоді впаде золоте зерно на зорану ниву і заколоситься новим збіжжям до нового життя*» [там само, с. 6].

Великий за обсягом (52 с.) твір гарно римований, тож легко сприймається і запам'ятовується юним читачем. У перших рядках автор знайомить з його головними героями та визначає основну сюжетну лінію: «*Жив собі цар Муравиця…, А дванадцять мав синів… Ті сини як буйні тури, / Грали кіньми понад мури / І боролись на мечі / Хто з них волость мав від тата, / Воював за межу брата, Замість бити ворогів…*» [8, с. 7–8]. У постійній напрузі тримає інтрига боротьби різних сил, що передається крізь сплетіння фольклорної основи, авторського домислу і реальних історичних подій. Вона увінчується високоемоційною фінальною частиною твору (сурма десята), яка передає пафос національно-патріотичного піднесення і єднання: «*Всі для чести, всі для слави Розгорнули стяг держави, – Радуйся від піль до гір, Земле, в царстві ясних зір!*» [там само, с. 52].

Складнішою для сприйняття є казково-фантастична поезія В. Пачовського «Тріє царі» (1921), що адресувалася гімназійній молоді. Завдяки прийому сну, який наснився хлопчикові Юрчику в ніч на Щедрий вечір, автор вводить у сюжетну лінію твору три славетні постаті краю – князів Лаборця і Коріятовича та руського шляхтича Петра Петровича. Історично віддалені легендарні постаті, що уособлюють знакові історичні події й символи визвольної боротьби (золота корона Лаборця, хрест на щиті і вогняний меч Петра Петровича), стають джерелом наснаги її продовження для української молоді.

Це увиразнює звернення-наказ до молоді князя Люборця, який синтезує основну дидактичну ідею твору: «*Рости смілий, дужий, гордий, / Двигни нове покоління, / Зо дна моря добудь волю / З тисячолітнього терпіння!*». Її логічно резюмує заключна строфа віршованої казки: «*В Ужгороді сонце сходить, / Срібна Русь у світлі тоне – / Трублять труби в Перемишлі, / А в Києві дзвонять дзвони*» [2]. Образ сонця несе багате семантичне навантаження, сконсолідоване в ідеях соборності, пробудження з тривалого летаргічного сну й початку нової доби.

Багато рис, властивих літературній казці, має епічна поема В. Пачовського «Князь Ляборець. Міт Срібної Землі» (1923); у ній історичні реалії також переплітаються з легендарною стихією. Твір приваблює читача ретроспективою баталістики, що відображає знаменні події тисячолітньої давнини в княжому місті над Ужем та широкому геополітичному просторі. Дидактичний потенціал поеми реалізується крізь багатогранний образ князя Лаборця – мудрого правителя і наставника, який здатний до героїчної боротьби і завзятої праці: «*Ой, на борах непрохідних / І на горах, на високих / Князь Ляборець ставить царство… Об'їжджає шкірну хижу / Г [до] усіх людей переймає. / Вчити, як любити землю, / Вчити, як потім на чолі / Їх здобути з-під землі. / Так осушує всі багна / І корчує ліс на горах, / Засіває частки збіжжям, / Добуває з каменю сіль, / Люд стягає з руських піль*» [7]. Твір має знаковий символізм, адже саме з ним пов'язується поетичний образ Закарпаття у вигляді популярної назви «Срібна Земля».

Фольклорна та історична спадщина Закарпаття надихнула на розвиток жанру літературної казки й галичанку Марійку Підгірянку. Красномовним прикладом є сюжетний вірш «Бабусина казка», в основу якого покладена згадувана легенда про двобій князя Коріятовича зі змієм Веремієм. Дослідники відносять твір до класичних зразків дитячої літератури. Граціозний ямб та точне дво- і трирядкове римування, високі емоційність й образність мовлення передають його динамічний сюжет крізь почергову зміну інтриги і психоемоційної напруженості, що несуть основне виховне значення. «Добрий витязь» (праобраз Коріятовича) постає у творі як лицар-герой, що уособлює жертовність, перемогу Добра над Злом і готовність кожної миті прийти на допомогу тим, хто в потребі: «*Витязь меч підняв, / На коні помчав - / Ясним мечем підняв Змію з плечей / Сім голів ізтяв*». Тож юні читачі мають бути вдячними героєві за те, «*Що на поміч став / Що народ спасав / Що тих діток-малоліток / Змієві не дав*» [5].

Прямі аналоги з трагічними подіями в Україні 2022–2023 рр. навіює віршована казка «Князь Лаборець»: рідний край охопили «*Великий смуток, журба велика*», бо на нього «*напала ватага дика*». У народі не було єдності як діяти: «*А одні кажуть: «Здаймось, мирімся»; А другі кажуть: «З ворогом борімся! За віру биймось і за свободу, Поддержим чесне ім'я народу!*». Хоча «*врагів була страшенна сила*», проти них мужньо виступ князь Лаборець.

Він загинув геройською смертю, вселивши віру в перемогу над лютим ворогом [6]. Таким «недитячим сюжетом» поетеса апелювала до всієї української спільноти, стверджуючи, що без самопожертви народ не зможе відстояти свою волю і незалежність.

До класики української дитячої літератури також відносять і актуальну за сучасних умов казку-п'єсу «В чужому пір'ю» (1922), яку Марійка Підгірянка присвятила «українським дітям по цей і по той бік Карпат». Уживаючись у ролі різних істот і явищ живої та неживої природи (синички, сверщик (цвіркун), вітер, ніч, квіти – дзвіночок, рожа, лілея, фіалка, братчик), у дітей формується власне розуміння проблеми еміграції та її соціальних наслідків крізь ментальну прив'язаність до свого краю, його традицій, культури, рідної мови. Квінтесенцію сюжету передають слова однієї з дійових осіб: «*Нема ніде краще, ніде веселіше, / Бо ніде не гріє сонечко миліше… / Не журчить потічок, чистенький, як слізка! / Якби мене взяли в далеку чужину, / Зів'яв би я, знидів, з туги б там загинув*» [10].

Маловідомою в педагогічних і літературознавчих студіях і недооціненою в українському казкарстві залишається поетична «Казка про золоту рибку» Костя Вагилевича (нащадок Івана Вагилевича). Хоча в її основі лежить схожа з однойменним твором О. Пушкіна сюжетна лінія, вона розвивається у зовсім іншому напрямку, тож відображає принципову відмінність української ментальності від російської. На противагу пушкінському дідові, який, упіймавши золоту рибку, вимагає в неї безмежної розкоші для своєї баби, а в результаті опиняється біля «розбитого корита», К. Вагилевич подає цей символічний образ у зовсім іншій іпостасі. У його інтерпретації старий рибалка, упіймавши золоту рибку, не спокушується на «*розкоші*», «*радощі*», «*ціле море втіх*», бо «*все це марність, суєта і гріх*». Він цінує «*розум і здоров'я*», але не наважується їх просити, бо «*то була торговля*». Натомість дід благає: «*Рибко. Моя зоре! / Викинь мені з моря / Мій единий сак!*», бо це для нього «*необхідний друг*», як у господарстві «*добрий гострий плуг*». Таким чином поет-казкар звеличує культ праці як найбільшу цінність усесвіту: «*Бо куди не гляну / Світом – океаном, / всюди – праця, рух! / Сонце, вітер, води / Всі працюють, роблять / Хоч не мають рук!*». Вона має бути вільною й приносити задоволення, адже «*Праця у неволі… / Праця навісна! / А для себе вдома, Праця не утома – / Зіронька ясна!*». Саме в ній людина знаходить красу і щастя [1].

Висновки. Розвиток літературної казки на Підкарпатській Русі становить яскраву оригінальну сторінку в літописі українського казкарства. Зусиллями відомих і менш знаних українських літераторів (В. Ґренджа-Донський, Б. Мартинович, В. Пачовський, Марійка Підгірянка, К. Вагилевич та ін.) було створено високохудожні поетичні та прозові твори, що ґрунтуються на багатій фольклорній спадщині та історичній традиції русинів-українців краю. Представлені в них образи, сюжети, ідеї були близькими і зрозумілими для юного й дорослого читача та справляли вагомий вплив на формування його світобачення, духовних і моральних цінностей. Гадаємо, що з-поміж інших творчих здобутків українських письменників міжвоєнного Закарпаття репрезентована ними літературна казка впродовж наступних десятиріч існування радянського режиму та сучасної національної державності залишалася чи не найбільш популярною і затребуваною з-поміж дітей, батьків та педагогів України, адже вона сповідує споконвічні цінності та ідеали любові до рідного краю, патріотизму, готовності до жертовної боротьби Добра зі Злом.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в комплексному міждисциплінарному (фольклористика, літературознавство, педагогіка) вивченні феномену українського казкарства Підкарпатської Русі та введенні до наукового обігу маловідомих імен талановитих поетів і прозаїків, що зробили помітний внесок у його розвиток.

Список використаних джерел:

1. Вагилевич К. Казка про золоту рибку. Мюнхен: «Вовченята», 1946. 18 с.
2. Голоб Л. Василь Пачовський. Закарпатські сторінки життя і творчості поета. Шкільна серія. Вип. 6. Ужгород: Гражда-Карпати, 1999. 146 с.

3. Ґренджа-Донський В. Мої спогади. URL: http://litopys.org.ua/grendzha/grendzh14.htm
4. Ґренджа-Донський В. Князь Огень. Віршована казка. Ужгород, 1930. 16 с.
5. Марійка Підгірянка. Бабусина казка. *Жупанин С. Верховиночка*. Кн. 1. Київ: Рута, 2003. С. 81–83.
6. Марійка Підгірянка. Князь Лаборець. *Календар «Просвіти» на 2006 рік.* Ужгород: Закарпат. край. т-во «Просвіти», 2006. С. 69–75.
7. Пачовський В. Зібрані твори: у 2-х т. Філядельфія Нью-Йорк, Торонто, 1984. Т. 1. 737 с.
8. Пачовський В. Золота Гвіздка. Віршована казка на десять сурм. Жовква – Львів: Накл. М. Матвійчука, 1937. 55 с.
9. Пачовський В. Сріберний дзвін (фрагмент поеми). *Пачовський В. Срібна Земля: тисячоліття Карпатської України. Нарис історії з мапою*. Нью-Йорк: Вид-во «Говерля», 1959. С. 3–6.
10. Підгірянка Марійка. В чужому пір'ю. *Вибрані твори*. Київ: Центр учб. літ., 2018. С. 3–52.
11. Підкарпатські казки / зібрав та впорядкував В. Ґренджа-Донський. Прага: Державне видавництво, 1937. 184 с.
12. Подкарпатські казки / зібр. та упор. Б. Мартинович. Ужгород: Книготорговля Ант. Горака, 1930. 82 с.

References:

1. Vahylevych, K. (1946). Kazka pro zolotu rybku [The Tale of the Goldfish]. Miunkhen: «Vovcheniata» [in Ukrainian].
2. Holomb, L. (1999). Vasyl Pachovskyi. Zakarpatski storinky zhyttia i tvorchosti poeta [Vasyl Pachovskyi. Transcarpathian pages of the poet's life and work]. *Shkilna seriia*, 6 [in Ukrainian].
3. Grendzha-Donskyi, V. Moi spohady [My memories]. Retrieved from http://litopys.org.ua/grendzha/grendzh14.htm. [in Ukrainian].
4. Grendzha-Donskyi, V. (1930). Kniaz Ohen. Virshovana kazka [Prince of Fire. A fairy tale in verse]. Uzhhorod [in Ukrainian].
5. Pidhirianka, M. (2003). Babusyna kazka [Grandmother's tale]. *Zhupanyn S. Verkhovynochka*, 1, 81–83 [in Ukrainian].
6. Pidhirianka, M. (2006). Kniaz Laborets [Prince Laborets]. *Kalendar «Prosvity» na 2006 rik*, 69–75 [in Ukrainian].
7. Pachovskyi, V. (1984). Zibrani tvory. In *U 2-kh t.* [Collected works in 2 volumes]. (Volume 1). Philadelphia, New York, Toronto [in Ukrainian].
8. Pachovskyi, V. (1937). Zolota Hvizdka. Virshovana kazka na desiat surm [Golden Whistle. A fairy tale in verse for ten trumpets]. Zhovkva – Lviv [in Ukrainian].
9. Pachovskyi, V. (1959). Sribernyi dzvin (frahment poemy) [Silver bell (fragment of the poem)]. *Pachovskyi V. Sribna Zemlia: tysiacholittia Karpatskoi Ukrainy. Narys istorii z mapoiu*, 3-6 [in Ukrainian].
10. Pidhirianka, M. (2018). V chuzhomu piriu [In someone else's feathers]. *Vybrani tvory*, 3–52 [in Ukrainian].
11. Grendzha-Donskyi, V. (1937). Pidkarpatski kazky [Transcarpathian fairy tales]. Praha: Derzhavne vydavnytstvo [in Ukrainian].
12. Martynovych, B. (Ed.). (1930). *Podkarpatski kazky* [Transcarpathian fairy tales]. Uzhhorod [in Ukrainian].

Lemak O. I.,
orcid.org/0000-0001-5439-2247

EDUCATIONAL CONSTANTS OF THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN LITERARY FAIRY TALE IN TRANSCARPATHIA IN THE 20-30S OF THE 20TH CENTURY

The article describes the educational constants of the development of the Ukrainian literary fairy tale in Transcarpathia in the 20s and 30s of the 20th century as universal national-patriotic and moral ideas, guidelines, values which were and remain relevant during the studied and modern periods of Ukraine's development.

It is shown the contribution to the development of the literary fairy tale of the most famous writer of Transcarpathia, V. Grendzha-Donskyi ("Prince Ohen", "The little ones", "Tale of Bosorka Witch", " Adventures of Burmylka Bear ", "Puss in Boots", "Adventures of Naughty Mykhas", etc.), which were

written in the Ukrainian literary language with an admixture of the local dialect and reprinted in many children's magazines and educational publications.

It is characterized the ideological and content uniqueness and didactic focus of the collection "Tales of Transcarpathia" by B. Martynovych.

The significant contribution to the development of the Ukrainian literary fairy tale in Transcarpathia by the famous Galician writer V. Pachovskyi ("Treasure of the Russian Land", "Silver Bell", "Golden Tack", "About Prince Koriiatovych and Yellow Snake Veremii", "Three Kings", etc.) is represented. These works were created with pupils' involvement in the collection of folklore and had a clear national-patriotic focus.

It is found that the folklore and historical heritage of Transcarpathia inspired the development of the literary fairy tale genre by Mariika Pidhirianka, a woman from Galicia. This was manifested in such written works as "Grandmother's Tale", "In a Stranger's Feather" and others, which are classified as Ukrainian classic children's literature. The poetic work "The Tale of the Goldfish" by K. Vahylevych, little known in pedagogical science and literary studies, reflects the fundamental difference between the Ukrainian mentality and the Russian one and extols the cult of work as the greatest human value.

Key words: Transcarpathia, literary fairy tale, national-patriotic education, moral values, V. Grendzha-Donskyi, V. Pachovskyi, B. Martynovych, Mariika Pidhirianka, K. Vahylevych.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Розман І. І.

УДК 377.36.091.2(477)"1958/1991"
DOI *https://doi.org/10.37915/pa.vi53.458*

Пислар А. Б.*,*
orcid.org/0000-0001-6843-4655

ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 1958-1991 РР.

У статті проаналізовано джерельну базу дослідження проблеми виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти України впродовж 1958–1991 рр.

Автором зазначено, що джерельна база виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти 1958-1991 рр. охоплює широкий комплекс історико-педагогічних джерел, зокрема, інформаційні матеріали, спогади, публіцистичні та наукові твори, архівні відомості та записки, монографії, дисертації тощо. Наголошено на необхідності критичного аналізу джерел для уникнення однобічної інтерпретації подій і фактів, окреслення межнаукової дискусії, уведення до нього контраверсійних питань, визначення бази дослідження.

На основі порівняльного аналізу історико-педагогічних праць з цієї проблематики (О. Данилової, М. Гончара, Ю. Кузьменко, В. Кульчицького, О. Петренко, Н. Слюсаренко та ін.) виокремлено авторську класифікацію джерельної бази дослідження проблеми виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти 1958-1991 рр., яка містить такі групи: нормативно-правові джерела, які регулювали діяльність професійно-технічних закладів освіти, зокрема виховну складову, впродовж досліджуваного періоду; архівні джерела; періодичні видання; наративні джерела, які умовно можна поділити на дві підгрупи: опубліковані в радянську добу та видруковані після здобуття Україною незалежності; електронні інформаційні ресурси (оцифровані варіанти опублікованих джерел досліджуваного періоду та сучасні, рукописи).

* © ***Пислар А. Б.***

Зроблено висновок, що з другої половини ХХ століття більше уваги було приділено проблемі розвитку професійно-технічної освіти, а також вихованню учнівської молодів у цих закладах. Це, у свою чергу, знайшло своє віддзеркалення в значній кількості історико-педагогічних досліджень, монографіях, навчально-методичних посібниках, наукових та науково-методичних статтях тощо.

Ключові слова: джерельна база, виховання, учнівська молодь, 1958-1991 рр., професійно-технічні заклади освіти.

Постановка проблеми. Основою та початковою точкою будь-якого історико-педагогічного дослідження є його джерельна база, яка представляє певну сукупність або цілісну систему історичних джерел різного походження, різних типів, родів, видів та різновидів, що містять в собі ключову інформацію про історичний процес, явище, подію, особистостей, які брали участь у розвитку певного феномена тощо.

Досліджуючи проблему «Виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти в Україні (1958-1991 рр.)», ми здійснюємо історико-педагогічний аналіз, який передбачає, насамперед, установлення джерельної бази дослідження. Це надає змогу виокремити теоретико-методологічні підходи, які сприятимуть уточненню базових понять дослідження та подальшому визначенню періодизації ґенези проблеми дослідження в її історико-педагогічній ретроспективі.

Аналіз досліджень. Аналізуючи сучасну науково-педагогічну літературу, ми з'ясували, що питання джерельної бази дослідження висвітлено в наукових доробках таких учених, як: О. Адаменко, Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дичек, Н. Калиниченко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська та ін. У багатьох наукових дослідженнях автори обґрунтовують власну класифікацію джерельної бази дослідження.

Мета статті – на основі комплексного дослідження історико-педагогічної проблеми виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти впродовж 1958–1991 рр. виокремити та схарактеризувати авторську класифікацію джерельної бази з означеної тематики.

Виклад основного матеріалу. Ми поділяємо думку О. Петренко, «що ґрунтовний науковий аналіз будь-якого історико-педагогічного феномена неможливий без залучення широкого кола джерел, без оволодіння істориками педагогіки основними методами систематизації та ґрупування джерельної бази, адже пізнання процесу розвитку освіти, виховання, педагогічної науки в цілому ускладняється, а іноді навіть є неможливим, без продуманої класифікації історико-педагогічних джерел» [15, с. 537].

Е. Панасенко та В. Кучков цілком слушно зауважують, що сучасна історико-педагогічна думка дефініцію «джерельна база» визначає як певну сукупність джерел, використання яких в науковому дослідженні дозволяє вирішити всі завдання певної історико-педагогічної проблеми [13].

Джерельні бази різних історичних періодів є специфічними, оскільки, як зазначив Г. Папакін, «чим ближче до нас та епоха, тим насиченішою і різнобічнішою стає сукупність носіїв джерельної інформації про неї» [14, с. 82].

Упорядкування джерельної бази дозволить окреслити межі наукової дискусії, увести до неї всі контраверсійні питання, визначити ґрунтовну доказову базу окреслених свідчень.

Щоб систематизувати джерельну базу досліджуваної в роботі проблематики, проаналізовано низку робіт сучасних учених щодо класифікації історико-педагогічних джерел.

Так, О. Петренко виокремлює наступні групи історико-педагогічних джерел: 1) нормативно-правові джерела; 2) архівні джерела; 3) періодичні видання; 4) праці вітчизняних педагогів, психологів, педологів; 5) навчальні плани, навчальні програми, шкільні підручники та методична література для учителів; 6) інтерпретаційні

джерела; 7) довідкова література та сучасні підручники й посібники для вищої школи [15, с. 539–540].

У дослідженні «Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у ІІ половині XIX – початку XX століття» (2016) М. Гончар виділяє такі групи джерельних матеріалів: 1) нормативно-правові акти; 2) праці, присвячені підготовці кваліфікованих робітників; 3) звіти; 4) спеціалізовані періодичні видання; 5) довідкові, статистичні та інформаційні видання; 6) історичні та історико-педагогічні дослідження радянського періоду та сучасності, що стосуються даної проблеми; 7) неопубліковані архівні джерела [4, с. 3–4].

Джерельна база дослідження Ю. Кузьменко «Теорія і практика формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки (50-і роки XX – початок XXI століття)» (2016) складається з чотирьох груп джерел: нормативно-правові документи; наративні джерела; архівні матеріали; електронні ресурси [10, с. 9–10].

О. Данилова в науковій роботі «Розвиток професійно-технічної освіти на півдні України (1958–1998 рр.)» (2015) виділяє такі групи джерельних матеріалів: нормативно-правові, архівні документи, наративні джерела. Науковиця зазначає, що «кожна з названих груп тією чи іншою мірою дозволяє отримати інформацію не лише про історію та розвиток ПТО, а й про форми і методи підготовки кваліфікованих робітників, їх практичні вміння та навички, простежити якісні зміни в навчально-виробничій, виховній, методичній роботі ПТНЗ, кількісні показники і рух контингенту тощо» [6, с. 28].

В. Кульчитський у дисертації «Теорія і практика патріотичного виховання в школах України (1945-2019 рр.)» (2020) виділяє наступні групи джерел: нормативно-правові документи загальнодержавного й місцевого рівнів; архівні матеріали й документи; наративні джерела; інтерпретаційні джерела; інтернет-ресурси [11, с. 49-51].

Аналізуючи підходи різних науковців до класифікації джерельної бази досліджень, ми з'ясували, що в них відсутній єдиний методологічний підхід. Виділення тих чи інших груп переважно залежить від теми та специфіки її дослідження.

Систематизуючи наявні матеріали з проблеми виховання учнівської молоді в професійно-технічних закладах другої половини XX століття нами було застосовано такий поділ джерельної бази на групи: *нормативно-правові джерела*, які регулювали діяльність професійно-технічних закладів освіти, зокрема виховну складову, протягом досліджуваного періоду; *архівні джерела*; *періодичні видання*; *наративні джерела*, які умовно можна поділити на дві підгрупи: 1) опубліковані в радянську добу; 2) видруковані після здобуття Україною незалежності; *електронні інформаційні ресурси* (оцифровані варіанти опублікованих джерел досліджуваного періоду та сучасні, рукописи).

Надамо більш детальну харатеристику виділеним групам у контексті нашого дослідження.

До першої групи віднесено *нормативно-правові джерела* загальнодержавного й місцевого рівнів, що регулювали систему професійно-технічної освіти в зазначений період, діяльність відповідних закладів освіти, а також ті, які стосуються розвитку теорії і практики виховання учнівської молоді впродовж 1958–1991 рр. До них відносимо законодавчі, нормативні акти уряду УРСР, документи Міністерства освіти тощо. До цієї групи увійшли «Інформаційні збірники Міністерства народної освіти Української РСР», «Інформаційні збірники Міністерства освіти і науки України»; статистичні дані, листування; постанови й розпорядження ЦК КПРС, Ради Народних Комісарів СРСР, колегії Міністерства освіти УРСР та ін. Ця група джерел дозволяє комплексно оцінити основне підґрунтя виховної діяльності в закладах професійно-технічної освіти 1958–1991 рр.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує праця Г. Терещенка [9], де хронологічно зібрано державні документи, постанови, які стосуються підготовки й виховання молодих робітників у навчальних закладах системи професійно-технічної освіти з 1940 по 1987 рр.

Багато нормативно-правових актів міститься в збірках основних законодавчих, інструктивних і нормативних матеріалів і навчально-методичних матеріалів для середніх професійно-технічних училищ [17]. Це дозволяє ознайомитися з наказами, положеннями й інструктивно-методичними вказівками, що видавалися Державним комітетом Ради Міністрів СРСР з питань професійно-технічної освіти у період з 1977 по 1981 роки. Регіональний аспект розкривають збірки обласних документів.

Достатньо інформативними є *архівні джерела*. Ці документи фактично ілюструють, деталізують досліджуване явище. Наприклад, для нашого дослідження є цінною звітна документація різних професійно-технічних навчальних закладів, як окремих на території України, так і загальних обласних, а також рішення колегій Головного управління ПТО, довідки про стан навчально-виховної роботи в училищах, ділове листування, плани та сценарії виховних заходів й ін. з фондів Центрального державного архіву вищих органів влади й управління України, Державного архіву Херсонської області тощо.

Окрему – третю – групу становлять *періодичні видання*, зокрема такі: «Радянська школа», «Народное образование», «Виховна робота», «Учительська газета», «Педагогічна газета», «Рідна школа», «Директор школи», «Педагогічна майстерня» та ін., які висвітлюють проблеми професійно-технічної освіти досліджуваного періоду.

До четвертої групи – *наративні джерела* – відносимо навчальні та навчально-методичні посібники, монографії, дисертації з теми дослідження, окремі праці та збірники праць, які висвітлюють розвиток виховання учнівства в закладах професійно-технічної освіти на Україні. Ця група дозволяє усвідомити сутність історичних подій досліджуваного періоду.

Відзначимо найбільш значущі в межах нашого дослідження наративні джерела. Так, праця А. Веселова «Професійно-технічна освіта в СРСР: Нариси з історії середньої і нижчої профтехосвіти» (1961) [1] окреслює історію створення системи професійно-технічної освіти, типи освітніх установ, специфіку організації навчальних занять у них, методи навчання і виховання тощо.

Узагальнювальна праця колективу авторів під керівництвом С. Батишева «Нариси історії професійно-технічної освіти в СРСР» (1981) [12] розкриває розвиток професійно-технічної освіти в контексті соціально-економічного та культурного розвитку країни.

Проблеми підготовки кваліфікованих кадрів у системі професійно-технічної освіти, зокрема й проблеми виховання учнівської молоді, розкрито в дисертаційних дослідженнях О. Веселової «Підготовка і виховання кваліфікованих кадрів робітничого класу в системі профтехосвіти Української РСР (1966-1970 рр.)» (1982) [2], І. Воєводського «Професійно-технічна підготовка спеціалістів середньої ланки і кваліфікованих робітників для важкої індустрії СРСР (1917-1980 рр.)» (1981) [3], В. Короткого «Підготовка кваліфікованих кадрів робітничого класу в системі професійно-технічної освіти у другій половині 70-тих років (на прикладі Української РСР)» (1990) [7] та ін.

У 80-х роках ХХ століття продовжили дослідження проблем з історії розвитку професійно-технічної освіти в Україні М. Пузанов і Г. Терещенко. У праці «Нариси історії професійно-технічної освіти в Українській РСР» (1981) [12] вони поетапно висвітлили розвиток системи профтехосвіти в Українській РСР у контексті професійно-технічної освіти СРСР. На жаль, авторами мало уваги приділено нормативним документам з проблем профтехосвіти, які приймалися безпосередньо урядом Української РСР.

З оголошенням державної незалежності України в історико-педагогічних дослідженнях відбулися суттєві зміни. Було опубліковано низку наукових робіт, у яких проведено аналіз питань щодо розвитку професійно-технічної освіти у різні періоди і запропоновані нові підходи до їх розгляду. Як результат, в історичній та педагогічній науці відзначається тенденція до переосмислення ключових подій і проблем розвитку системи професійно-технічної освіти.

У монографіях і дослідженнях, проведених сучасними педагогами та вченими в галузі освіти, ми можемо виявити значну кількість важливої інформації, яка стосується

професійно-технічної освіти. Автори глибоко досліджують різні аспекти цього питання і наводять висновки, що сприяють більш повному розумінню і подальшому розвитку професійно-технічної освіти.

Так, у дисертаційному дослідженні О. Коханка «Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.)» (1995) [8] розглянуто соціально-економічні передумови підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою, визначено основні етапи цієї підготовки у професійно-технічних навчальних закладах. У праці визначено особливості поєднання професійної та загальноосвітньої підготовки в професійно-технічних навчальних закладах України.

Ґрунтовним дослідженням є праця Р. Гуревича «Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах» (1999) [5]. Автор репрезентує концептуальні положення щодо оновлення змісту освіти і навчання у ПТНЗ, визначає їх вплив на розвиток особистості майбутніх кваліфікованих робітників, розробляє теоретичне підґрунтя для використання інноваційних технологій та на основі виявлених тенденцій розвитку системи освіти в Україні та інших країнах, прогнозує напрями розвитку професійно-технічної освіти. У роботі також визначено напрями розвитку професійно-технічної освіти.

У 2004 році було видано енциклопедію «Профтехосвіта України: XX століття». Ця історико-педагогічна праця присвячена досвіду підготовки кваліфікованих робітничих кадрів на різних історичних етапах [16]. У книзі висвітлено особливості розвитку системи професійно-технічної освіти в різних регіонах України та представлено основні напрями державної політики щодо підготовки кваліфікованих робітників. Книга містить документи і матеріали з фондів 54 архівів України, законодавчих актів, статистичних збірників та інших видань, упорядкованих у хронологічному порядку. Видання містить також короткі розповіді про викладачів, керівників професійно-технічних навчальних закладів, науковців та громадських діячів (1757 осіб), які висвітлюють їхній життєвий шлях та педагогічні здобутки в галузі професійно-технічної освіти. Тут вміщено бібліографічний покажчик, що охоплює назви видань і публікацій з питань підготовки кваліфікованих робітників, які вийшли друком в Україні за понад 100 років [16].

На окрему увагу заслуговують дослідження з виховання учнівської молоді в закладах освіти. Зокрема, у праці В. Кульчицького «Теорія і практика патріотичного виховання в школах України (1945–2019 рр.)» (2020) обґрунтовано теоретико-методичні засади розвитку патріотичного виховання у школах України в досліджуваний період, окреслено зміст, форми, методи та їх трансформацію протягом визначеної доби [11].

У праці Н. Слюсаренко [18] відображено низку проблем професійно-технічної освіти, трудового навчання та виховання на Херсонщині. У монографії «Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект» (2003) Н. Слюсаренко приділяє особливу увагу змісту, формам і методам трудового навчання в загальноосвітніх школах регіону в різні історичні періоди.

До п'ятої групи увійшли *електронні інформаційні ресурси*, в яких представлено законодавчу та нормативну базу; сучасні матеріали про розвиток виховання учнів у закладах професійно-технічної та фахової передвищої освіти в Україні, оцифровані варіанти опублікованих джерел досліджуваного періоду та сучасні, рукописи.

Підсумовуючи зазначимо, що, як показав проведений аналіз наукових досліджень, науковцями досі не було здійснено комплексного історико-педагогічного аналізу проблеми виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти та її джерельної бази.

Висновки. Таким чином, в процесі дослідження джерельну базу розподілено на кілька груп, а саме: нормативно-правові джерела, які регулювали діяльність професійно-технічних закладів освіти, зокрема виховну складову, протягом досліджуваного періоду; архівні джерела; періодичні видання; наративні джерела (опубліковані в радянську добу

та після здобуття Україною незалежності); електронні інформаційні ресурси. Доведено, що з другої половини ХХ століття більше уваги було приділено проблемі розвитку професійно-технічної освіти, а також вихованню учнівської молодів у цих закладах. Це знайшло своє віддзеркалення в значній кількості історико-педагогічних досліджень, монографіях, навчально-методичних посібниках, наукових та науково-методичних статтях тощо.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо ретельним обґрунтуванням періодизації виховання учнівської молоді в закладах професійно-технічної освіти впродовж 1958–1991 рр.

Література:

1. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. М. : Всесоюзное учебно-педагогическое издательство профтехиздат, 1961. 435 с.
2. Веселова А. М. Подготовка и воспитание квалифицированных кадров рабочего класса в системе профтехобразования Украинской ССР (1966–1970 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 «История СССР». К., 1982. 24 с.
3. Воеводский И. К. Профессионально-техническая подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для тяжелой индустрии СССР (1917–1980 гг.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». Казань, 1981. 34 с.
4. Гончар М. В. Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у ІІ половині ХІХ – початку ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 19 с.
5. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 1999. 42 с.
6. Данилова О. І. Розвиток професійно-технічної освіти на півдні України (1958–1998 рр.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Херсон, 2015. 215 с.
7. Короткий В. А. Подготовка квалифицированных кадров рабочего класса в системе профессионально-технического образования во второй половине 70-х годов (на примере Украинской ССР): автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 «История СССР». К., 1990. 16 с.
8. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів з середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. К., 1995. 299 с.
9. КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса, 1940–1987 гг. / сост. Г. И. Терещенко, И. Ф. Курас, Н. Г. Ничкало и др.; предисл. Г. И. Терещенко. К.: Вища шк., 1988. 416 с.
10. Кузьменко Ю. В. Теорія і практика формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки (50-і роки ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2016. 42 с.
11. Кульчицький В. Й. Теорія і практика патріотичного виховання в школах України (1945–2019 рр.) : дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Дрогобич; Тернопіль, 2020. 490 с.
12. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под. ред. С. Я. Батышева. М. : Педагогика, 1981. 352 с.
13. Панасенко Е., Кучков В. Історико-педагогічне дослідження: сутність, принципи та класифікація джерельної бази. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* № 4 (96). 2019. С. 113–125. Doi: https://doi.org/10.31865/2077-1827.4(96)2019.196190
14. Папакін Г. Джерельна база дослідження українського визвольного руху середини ХХ ст.: методологія і сучасні проблеми. *Вісник Львівського університету.* Серія історична. 2017. Випуск 53. С. 81–92.
15. Петренко О. Б. До проблеми класифікації джерельної бази історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 536–542.
16. Профтехосвіта України : ХХ століття : енциклопедичне видання / за ред. Н. Г. Ничкало. К. : АртЕк, 2004. 876 с.

17. Сборник основных законодательных, инструктивных и нормативных материалов по работе с кадрами в государственной системе профессионально-технического образования. М. : Высшая школа, 1983. 160 с.
18. Слюсаренко Н. В. Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект : монографія. Херсон : Айлант, 2003. 476 с.

References:

1. Veselov, A. N. (1961). Professionalno-tekhnicheskoe obrazovanie v SSSR: ocherki po istorii srednego i nizshego proftekhobrazovaniia [Vocational and technical education in the USSR: essays on the history of secondary and lower vocational education]. Moscow [in Russian].
2. Veselova, A. M. (1982). Podgotovka i vospitanie kvalifitcirovannykh kadrov rabochego klassa v sisteme proftekhobrazovaniia Ukrainskoi SSR (1966–1970) [Training and education of qualified staff of the working class in the vocational education system of the Ukrainian SSR (1966–1970)]. (Extended abstract of Candidate's Thesis). Kyiv [in Russian].
3. Voevodskii, I. K. (1981). Professionalno-tekhnicheskaia podgotovka spetcialistov srednego zvena i kvalifitcirovannykh rabochikh dlia tiazheloi industrii SSSR (1917–1980) [Vocational and technical training of mid-level specialists and skilled workers for the heavy industry of the USSR (1917–1980)]. (Extended abstract of Doctor's Thesis). Kazan [in Russian].
4. Honchar, M. V. (2016). Rozvytok nyzhchoi profesiinoi osvity na Pivdni Ukrainy u II polovyni XIX – pochatku XX stolittia [The development of lower vocational education in the South of Ukraine in the second half of the 19th − beginning of the 20th century]. (Extended abstract of Candidate's Thesis). Ternopil [in Ukrainian].
5. Hurevych, R. S. (1999). Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of the organization of training in vocational and technical institutions]. (Extended abstract of Doctor's Thesis). Kyiv [in Ukrainian].
6. Danylova, O. I. (2015). Rozvytok profesiino-tekhnichnoi osvity na pivdni Ukrainy (1958–1998) [Development of vocational and technical education in the south of Ukraine (1958–1998)]. (Candidate's Thesis). Kherson [in Ukrainian].
7. Korotkii, V. A. (1990). Podgotovka kvalifitcirovannykh kadrov rabochego klassa v sisteme professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniia vo vtoroi polovine 70-kh godov (na primere Ukrainskoi SSR) [Training of qualified staff of the working class in the system of vocational education in the second half of the 70s (using the example of the Ukrainian SSR)]. (Extended abstract of Candidate's Thesis). Kyiv [in Russian].
8. Kokhanko, O. M. (1995). Stanovlennia i rozvytok pidhotovky kvalifikovanykh robitnychykh kadriv z serednoiu osvitoiu v Ukraini (1969-1994) [Formation and development of training of qualified staff with secondary education in Ukraine (1969-1994)]. (Candidate's Thesis). Kyiv [in Ukrainian].
9. Tereshchenko, G. I., Kuras, I. F., & Nichkalo, N. G. (Ed.). (1988). KPSS, Sovetskoe gosudarstvo o podgotovke molodoi smeny rabochego klassa, 1940–1987 [*Communist Party of the Soviet Union*, The Soviet state on the preparation of a young generation of the working class, 1940–1987]. Kyiv [in Russian].
10. Kuzmenko, Yu. V. (2016). Teoriia i praktyka formuvannia osvitnoi skladovoi fakhivtsiv z trudovoi pidhotovky (50-i roky XX – pochatok XXI stolittia) [Theory and practice of the formation of the educational component of labour training professionals (the 50s of the 20th century − the beginning of the 21st century)]. (Extended abstract of Candidate's Thesis). Ternopil [in Ukrainian].
11. Kulchytskyi, V. I. (2020). Teoriia i praktyka patriotychnoho vykhovannia v shkolakh Ukrainy (1945–2019) [Theory and practice of patriotic education in Ukrainian schools (1945–2019)]. (Doctor's Thesis). Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Drohobych; Ternopil [in Ukrainian].
12. Batysheva, S. Ia. (Ed.). (1981). Ocherki istorii professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniia v SSSR [Essays on the history of vocational education in the USSR]. Moscow [in Russian].
13. Panasenk, E., & Kuchkov, V. (2019). Istoryko-pedahohichne doslidzhennia: sutnist, pryntsypy ta klasyfikatsiia dzherelnoi bazy [Historical and pedagogical research: essence, principles and classification of the source base]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 4 (96), 113-125. doi: https://doi.org/10.31865/2077-1827.4(96)2019.196190 [in Ukrainian].
14. Papakin, H. (2017). Dzherelna baza doslidzhennia ukrainskoho vyzvolnoho rukhu seredyny XX st.: metodolohiia i suchasni problemy [The source base for the research of the Ukrainian liberation

movement of the middle of the 20th century: methodology and modern problems]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia istorychna*, 53, 81–92 [in Ukrainian].
15. Petrenko, O. B. (2013). Do problemy klasyfikatsii dzherelnoi bazy istoryko-pedahohichnoho doslidzhennia [To the problem of classification of the source base of historical-pedagogical research]. *Pedahohichnyi dyskurs,* 15, 536–542 [in Ukrainian].
16. Nychkalo, N. H. (Ed.). (2004). Proftekhosvita Ukrainy: XX stolittia: entsyklopedychne vydannia [Vocational education of Ukraine: the 20th century: the encyclopedic edition]. Kyiv: ArtEk [in Ukrainian].
17. Sbornik osnovnykh zakonodatelnykh, instruktivnykh i normativnykh materialov po rabote s kadrami v gosudarstvennoi sisteme professionalno-tekhnicheskogo obrazovaniia [Collection of basic legislative, instructional and regulatory materials on working with staff in the state system of vocational and technical education]. (1983). Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].
18. Slyusarenko, N. V. (2003). Trudova pidhotovka molodi na Khersonshchyni: istoryko-pedahohichnyi aspekt [Employment training of youth in the Kherson region: historical and pedagogical aspect]. Kherson: Ailant [in Ukrainian].

Pyslar A. B.,
orcid.org/0000-0001-6843-4655

SOURCE BASE OF RESEARCH OF THE PROBLEMS OF EDUCATION OF STUDENT YOUTH IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE IN 1958-1991

The article analyzes the source base of research on the education of student youth in vocational and technical education institutions during 1958–1991.

The author states that the source base for the education of students in vocational and technical education institutions from 1958 to 1991 includes a wide range of historical and pedagogical sources, in particular, informational materials, memoirs, journalistic and scientific works, archival information, notes, etc., monographs, dissertations, etc. The need for a critical analysis of sources to avoid one-sided interpretation of events and facts, delineation of the framework of the scientific discussion, introduction of controversial issues into it, determination of a thorough basis of research is indicated.

On the basis of the comparative analysis of historical and pedagogical works on this issue (O. Danilova, M. Honchar, Yu. Kuzmenko, V. Kulchytskyi, O. Petrenko, N. Slyusarenko, etc.), an own classification of the source base of research on the education of schoolchildren in institutions of vocational and technical education in 1958-1991, which includes the following groups: regulatory and legal sources that regulated the activities of vocational and technical education institutions, in particular the educational component, during the researched period; archival sources; periodicals; narrative sources, which can be conditionally divided into two subgroups: published in the Soviet era; printed after Ukraine gained independence; electronic information resources (digitized versions of published sources of the studied period and modern manuscripts).

It is concluded that already from the second half of the 20th century, more attention was paid to the problem of the development of vocational and technical education, as well as the education of young students in these institutions. This, in turn, was reflected in a significant number of historical and pedagogical studies, monographs, educational and methodological manuals, scientific and scientific and methodological articles, etc.

Key words: source base, education, student youth, 1958-1991, vocational and technical educational institutions.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Стинська В. В.

УДК 378.141
DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi53.459

***Сотер М. В.**[*],*
orcid.org/0000-0002-4626-0137

КОМУНІКАТИВНЕ НАВЧАННЯ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (ПОЧАТОК XXI СТ.)

У статті на основі аналізу сучасних досліджень схарактеризовано особливості комунікативного навчання мови здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей на початку XXI століття. Обґрунтовано потребу зміни орієнтації іншомовної підготовки від отримання формальних, фактичних знань до набуття цілеспрямованої динамічної системи практичних навичок, осмислених дій і застосування їх у реальних життєвих ситуаціях через комунікативне навчання мови.

Представлено потребу за комунікативним навчанням мови врахувати конкретні потреби та запити кожної окремої групи здобувачів освіти через імплементацію мовних курсів для вирішення конкретних завдань: англійська для академічних цілей (English for Academic Purpose – EAP), англійська для спеціальних цілей (English for Specific Purpose – ESP), англійська для бізнес-цілей (English for Business Purpose – EBP), англійська для інженерів (English for Engineers) тощо.

Відзначено, що залучення в ході іншомовної підготовки професійно значущих ситуацій забезпечує виявлення й піднесення пізнавального інтересу та мотивації здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей до вивчення іноземної мови та подальшого її використання як в особистих, так і у фахових цілях. Наголошено, що комунікативна практика використання мови в реальному комунікативному контексті, де відбувається обмін актуальною інформацією, дозволяє набути навичок адаптації до комунікативної взаємодії з іноземцями.

До перспектив подальших наукових розвідок унаслідено дослідження можливостей комбінування різного роду форм, методів, засобів комунікативного навчання мови з метою отримання якомога якіснішого результату іншомовної підготовки здобувачів інженерно-технічних спеціальностей технічних закладів вищої освіти України.

Ключові слова: іншомовна підготовка; комунікативне навчання мови; здобувачі вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей.

Постановка проблеми. Праця вітчизняних фахівців інженерно-технічних спеціальностей є затребуваною як в Україні, так і за її кордоном. Невід'ємним компонентом їх успішного функціювання на сучасному ринку праці є уміння налагоджувати продуктивну комунікативну взаємодію, зокрема іноземною мовою. Це насамперед пов'язано з тим, що під час виконання професійних обов'язків такі фахівці мають спілкуватись у межах робочого часу з колегами, замовниками, керівниками проєктів, фахівцями з налагодження, оновлення, установлення обладнання й устаткування. Більше того, їх комунікативна взаємодія має реалізовуватися в усній і письмовій формах як очно, так і в режимі реального часу, але дистанційно з використанням різного роду технічних засобів.

Іноземна мова на початку XXI століття є вагомою і невід'ємною складовою всіх етапів підготовки висококваліфікованого інженера, що здійснюється як у межах обов'язкового, так і вибіркового компонентів освітньої програми. Сучасні тенденції свідчать, що вільне володіння іноземною мовою є тією рушійною силою, яка сприяє просуванню по службі, дає можливість підвищити кваліфікацію, стажуватись закордоном, отримувати гранти від міжнародних фондів та партнерів, навчатися

[*]© *Сотер М. В.*

впродовж життя (lifelong learning), швидко і легко адаптуватись у міжкультурному соціумі. Відтак виникає нагальна потреба пошуку засобів підвищення рівня володіння іноземною мовою такими фахівцями.

На початку третього тисячоліття іншомовна підготовка зорієнтована на перехід від отримання формальних, фактичних знань до набуття цілеспрямованої динамічної системи практичних навичок, осмислених дій і застосування їх у реальних життєвих ситуаціях. Передові тенденції іншомовної підготовки в закладах вищої освіти технічного профілю передбачають, як правило, реалізацію комунікативного підходу.

Під комунікацією розглядають процес усного/письмового спілкування, значення якого полягає в обміні інформацією й можливості оцінити її різнопланово. Комунікативне навчання мови (Communicative Language Teaching − CLT), за тлумаченнями передових дослідників (Р. Белчамбер (R. Belchamber), К. Брандл (K. Brandl), Ляо Сяо Цін (Liao Xiao Qing), Дж. Річардс (Jack C. Richards), Т. Роджерс (T. Rodgers) та ін.), базується саме на формуванні у студентів комунікативної компетенції, тобто здатності користуватись мовою відповідно до поставленого завдання чи конкретної комунікативної ситуації.

Аналіз досліджень. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття різновекторно проблему імплементації комунікативного навчання мови розглядали у своїх наукових розвідках як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, а саме: Г. Віддоусон (H. G. Widdowson) («Комунікативне навчання мови», 1978); Дж. Ялден (J. Yalden) («Комунікативний навчальний план: еволюція, проєктування та впровадження», 1983); Р. Елліс (R. Ellis) («Від комунікативного навчання мови до педагогіки розвитку», 1999); Ляо Сяо Цін (Liao Xiao Qing) («Комунікативне навчання мови: підхід, проєктування і процедура», 2000); Дж. Річардс (Jack C. Richards) та Т. Роджерс (T. Rodgers) («Підходи та методи у викладанні мови», 2001); С. Ніколаєва («Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», 2003); В. Кудрявцева («Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання», 2006; «Комунікативна методика навчання морської англійської мови як елемент реалізації компетентнісного підходу», 2015; «Реалізація компетентнісного підходу в умовах комунікативного навчання морської англійської мови» (2019); Р. Белчамбер (R. Belchamber) («Переваги комунікативного навчання мови (I-TESL-J)», 2007); Н. Микитенко («Теоретико-методологічна парадигма концепції формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей», 2013); К. Брандл (K. Brandl) («Комунікативне навчання мови в дії: застосування принципів у роботі», 2021); О. Тарнопольський («Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у ХХІ сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання», 2019); С. Шахло (S. Shakhlo) («Інтерактивні методи та види діяльності в комунікативному навчанні мови», 2022) та ін.

Мета статті – на основі аналізу передових теоретичних досліджень і практичних розробок схарактеризувати особливості комунікативного навчання мови здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Дж. Річардс (Jack C. Richards) у праці «Комунікативне навчання мови сьогодні» («Communicative language teaching today», 2006) зазначає, що впродовж останніх 50 років у викладанні мови відбулося багато змін щодо розроблення та методології навчальних програм і комунікативного навчання мови (Communicative Language Teaching − CLT). Учений зазначає, що всі трансформації спонукали до переосмислення підходів щодо розроблення та методології навчальних програм, які було згруповано і розподілено на три етапи: традиційні підходи (до кінця 1960-х років); класичне комунікативне навчання мови (1970 – 1990-ті роки); сучасне комунікативне навчання мови (від кінця 1990-х і дотепер) [6, с. 6].

К. Брандл (K. Brandl) у дослідженні «Комунікативне навчання мови в дії: застосування принципів у роботі» («Communicative language teaching in action: putting

principles to work», 2021) концентрує увагу на тому, що комунікативне навчання мови засноване на теорії, згідно з якою основною функцією використання мови є спілкування, і мова найкраще вивчається під час спілкування. Іншими словами, основною метою навчання є використання життєвих комунікативних ситуацій [3, с. 5]. Моделювання різного роду комунікативних ситуацій в межах аудиторної роботи дає змогу набути навичок реального спілкування, що дозволить у подальшому швидше адаптуватись до комунікативної взаємодії з іноземцями. Більше того, у ході іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей такий підхід через залучення професійно значущих ситуацій дозволяє задовольнити пізнавальний інтерес здобувачів освіти, підвищити їх мотивацію тощо.

Р. Белчамбер (R. Belchamber) у науковій розвідці «Переваги комунікативного навчання мови (I-TESL-J)» («The Advantages of Communicative Language Teaching (I-TESL-J)», 2007) зауважує, що досвідчений викладач має забезпечити контекст, щоб комунікативна взаємодія в межах заняття була реалістичною і значущою, але з підтримкою, необхідною для допомоги студентам у створенні цільової мови (the target language). При цьому вчений указує, що продукування мови – це навичка, і коли ми опановуємо цю навичку, то практикуємо її в імпровізованих умовах. Р. Белчамбер як приклад наводить відпрацювання навички медсестри, яка перед тим, як зробити першу ін'єкцію, попередньо проколює багато шматочків фруктів, щоб відточити техніку [2, с. 2].

За тлумаченням Ляо Сяо Цін (Liao Xiao Qing), що представлене в його праці «Комунікативне навчання мови: підхід, проєктування і процедура» («Communicative Language Teaching: Approach, Design and Procedure», 2000), комунікативне навчання мови ґрунтується на опануванні комунікативної компетентності, що включає граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну і стратегічну компетентності. Комунікативна взаємодія, на думку дослідника, відіграє важливу роль у розвитку комунікативної компетентності. У ході комунікативної взаємодії викладач набуває нових ролей фасилітатора і співрозмовника, тоді як студенти стають комунікаторами. Процедура комунікативного навчання не має фіксованого формату й може змінюватися залежно від конкретних потреб тих, хто навчається. Таким чином викладачі можуть гнучко використовувати комунікативне навчання мови відповідно до свого навчального контексту [5, с. 26]. Разом із тим, за комунікативного навчання мови викладач має бути терплячим до помилок здобувачів освіти, оскільки вони також указують на те, що студент перебуває в процесі розвитку своєї комунікативної компетентності.

К. Брандл (K. Brandl) у науковому дослідженні «Комунікативне навчання мови в дії: застосування принципів у роботі» («Communicative language teaching in action: putting principles to work», 2021), наголошує на тому факті, що комунікативна компетентність охоплює широкий спектр таких здібностей, як-от: знання граматики та лексики (лінгвістична компетенція); уміння сказати доречне в певній соціальній ситуації (соціолінгвістична компетенція); здатність починати, вступати, брати участь у розмові та завершувати її, а також здатність робити це послідовним і зв'язним способом (дискурсивна компетентність); здатність ефективно спілкуватися та виправляти проблеми, спричинені порушенням комунікації (стратегічна компетентність) [3, с. 5].

Комунікативна компетенція за тлумаченням Дж. Річардса (Jack C. Richards), репрезентованим у «Комунікативному навчанні мови сьогодні» («Communicative language teaching today», 2006), включає такі аспекти знання мови, як-от: знати, як використовувати мову для різних цілей і функцій; знати, як варіювати використання мови відповідно до обставин та учасників (наприклад, знати, коли використовувати офіційну та неофіційну мову, як належним чином використовувати мову під час письмового, а не усного спілкування); знати, як створювати та розуміти різні типи текстів (наприклад, звіти, інтерв'ю, бесіди); знати, як підтримувати спілкування, незважаючи на наявність обмежень у знанні мови (наприклад, через використання різних видів

комунікаційних стратегій) [6, с. 3]. Останні є вкрай важливими для здобувачів інженерно-технічних спеціальностей, на іншомовну підготовку яких виділяється обмежена кількість годин у межах навчального процесу (як правило, на одну дисципліну – дві години на тиждень (одне заняття) на першому і другому, рідше на старших курсах).

Дж. Річардс (J. Richards) і Т. Роджерс (T. Rodgers) відзначають, що навчальну діяльність слід обирати відповідно до того, наскільки добре вона залучає студента до осмисленого та автентичного використання мови (а не просто механічного відпрацювання мовних моделей). Це має включати реальне спілкування, змушувати студентів виконувати змістовні завдання (meaningful tasks) та використовувати змістовну мову (meaningful language) [7, с. 161]. Наголосимо, що саме використання автентичних текстів фахової проблематики дає змогу зацікавити здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей та надати їм можливість для використання реальних мовних форм.

Ляо Сяо Цін (Liao Xiao Qing) акцентує увагу на тому, що комунікативне навчання мови базується на безпосередньому її використанні, тобто спілкуванні. Ґрунтуючись на цьому, викладачі мають створювати реальні життєві ситуації на заняттях і пропонувати студентам грати різного роду ролі, реальну взаємодію тощо. У такий спосіб студенти вчаться правильно використовувати мову в різних типах ситуацій, застосовувати її для виконання різних видів завдань і для соціальної взаємодії з іншими людьми. Відтак мова вивчається фактично так, як використовується в реальному спілкуванні [5, с. 8]. Крім того викладачі надають студентам постійну підтримку та зворотній зв'язок для кожної їх діяльності.

С. Шахло (S. Shakhlo) у роботі «Інтерактивні методи та види діяльності в комунікативному навчанні мови» («Interactive methods and activities in communicative language teaching», 2022) констатує той факт, що усні вправи є більш поширеними серед викладачів за комунікативного навчання мови, на відміну від граматичних вправ або вправ із читання чи письма, оскільки вони включають активну комунікативну взаємодію та творчі, непередбачувані відповіді студентів. Види таких вправ відрізняються залежно від мовного рівня групи, у якій вони використовуються, що сприяє співпраці та вільному спілкуванню. Учений виокремлює такі види вправ: рольові ігри, інтерв'ю (співбесіда), групова робота, інформаційний розрив (information gap), обмін думками (opinion sharing), полювання на сміттяра/полювання за скарбами (a scavenger hunt) тощо [8, с. 419-420].

У ході іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей за комунікативного навчання мови важливо врахувати конкретні потреби та запити кожної окремої групи студентів. Із метою задоволення вищевказаних вимог на початку XXI століття набули широкого розповсюдження мовні курси для підготовки до вирішення конкретних завдань: англійська для академічних цілей (English for Academic Purpose – EAP), англійська для спеціальних цілей (English for Specific Purpose – ESP), англійська для бізнес-цілей (English for Business Purpose – EBP), англійська для інженерів (English for Engineers) тощо.

Так, при вивченні теми «Охорона праці» («Health and safety») студентам інженерно-технічних спеціальностей для формування іншомовної лексичної компетенції пропонується взяти участь в авторській грі «Health and Safety Scavenger Hunt». Викладач дає студентам аркуш з інструкціями (рис. 1) та відповідні малюнки до них (рис. 2). Студенти мають знайти і назвати терміни, які пов'язані з темою «Охорона праці» через постановлення запитань один до одного та надання відповідей на них. Ця вправа забезпечує спільну діяльність студентів і дозволяє налагодити їх активну комунікативну взаємодію між собою.

Find something that fits close to the face to protect the eyes from chemicals, wind, water, etc.	Find substances and mixtures that have a harmful effect on humans or the environment	Find a piece of clothing that is worn on the hand and wrist for protection	Find something that covers the whole foot and the lower part of the leg
Find something that made of a strong substance that is worn by workers to protect their heads	Find a pair of pieces of material that cover the ears and that are connected by a curved strip that goes over the head	Find machines that have the potential to cause serious bodily harm to any person	Find a device worn over the mouth and nose to prevent harmful substances from being breathed in
Find devices in which sealed sources are transported or stored	Find important pieces of clothing for construction workers	Find processes that can cause harm, damage or adverse health effects to people in the workplace	Find a form of energy that comes from a nuclear reaction and that can be very dangerous to health

Рис. 1. Health and Safety Scavenger Hunt

Рис. 2. Health and Safety Scavenger Hunt

Під час вивчення теми «Види інженерних кар'єр» *(«Types of Engineering Careers»)* студентам інженерно-технічних спеціальностей для формування іншомовної лексичної компетенції пропонується адаптована гра *«Engineering Careers – Scavenger Hunt»* (https://www.gwlufsd.org/site/default.aspx?PageType=3&ModuleInstanceID=800&ViewID=C9E0416E-F0E7-4626-AA7B-C14D59F72F85&RenderLoc=0&FlexDataID=318&PageID=582&Comments=true). Мета цієї вправи залежно від потреб конкретної групи може полягати в тому, щоб або завершити список першим, або завершити список у найбільш креативний спосіб (із можливістю використання Інтернету чи матеріалу підручника)

і представити якомога більше видів кар'єр інженера. Студенти можуть вказувати більше ніж одну кар'єру для кожної окремої літери, але мають намагатися вказати принаймні одну для кожної літери абетки (рис. 3).

Alphabetical Letter	Engineering Career	Invention/Innovation
A		
B		
C		
D		
E		
F		
G		
H		
I		
J		
K		
L		
M		
N		
O		
P		
Q		
R		
S		
T		
U		
V		
W		
X		
Y		
Z		

Рис. 3. Engineering Careers Scavenger Hunt

Студентам потрібно заповнити колонку «Інженерна кар'єра» *(«Engineering Career»)* назвою типу інженера, яка починається з певної літери. Після того, як студенти упродовж 15 хвилин перераховують якомога більше інженерних професій, вони у групі обдумують винаходи чи інновації, які могли стати результатом роботи такого типу інженера, і заповнюють колонку «Винахід/Інновація» *(«Invention/Innovation»)* цією інформацією. По завершенні виконання завдань студенти мають дати відповіді на низку запитань: Ви здивовані тим, скільки існує різних видів інженерів? Чому так або чому ні? *(Are you surprised at how many different types of engineers there are? Why or why not?)* Про який вид інженера Вам було б найбільше цікаво дізнатися більше? Чому? *(Which type of engineer would you be most interested in learning more about? Why?)*

Висновки. Отже, здійснений аналіз наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а також передового досвіду закладів вищої освіти початку XXI століття дозволив схарактеризувати особливості комунікативного навчання мови здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей:

– через залучення в ході іншомовної підготовки професійно значущих ситуацій забезпечується прояв і піднесення пізнавального інтересу й мотивації здобувачів вищої освіти інженерно-технічних спеціальностей до вивчення іноземної мови та подальшого її використання як у особистих, так і у фахових цілях;

– через моделювання різного роду комунікативних ситуацій здобувачі вищої освіти

отримують допомогу в набутті навичок реального спілкування;

– через активне залучення всіх учасників освітнього процесу до комунікативної взаємодії відбувається підтримка її суб'єкт-суб'єктного характеру між усіма учасниками освітнього процесу;

– через комунікативну практику використання мови в реальному комунікативному контексті, де відбувається обмін актуальною інформацією, відбувається отримання навичок адаптування до комунікативної взаємодії з іноземцями;

– через використання таких видів діяльності, як вирішення проблем, обмін інформацією та рольові ігри, активується потреба у спілкуванні, взаємодії та обговорені;

– через використання автентичних текстів фахової проблематики відбувається зацікавлення у використанні реальних мовних моделей.

До перспектив подальших наукових розвідок уналежнюємо дослідження можливостей комбінування різного роду форм, методів, засобів комунікативного навчання мови з метою отримання якомога якіснішого результату іншомовної підготовки здобувачів інженерно-технічних спеціальностей технічних закладів вищої освіти України.

Список використаних джерел:

1. Ніколаєва С. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Belchamber R. The Advantages of Communicative Language Teaching (I-TESL-J). 2007. 4 p. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/3fc1/a10123c37d69b0f19ca5243db3146a60c764.pdf
3. Brandl K. Communicative language teaching in action: putting principles to work. Second edition. University of Washington. San Diego. 2021. 35 p. URL: http://cognella-titles-sneakpreviews.s3.amazonaws.com/83090-1A-URT/83090-1A_SP.pdf
4. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Co*uncil of Europe. France: Council of Europe (Modern Languages Division). 2001. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
5. Liao Xiao Qing. Communicative Language Teaching: Approach, Design and Procedure. 2000. 28 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444382.pdf
6. Richards J. C. Communicative language teaching today. Cambridge University Press. 2006. URL: https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf
7. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press: Cambridge, 2001. P. 161.
8. Shakhlo S. Interactive methods and activities in communicative language teaching. *International journal of Social Sciences & Interdisciplinary Research.* 2022. Volume 11. Issue 12. URL: https://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR

References:

1. Nikolaieva, S. (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
2. Belchamber, R. (2007). The Advantages of Communicative Language Teaching (I-TESL-J). Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/3fc1/a10123c37d69b0f19ca5243db3146a60c764.pdf [in English].
3. Brandl, K. (2021). *Communicative language teaching in action: putting principles to work.* Second edition. University of Washington. San Diego. Retrieved from http://cognella-titles-sneakpreviews.s3.amazonaws.com/83090-1A-URT/83090-1A_SP.pdf [in English].
4. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR).* Strasbourg, France: Council of Europe (Modern Languages Division). Retrieved from https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages [in English].
5. Liao, Xiao Qing. (2000). Communicative Language Teaching: Approach, Design and Procedure. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444382.pdf [in English].

6. Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today.* Cambridge University Press. Retrieved from https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf [in English].
7. Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press: Cambridge [in English].
8. Shakhlo, S. (2022). Interactive methods and activities in communicative language teaching. *International journal of Social Sciences & Interdisciplinary Research*, 11, 12. Retrieved from https://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR [in English].

Soter M. V.,
orcid.org/0000-0002-4626-0137

COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS IN ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALTIES (AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

Based on the analysis of modern researches, the peculiarities of communicative language teaching of higher education students in engineering and technical specialties at the beginning of the XXI century have been characterized in the article. The need to shift the orientation of foreign language training from the acquisition of formal, factual knowledge to the acquisition of a purposeful dynamic system of practical skills, meaningful actions and their application in real life situations through communicative language teaching has been substantiated.

The need for communicative language teaching to take into account the specific needs and requests of each individual group of students through the implementation of such language courses as English for Academic Purposes (EAP), English for Specific Purposes (ESP), English for Business Purpose (EBP), English for Engineers (English for Engineers), etc. to solve specific problems has been presented.

It is noted that the involvement of professionally significant situations during foreign language training ensures the manifestation and elevation of cognitive interest and motivation of higher education students in engineering and technical specialties to study a foreign language and its further use both for personal and professional purposes. It is emphasized that the communicative practice of using the language in a real communicative context, where the exchange of relevant information takes place, allows students to acquire skills of adaptation to communicative interaction with a foreigner.

To the prospects of further scientific investigations, we will include the study of the possibilities of combining various forms, methods and means of communicative language teaching with the aim of obtaining the highest possible quality result of foreign language training for students in engineering and technical specialties of technical higher education institutions of Ukraine.

Key words: foreign language training, Communicative Language Teaching (CLT); students in engineering and technical specialties.

Дата надходження статті: 27.04.2023 р.
Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Рускуліс Л. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бурак Валентина Геннадіївна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу Херсонського державного університету.

Валько Катерина Віталіївна – здобувач вищої освіти ступеня «бакалавр» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Василишин Назар Борисович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вишневська Яна Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Вінтоняк Оксана Василівна – кандидат філологічних наук, викладач Коломийського педагогічного фахового коледжу Івано-Франківської обласної ради.

Главацька Юлія Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Данилюк Сергій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Дао Чжиці – аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Дереш Валентина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, перший проректор КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Задорожня Олена Іванівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Ковальчук Віра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Корх Майя Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки Національного університету «Одеська морська академія».

Котловський Андрій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Кохановська Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Василь Васильович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьмич Валерій Іванович – кандидат фізико-математичних наук, доцент, професор кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету; доцент кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьмич Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету.

Лебедєва Надія Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Лемак Оксана Іванівна – аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Литвинюк Галина Іванівна – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; директор Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу.

Манькута Аліна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Микитенко Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Пислар Анатолій Борисович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету.

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії й методики виховання, практичної психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Прокопів Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Рогальська-Яблонська Інна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Савченко Олександр Григорович – доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри алгебри, геометрії та математичного аналізу Херсонського державного університету.

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Севрук Вячеслав Анатолійович – аспірант кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Сі Лю – аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету; професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Совач Катерина Олегівна – старший викладач кафедри публічного управління, права та гуманітарних наук Херсонського державного аграрно-економічного університету.

Сотер Марія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних та загально-технічних дисциплін Первомайського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Стинська Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Стребна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Султанова Наталя Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Ткачук Лариса Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Товканець Оксана Сергіївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Французова Катерина Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова Херсонського державного університету.

Хуан Іге – аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Цзивень Ван – аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Шиманська Віра Володимирівна – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Шоробура Інна Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 53

ISSN 2616-5597

Коректори – Демченко В.М., Сотер М. В.
Технічний редактор – Кохановська О. В.

Підписано до друку 07.06.2023 р. Формат 210х297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 29,5. Наклад 50.

Друк здійснено з оригінал–макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.
Адреса видавництва:
вул.Покришева, 41
м.Херсон
73034
тел. (0552) 37–02–00
E–mail: info@academy.ks.ua